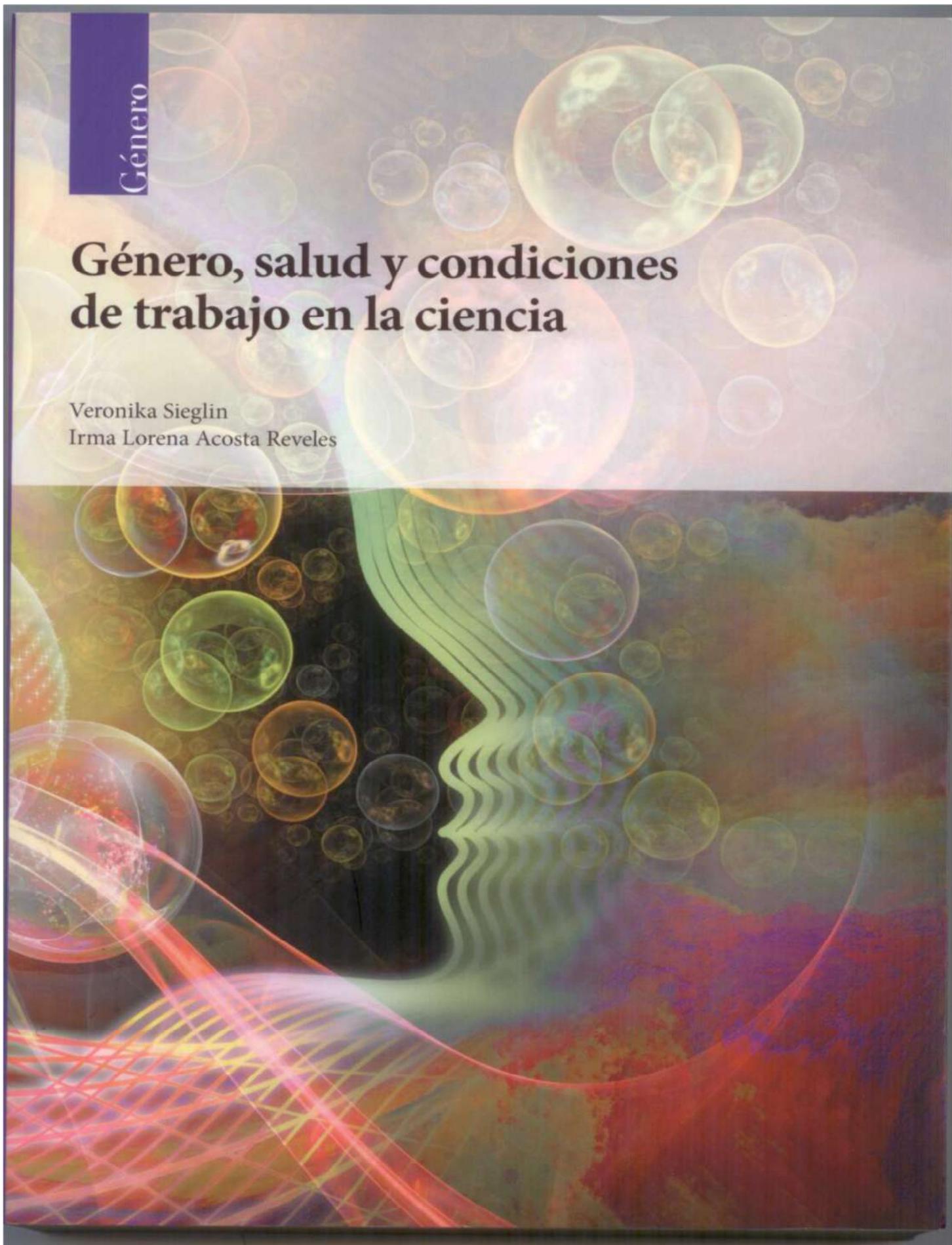


Género

# Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia

Veronika Sieglin  
Irma Lorena Acosta Reveles



Esta obra parte de una disyuntiva: la escisión entre la discriminación de género como un hecho social estadísticamente comprobable y la escasa autoconciencia de las académicas de su propia afectación por los procesos de marginación, relegación y exclusión que las mantienen mayormente en los estratos operativos. Dado que toda forma de discriminación genera una cierta forma de displacer y tomando en cuenta que el displacer constituye una experiencia emocional al igual que somática, las autoras proponen un acercamiento alternativo a la discriminación de género en la academia: a través del cuerpo. Conceptualizan, en la primera parte de la obra, al cuerpo como una superficie sobre la que se articulan discursos que por factores internos y/o externos al sujeto no pueden ser manifestados mediante un discurso racional en el medio del lenguaje. Los discursos somáticos y, muy en particular, los trastornos psicosomáticos ligados al estrés laboral codifican el posicionamiento del sujeto frente a la realidad social en independencia del grado de conciencia de l@s actores sociales. En la segunda parte se abordan las trabas y limitaciones organizacionales que las académicas enfrentan en su entorno, las respuestas de las universidades públicas a la violencia interpersonal en el trabajo, las rivalidades entre actores y los imaginarios de femineidad que circulan entre las mujeres.

**AM**  
EDITORES



ISBN 978-607-437-306-6



9 786074 373066

GÉNERO, SALUD Y CONDICIONES  
DE TRABAJO EN LA CIENCIA

---

# GÉNERO, SALUD Y CONDICIONES DE TRABAJO EN LA CIENCIA

---

Veronika Sieglin  
Irma Lorena Acosta Reveles  
(coordinadoras)



UANL



**Diseño y producción editorial**



**Dirección del proyecto**

Carlos Herver Díaz  
Esther Castillo Aguilar

**Producción:** Laura Mijares Castellá

**Arte:** Ana Teresa Vázquez de la Mora

**Formación:** Aarón González Cabrera

**Corrección de estilo:** Adriana Guerrero Tinoco

**GÉNERO, SALUD Y CONDICIONES DE TRABAJO EN LA CIENCIA**

© Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta Reveles (coordinadoras)

Universidad Autónoma de Nuevo León

Ira. edición

©2014, Fernando de Haro y Omar Fuentes

ISBN: 978-607-437-306-6

**CLAVE EDITORIAL**

Paseo de Tamarindos #400 B, suite 109

Col. Bosques de las Lomas, C. P. 05120, México, D. F.,

Tel: 52(55) 5258 0279/80/81, Fax: 52(55) 5258 2556

ame@ameditores.com www.ameditores.com

ecastillo@ameditores.com

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante algún sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

Impreso en México.

Conacyt

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas

Registro: 2013/17732

# **Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia**

Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta Reveles (coords.)

## **Indice**

Agradecimientos	4
Introducción	5
<b>Sección I: Discriminación de género, conciencia y salud</b>	
Discriminación de género, conciencia feminista y salud Veronika Sieglin	16
Culturas organizacionales, salud laboral y género. Un estudio sobre la élite científica en México Veronika Sieglin	41
Género, salud y trabajo académico en universidades públicas en México – una perspectiva panorámica Sagrario Videgaray y Veronika Sieglin	91
Género, afectividad y entorno organizacional Veronika Sieglin	106
Los paradigmas productivos neoliberales y la precarización del trabajo y de la fuerza laboral María Zuñiga	142
<b>Sección II: Limitaciones organizacionales, conflictos y subjetividad</b>	
La situación laboral en la academia: asimetrías por género en nivel de posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas Irma Lorena Acosta Reveles Claudia Esther del Rosario Aguilar Torres	170

El lado más oscuro de la educación superior en México:

el acoso laboral en y la universidad pública desde una perspectiva sociojurídica Aida Figueroa Bello	214
La enseñanza en la educación superior y su influencia en la subjetividad de las docentes Emma Ruiz Martín del Campo	244
Contribuciones al estudio de la afectividad y las emociones en grupos académicos interdisciplinarios Alfredo Bautista	260
Ciencia y familia: imaginarios de feminidad y maternidad en científicas universitarias Elisa Cerros Rodríguez y María Elena Ramos Tovar	294

## **Agradecimientos**

Los trabajos aquí reunidos son fruto de un conjunto de apoyos institucionales. Un agradecimiento muy especial brindamos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que a través de un generoso financiamiento otorgado en el rubro de ciencia básica hizo posible la investigación. Asimismo expresamos nuestra gratitud al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que permitió crear una red de investigación a nivel nacional la que enriqueció el trabajo empírico y sirvió como un foro de discusión y debate crítico. También la Universidad Autónoma de Nuevo León hizo una valiosa aportación por medio del Programa de Apoyo a la Investigación Científica Tecnológica (PAICYT) que contribuyó al éxito de la misión investigadora. Y, por último, agradecemos también al programa de PIFI-Género de la UANL que en permitió, durante 2013, la realización de entrevistas de campo y una investigación sobre los (ausentes) mecanismos de defensa de los derechos humanos y de género en universidades públicas la que se incluye en esta obra.

## **Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia – Una introducción**

Este libro iba a ser sobre la continua discriminación de género en la educación superior. Las que integramos el equipo de investigación no desconocimos los esfuerzos que organismos públicos, privados, instituciones supranacionales y las propias universidades han hecho en todo el globo para estimular el ingreso de las mujeres a la ciencia y la educación superior como tampoco desconocemos las cifras estadísticas que demuestran que las mujeres enfrentan graves obstáculos para avanzar al interior de la ciencia. Nuestras propias experiencias en la academia – ya sea como alumnas o como profesoras-investigadoras – nos han familiarizado, en carne propia, con las muchas trabas que tanto el sistema universitario como sus actores sociales deparan a las mujeres. Partimos pues de la tesis que, a pesar de la creciente inclusión femenina a la ciencia y la educación superior, muy poco ha cambiado en cuanto a la discriminación de género.

Sobre este supuesto decidimos crear un instrumento de recopilación de datos que fuese lo suficientemente sensible para documentar estas experiencias de segregación femenina que tan poco concuerdan con la retórica de género de las instituciones públicas en México. Es así como empezamos a realizar una serie de grupos focales con profesoras de todas las disciplinas. A pesar de que muchas no se percibían discriminadas, logramos recolectar historias conmovedoras por dolorosas las que afirman nuestra tesis inicial de que el trabajo cotidiano de las mujeres en instituciones científicas se encuentra salpiqueado por múltiples desencuentros con colegas, superiores y alumnos al igual que por las políticas institucionales que las universidades estatales han adoptado o por la falta de estructuras y departamentos de prevención de la discriminación de acoso en los recintos académicos. Partiendo de la información cualitativa generada supusimos que las mujeres enfrentarían estresores adicionales que comprometerían a mediano y largo plazo su salud.

El cuestionario creado fue enviado a casi seis mil investigadores nacionales. 733 hombres y mujeres lo contestaron. Pero al iniciar el análisis de los datos nos topamos con lo que menos habíamos esperado: hombres y mujeres evaluaron su entorno laboral en términos similares. Peor aún, los varones se perciben en algunos renglones aún más

excluidos, relegados y maltratados que las mujeres. Nuestra tesis de la continua discriminación de género ya no parecía sostenerse. La crisis conceptual que enfrentamos se intensificó cuando vimos que para las académicas que estudiamos – investigadoras nacionales – no resultó problemático combinar ciencia y familia. Con ello parecía caer el último bastión argumentativo –la idea de la doble jornada y el estrés por pretender cumplir tanto con las actividades científicas como familiares - que explicaría la dificultad de las mujeres por abrirse camino hacia las esferas superiores tanto de la academia como de la administración científica. ¿Habría la reforma neoliberal del sistema de educación superior con su énfasis en la eficiencia y transparencia realmente logrado que hombres y mujeres encontrarían en las instituciones de educación superior mexicanas las mismas oportunidades? ¿Se habrá superado la discriminación de género? Nos resultó difícil asumir tal tesis.

Y efectivamente, una revisión más concienzuda de nuestros datos de campo nos indicó que el nuevo modelo de gestión, introducido en la educación superior pública desde la década de los noventa, dista mucho de haber creado un paraíso de igualdad y equidad aunque las líneas de exclusión no atravesasen con la misma nitidez de antes el género. De hecho, un modelo de gestión organizacional, en sentido estrecho, y societal, en sentido amplio – como lo proclama el proyecto neoliberal –, que promueve el mercado como instancia reguladora de las relaciones sociales e institucionales y que fomenta de esta forma a la competencia desenfrenada entre todos como paradigma universal de todos los intercambios sociales, se encuentra lejos de abolir las diferencias entre los actores. Sin embargo, a diferencia del pasado, cuando la desigualdad de hombres y mujeres representaba un tipo de fundamentalismo sociopolítico que configuraba en buen grado la interacción entre hombres y mujeres y que se derivaba de la convicción de la esencial inferioridad de las mujeres frente a los hombres, el paradigma neoliberal introdujo una modificación importante. La relegación femenina en los ámbitos públicos dejó de ser un principio irrestricto de la interacción social. El fundamentalismo androcéntrico cedió su lugar al pragmatismo: si la discriminación de género crea ventajas para una organización, un grupo social o un actor determinado mejorando sus posibilidades competitivas en el mercado, se torna en un recurso conveniente y es puesto en práctica sin mayores consideraciones. En cambio, cuando su aplicación genera únicamente desventajas, es

preciso desestimarla. Este pragmatismo de las políticas de género en las sociedades neoliberales hizo posible las innumerables iniciativas públicas y privadas por integrar a las mujeres a la ciencia y por ende al proceso de explotación de trabajo altamente calificado que resulta clave en una economía de conocimiento; pero también explica la reticencia por crear mecanismos efectivos para proteger las mujeres contra la discriminación en el trabajo cotidiano en empresas e instituciones. Por ejemplo, la brecha salarial existente entre científicos y científicas – un ejemplo de discriminación patente y múltiples veces documentado – no constituye por lo mismo un vestigio del pasado en proceso de ser superado sino un mecanismo efectivo para reducir los costos y mejorar así el balance financiero de las instituciones científicas. El Estado suele intervenir solamente si la práctica discriminatoria produce una querrela entre las partes, es decir, si se entabla una demanda jurídica. En vista de que se trata de un procedimiento costoso para la parte quejosa que, además, carece de la certeza de poder ganar el juicio, pocas mujeres se atreven a emprender este camino.

Por otra parte, la competencia por recursos escasos en las instituciones atraviesa también la relación entre los trabajadores científicos. Deben rivalizar por recursos de investigación, por espacios de trabajo, equipo, alumnos, materiales de uso cotidiano y/o por un lugar en una bolsa de complementos salariales que se distribuye aparentemente según la productividad individual. El trabajador mejor posicionado no representa en esta lucha necesariamente el mejor calificado ni el más creativo y/o el más productivo. Dado que sólo importan los resultados – y no los medios empleados para alcanzarlos –, la discriminación de género puede constituir una estrategia racional de los individuos, que compiten entre sí, si las ventajas anticipadas superan los perjuicios posibles. Dentro de este cálculo estratégico que orienta la acción social en la organización la relegación femenina deja de ser un imperativo. Lo anterior implica que no todas las mujeres sufren discriminación a pesar de que trabajen en la misma organización. La experiencia discriminatoria se particulariza. Ciertos individuos la sufren, mas no necesariamente el grupo entero al que pertenecen. Se trata de un fenómeno que obstaculiza la solidarización y la acción colectiva.

La discriminación de género, tal como ha sido practicada en el pasado, asignaba por principio ciertas desventajas a las mujeres y otorgaba a los varones determinadas prebendas. El neoliberalismo dejó atrás tal ortodoxia sin superar por ello la discriminación. Su proyecto no consiste en sobreexplotar a uno o varios grupos sociales en particular para conservar una tradición cultural sino alterar la relación entre capital y trabajo de tal forma que los beneficios empresariales se incrementen. En la ciencia las condiciones de trabajo de todos los científicos – hombres y mujeres – se han deteriorado en términos generales y en independencia del sexo. Esto significa que en el caso de los varones los estándares de trabajo (infraestructura, recursos e implementos de trabajo, condiciones salariales, etcétera) se han ajustado hacia abajo<sup>1</sup>. Surge así una nueva igualdad pero ahora en relación al maltrato, al acoso laboral, al desapoyo, a la anuencia de reconocimiento a los logros académicos de los profesores, a la expropiación de productos intelectuales a manos de superiores y colegas. A diferencia de las mujeres, quienes aún figuran en los discursos oficiales a favor de la equidad de género, el maltrato laboral de los hombres en la ciencia ni siquiera es punto de debate.

Esta obra pretende contribuir al debate y la comprensión de las dificultades que experimentan las mujeres en la ciencia y la educación superior en universidades estatales mexicanas desde diversas perspectivas disciplinarias (la sociología, la psicología y el psicoanálisis), teóricas y metodológicas. Dado que la conciencia femenina acerca de las trabas en el trabajo que se ligan con el género no parece ser un indicador fiel para explorar la discriminación de género en la academia, la primera sección de esta obra intenta un acercamiento indirecta a la problemática. Partiendo de la idea que cualquier experiencia de relegación, exclusión o discriminación – sea atribuida o no al género – representa un displacer que, si la experiencia se repite y persiste, compromete a mediano y largo plazo el bienestar psicofísico de los sujetos, se analiza el estatus de salud psicofísica de hombres y mujeres en relación con las características del entorno laboral. Este enfoque postula conceptualizar al cuerpo como una superficie donde se articulan discursos que por factores internos y/o externos al sujeto no pueden ser manifestados por medio de un discurso

---

<sup>1</sup> Esto se observa con gran claridad en el reciente reporte sobre la situación de científicos jóvenes en Alemania: tanto hombres como mujeres jóvenes reciben – en comparación con generaciones de científicos anteriores – un menor ingreso y cuentan en mucho mayor grado con contratos laborales temporales (Konsortium, 2013:35).

racional en el medio del lenguaje. La salud es así comprendida como un síntoma de un profundo malestar con la realidad social en la que los sujetos se encuentran inmersos.

La primera sección inicia con un capítulo teórico de Veronika Sieglin sobre la discriminación de género objetivamente palpable en datos estadísticos, la conciencia de discriminación y la salud psicofísica en científicas y tecnólogas. Una revisión de la literatura internacional demuestra que hay una brecha grande entre las estadísticas sobre discriminación de género y la conciencia femenina relacionada con la misma en la academia y en empresas. ¿Cómo puede comprenderse tal contradicción? El capítulo propone un acercamiento semiótico a dicho fenómeno. La autora argumenta que las acciones de discriminación no son en sí autoevidentes sino deben ser interpretadas. Sólo así las experiencias adquieren una valencia determinada. Las interpretaciones de los sujetos parten de sistemas de significación disponibles a nivel cultural. El surgimiento del feminismo durante el siglo XX ha puesto en entredicha – aunque no desplazado por completo - a las interpretaciones naturalistas de las diferencias de género al proponer conceptos claves como ‘género’ y discriminación por concepto de género’. La absorción aparente del discurso feminista por los aparatos ideológicos del Estado – hablando en terminología althusseriana – y su fusión con el imaginario neoliberal (la ‘Tercera Vía’) cambió el plano de significación y por ende las posibilidades de interpretar formas de interacción social como discriminatorios con base en el género. Lo que en el pasado feminista podía haber sido una evidencia de discriminación y sustentaba la demanda por políticas públicas, bajo el imaginario postfeminista termina por ser un reto personal que ha de ser superado a través del ingenio y la creatividad personales. Por ello, argumenta la autora, es preciso no acercarse a la discriminación por medio de la conciencia de los sujetos.

Por lo anterior, Sieglin intenta reconstruir la experiencia de discriminación por un acceso alterno. Retomando las reflexiones del psicoanalista alemán Alexander Mitscherlich y de la psicología cognitiva de emociones, sostiene que cualquier interacción con el entorno es evaluada por el sujeto de forma inmediata en el plano afectivo y se asienta en un posicionamiento afectivo (placer, displacer, por ejemplo) frente a lo acontecido. En este sentido el posicionamiento afectivo representa una forma de comprensión de un suceso que precede su elaboración racional y consciente pero que, no obstante, contiene información

acerca del sujeto, el entorno social en que se desenvuelve y su interacción con el mismo, la que puede ser de utilidad para el análisis psicosociológico. El intercambio con el entorno social altamente complejo se desarrolla tanto en el plano consciente y racional como afectivo y somático. Cuando las condiciones ambientales restringen las posibilidades expresivas elaboradas racionalmente (por ejemplo, al restringirse la libertad de expresión de parte de entidades sociales), el discurso racional queda suplantado por lo menos parcialmente por el afectivo-somático. Sin embargo, las posibilidades de este para transformar la realidad opresiva son reducidas. La tensión somática asociada a eventos displacenteros persistentes y continuos tiende a activar entonces un mecanismo de distensión específico, denominado por Mitscherlich como “inervación antagónica” la que compromete el funcionamiento del organismo psicobiosocial al generar lesiones de órgano (por ejemplo, trastornos funcionales como gastritis, colitis). Sieglin concluye así que bajo determinadas condiciones sociales la discriminación de género debe ser estudiado prioritariamente a través del plano psíquicosomático.

Sobre esta base el segundo capítulo, a cargo de la misma autora, explora la salud psicofísica de la élite académica de universidades estatales y la UNAM en cuanto a las diferencias de género y el entorno organizacional en los recintos universitarios. El análisis estadístico revela diferencias considerables en cuanto a la salud de hombres y mujeres, pero también y en mayor grado entre diversos entornos organizacionales. La autora demuestra que en culturas organizacionales autoritarias, impositivas, negadas a reconocer los logros profesionales de la planta académica, discrecionales en cuanto a la distribución de los recursos institucionales, excluyentes en cuanto a la participación de los académicos en la toma de decisiones y renuentes a crear estructuras y políticas institucionales para proteger a los trabajadores contra todo tipo de violencia en el trabajo el 57% de los varones y más de 70% de las mujeres sufren de problemas de salud en grado mediano a severo. Estas cifras contrastan con quienes laboran en culturas organizacionales que permiten la participación democrática, cuentan con liderazgos institucionales carismáticos, incluyentes y eficaces, distribuyen los recursos institucionales de manera transparente y disponen de mecanismos y políticas de reconocimiento a las aportaciones académicas de l@s investigador@s. No obstante, este capítulo no logra explicar la persistencia de las diferencias de género en el ámbito de la salud psicofísica.

El tercer capítulo elaborado por Sagrario Videgaray y Veronika Sieglin intenta arrojar luz sobre los factores que subyacen a los mayores problemas de salud de las mujeres. A través de un análisis estadístico las investigadoras identifican el factor clave que explica la mayor afectación femenina por trastornos psíquicos y psicosomáticos en el trabajo académico: la reacción frente al estrés laboral. Las autoras demuestran que las mujeres requieren de mucho más tiempo para superar conflictos interpersonales en el trabajo que los hombres y que viven los conflictos de manera más intensa que sus colegas masculinos. Al mismo tiempo demuestran que la salud laboral de las mujeres – por lo menos en el segmento laboral estudiado - no se ve comprometida por factores extralaborales como, por ejemplo, el hecho de tener familia o el estatus civil.

El cuarto capítulo escrito por Veronika Sieglin ahonda en diversos aspectos de la afectividad, conflictos interpersonales y entornos organizacionales de hombres y mujeres. El análisis empírico demuestra que en organizaciones académicas con culturas organizacionales adversas más de 90% las mujeres requieren de semanas y meses para superar el impacto emocional de los conflictos. Ello hace suponer que contextos organizacionales adversos facilitan mucho más la producción de abusos, arbitrariedades y atentados a los derechos fundamentales de las mujeres y otras minorías políticas que instituciones con características organizacionales favorables.

El quinto capítulo aportado por María Zuñiga estudia la influencia de las variables demográficas y laborales, la calidad de las relaciones laborales, la participación en la toma de decisiones y el apoyo social en el trabajo en la salud física y psicológica de la misma población universitaria (investigadores nacionales). Además de factores demográficos (sexo, edad) y laborales (tipo de contrato laboral), la autora destaca la importancia de variables organizacionales (tipo de liderazgo, grado de democratización, calidad de la interacción) para el bienestar psicofísico de los académicos. Una atención especial se otorga al apoyo social individualmente percibido. Zuñiga demuestra que la salud laboral se ve influida por la calidad de la interacción con pares y superiores en el trabajo: un escaso apoyo social compromete la salud tanto de hombres como de mujeres.

La segunda sección de esta obra explora la inserción de las mujeres en contextos académicos precisos, las limitaciones estructurales que enfrentan y las formas de

subjetividad que se tejen. En su mayor parte se trata aquí de estudios de caso abordados con métodos cualitativos.

La sección se abre con un estudio sobre la inclusión de las mujeres en la educación superior y la conciencia de las limitaciones estructurales en el ámbito de una universidad estatal en particular (capítulo seis). Sus autoras, Irma Lorena Acosta y Claudia Aguilar, documentan con gran detalle la lenta integración de las mujeres en el posgrado de una universidad estatal y las condiciones de trabajo que enfrentan en dicho recinto. A pesar de las dificultades enfrentadas por las mujeres para escalar en la jerarquía académica – en comparación con los varones, las mujeres de la muestra presentan rezagos tanto en grados académicos y en cuanto a su estatus dentro del Sistema Nacional de Investigadores como en el escalafón laboral de su recinto académico – y no obstante el impacto negativo de las políticas neoliberales en cuanto a las condiciones salariales y contractuales en ambos géneros, las académicas se muestran más satisfechas con sus condiciones laborales que sus colegas del sexo opuesto. Este estudio ratifica la tesis del primer capítulo acerca de una escisión entre la conciencia y las condiciones de trabajo materiales.

El tema del acoso laboral, y los derechos humanos en la educación superior ocupa el trabajo de Aida Figueroa que se acerca a esta temática, en el séptimo capítulo, desde una perspectiva jurídica. Partiendo de una amplia documentación del acoso laboral como un fenómeno recurrente en la educación superior. La posibilidad de que se produzca el acoso laboral en el ámbito universitario es favorecida tanto por factores internos como externos a las organizaciones académicas. La autora demuestra que solamente 19 universidades federales y estatales en México cuentan con un mecanismo defensor de los derechos universitarios – sin tomar en cuenta el grado de eficacia del mismo en caso de agravios a los derechos de los trabajadores –, mientras que el resto de las máximas casas de estudio carecen de defensorías y exponen así a la población trabajadora y estudiantil a la más absoluta indefensión frente a agravios generados a sus derechos fundamentales de parte de pares y superiores. En este lamentable escenario se encuentran desafortunadamente dos de las universidades estatales más importantes y grandes del país: la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Nuevo León. En cuanto a factores externos que favorecen el acoso laboral en la educación superior destaca la aún ínfima e incipiente regulación normativa en el ordenamiento jurídico mexicano. Al combinarse las lagunas

jurídicas provenientes de la Ley con la ausencia o ineficacia de estructuras de protección y defensa de los derechos fundamentales al interior de las universidades estatales, se forma un caldo de cultivo perfecto para el acoso laboral que afecta particularmente a grupos vulnerables como las mujeres.

En tanto el capítulo sobre acoso laboral pretendía llamar la atención de las diversas instituciones académicas a crear y fortalecer mecanismos de defensoría legal, el trabajo a cargo de Alfredo Bautista aborda la conflictividad de grupos de trabajo en la ciencia desde una óptica psicoanalítica. Como cualquier otro grupo, los grupos científicos desarrollan su trabajo en el marco de una economía afectiva que influye y moldea el trabajo de sus integrantes y que, bajo circunstancias desfavorables, puede poner en entredicha la existencia del grupo mismo. El psiquismo de los grupos científicos se ve influido tanto por factores organizacionales y coyunturales como por elementos internos como la historia, composición y constelación del grupo que son detallados y ejemplificados en el texto. Tomando en cuenta que la salud laboral femenina se juega muy particularmente en el ámbito de la afectividad, el trabajo presentado por Bautista recobra una importancia especial por su énfasis en la psicodinámica grupal e invita a pensar en intervenciones psicológicas y sociales para fortalecer particularmente la estabilidad de los grupos de mujeres en la ciencia.

El acercamiento psicoanalítico al trabajo en la educación superior se cierra en esta obra con la contribución de Emma Ruíz Martín del Campo sobre la formación de la subjetividad en el marco de la docencia superior. A diferencia del capítulo a cargo de Alfredo Bautista que se centró en el surgimiento de conflictos tomando como punto de referencia la psicodinámica del grupo de trabajo, la autora del presente se enfoca en el plano del sujeto frente al entorno. Partiendo de la tesis freudiana de la relación conflictiva entre las demandas del entorno social – cada vez más agresivas y aplastantes en la era neoliberal – y las necesidades del sujeto que, en aras de poder convivir e interactuar con los actores del entorno y las instituciones que lo acogen y sostienen, necesita reprimir, censurar, postergar o canalizar sus impulsos por vías alternas, la autora sostiene que la vida en sociedad implica una constante búsqueda por encontrar un balance entre necesidades e impulsos del sujeto y demandas ambientales. La búsqueda por reconocimiento, el deseo de ser incluido en una comunidad solidaria o el acercamiento al otro son expresiones de estos

impulsos como también lo son la violencia y la crueldad ante desencuentros, expectativas fracasadas o condiciones ambientales desfavorables. Todo ello da lugar a una subjetividad en constante cambio, proceso que es revisado por medio de dos estudios de caso que retoman las experiencias de dos profesoras de una universidad estatal.

Esta obra concluye con un capítulo sobre imaginarios de feminidad y maternidad en científicas universitarias de la pluma de Elisa Cerros y María Elena Ramos. La importancia de este tema dentro de la discusión sobre los avances, retrocesos o el estancamiento de las mujeres en la ciencia resalta particularmente fuerte al revelarse en la base de datos que construimos en esta investigación auspiciada por CONACYT, PROMEP y PAICYT un elevado porcentaje de científicas solteras (16.5%) y otro tanto más de divorciadas (16.1%) que contrasta con 7.7% de varones solteros y 6.6% divorciados. Los datos plantean pues la necesidad de revisar, en el caso de las mujeres, la compatibilidad de la actividad científica con la vida en pareja y en familia; asunto aparentemente aporoblemático en el caso de los hombres. El presente trabajo avanza en esta dirección al explorar las interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas de mujeres en aspectos tales como la pareja, la familia, el entorno laboral, las redes sociales de apoyo y las emociones que experimentan producto de la influencia de estos imaginarios. Contrario a la visión tradicional que sostiene la idea de una doble o triple jornada en el caso de las mujeres que intentan integrar la ciencia con la maternidad y la vida en pareja, el presente trabajo desmitifica este discurso y abre así nuevos horizontes para explorar las dificultades de pareja y de vida familiar de las científicas.

## **Sección I: Discriminación de género, conciencia y salud**

## **Discriminación de género, conciencia feminista y salud**

Veronika Sieglin

### **Introducción**

Si bien es cierto que a nivel global hay un incremento sustancial en la participación de las mujeres en la producción de conocimientos científicos a lo largo de las últimas tres décadas, no es menos cierto que las mujeres están edificando sus carreras académicas sobre un campo lleno de piedras y espinas. En este sentido, los datos estadísticos demuestran una verdad implacable: en pleno siglo XXI en la ciencia – al igual que en muchos otros ámbitos profesionales – las mujeres son bienvenidas en los estratos operativos, pero carecen de las mismas probabilidades que los varones para alcanzar las esferas superiores. En los países miembros de la Unión Europea, por ejemplo, las mujeres conforman en la actualidad la mayoría de los graduados universitarios (Portugal – 65%; Suecia - 64.8% Italia – 59.3%; España – 58.6%; Dinamarca – 58% y Alemania – 57.5%) pero están sub-representadas entre los investigadores científicos (Portugal – 46.9%; Suecia – 41.1%; Italia – 35.5%; España – 38.3%; Dinamarca – 36.8% y Alemania – 31.4%) (Torres González, 2012:29s). En las posiciones profesoriales de mayor nivel (grado A) de las universidades europeas las mujeres constituyen sólo entre 12% (Alemania y Dinamarca) y 21% (Portugal) del personal (Torres González, 2012:35).

Aún y cuando el índice de segregación vertical en la educación superior ha mejorado en todo el globo a lo largo de las últimas décadas gracias a numerosas iniciativas de gobiernos nacionales, organismos supranacionales, instituciones privadas y las propias universidades (Bagilhole y Goode, 2001; Dyer, y McWhinnie, 2011; Ellies, 2003; Hughes, 2011; Lagesen, 2007; Munn, 2012; Nemiro et al, 2011; Pritchard, 2010), las asimetrías existentes son aún tan grandes que se requieren muchas décadas para superarlas. Para alcanzar la igualdad de género en las posiciones académicas más altas, las académicas

italianas y suecas se tardarán aproximadamente 40 años; las alemanas 59 años, las portuguesas y danesas 77 años y las españolas 88 años (Torres González, 2012:34).

Las estadísticas de género manifiestan los efectos adversos de innumerables interacciones cotidianas concretas que se enlacen en los espacios laborales. Es obvio que los datos estadísticos abstraen de las infinitas particularidades de cada una de estas interacciones y las reducen a los componentes básicos del concepto de discriminación. Por ende, existe una diferencia entre la discriminación por concepto de género sintetizada en los datos estadísticos y las interacciones vivas y multifacéticas de la cotidianeidad laboral de las que abstraen las cifras.

Esto implica un problema sustancial: la discriminación transparentada por los datos no es reconocida necesariamente como tal por los actores sociales, o bien, no es apreciada con esta agudeza en una interacción particular. Se trata de una observación nada nueva: ya Durkheim (1989:295ss) había anotado, hace más de cien años, que los actores no están conscientes de las causas de los fenómenos, o bien, que sus apreciaciones de los mismos son inexactas. Y que, aún más, su propia conciencia está llena de confusiones e ilusiones. Dicho de otra forma, una interacción no porta una etiqueta que la significaría de modo categórico como excluyente, injusta o parcial. Además, la discriminación de género objetivamente apreciable en los datos estadísticos no es producto de unas cuantas acciones contundentes sino de una infinidad de acciones concretas a menudo inocuas en su sentido y por sí mismas incluso insustanciales (Deitch, et al, 2003:1302s)<sup>2</sup>. A menudo, su efecto devastador –la relegación y exclusión por concepto de género que son medibles y que se incrustan en la realidad social – se percibe en la vida de un actor sólo a mediano y largo plazo y como consecuencia del entramado de múltiples experiencias y acciones en el tiempo<sup>3</sup>. Por ello no sorprende que la claridad con la que podemos apreciar la discriminación de género a través de los datos estadísticos se diluye en las narrativas de los actores concretos. Se vislumbra así la posibilidad de una escisión entre la discriminación

---

<sup>2</sup> Esto es particularmente cierto en el caso de muchas formas de discriminación que se practican en la actualidad contra los llamados grupos vulnerables. Según Deitch et al (2003:1301), cambios en los planos legal e ideológico han impulsado la mutación de formas de discriminación directa, abierta y transparente de ciertos sectores de la población (personas de color, con una discapacidad, contra mujeres o pobres) hacia prácticas más veladas y sigilosas.

<sup>3</sup> Durkheim (1989:294) sostuvo por lo mismo que las causas se deben indagar *a posteriori*.

como hecho objetivo, palpable y demostrable, por un lado, y la conciencia subjetiva de los actores particulares orientada al plano de lo concreto y lo singular, por el otro.

La escisión anterior surge por el hecho de que, como observó Dilthey (cit. en Gadamer, 1997: 249), cada vivencia se fusiona con otras vivencias previas y posteriores en una corriente vivencial que conforma un horizonte dentro del cual el acontecimiento es significado. Aunque el horizonte precede las vivencias singulares y las hace así posibles, ello no implica que establecería límites rígidos; al contrario, el horizonte mismo se desplaza tal como lo hace un río cuando le caen gotas de lluvia.

Si bien la interpretación de cada acontecimiento nuevo insertado en la trama experiencial es tarea de cada individuo particular, el horizonte dentro del cual se lleva a cabo la comprensión e interpretación rebasa el plano individual. Tal como subrayó Vattimo (1995:123ss), la comprensión y la interpretación remiten a una tradición, es decir, a un conjunto de discursos y conceptos compartidos intersubjetivamente por una comunidad de lenguaje que anteceden cada interpretación nueva como un *a priori*. Sin embargo, la tradición no constituye un conjunto discursivo sólido y estable. Para mantenerse como tradición debe ser reafirmada por la colectividad en cada acto interpretativo que se remite a ella, pero al hacerlo, la tradición se transforma. Esto repercute en las interpretaciones futuras de vivencias concretas y en las tramas experienciales que los actores construyen (Sieglin, 2004:119ss). Muchos de estos cambios no obedecen a intencionalidades y motivos colectivos conscientes y deliberados ni tampoco se aprecian en el momento en que se producen. Son como gotas de lluvia que caen sobre una misma roca y que la transforman invariablemente en el transcurso del tiempo sin que el ojo humano lograra establecer los momentos precisos del cambio.

No obstante, existen también irrupciones violentas en la tradición discursiva que la pueden alterar en un lapso breve. La emergencia de discursos, que revolucionan el universo interpretativo de una colectividad, se liga en ocasiones a la emergencia de movimientos políticos importantes que articulan los intereses y demandas de sectores sociales relegados; en otros son productos de cambios sustanciales en la relación de fuerzas a nivel societal. Un ejemplo constituye el movimiento feminista que durante la década de los años sesenta y setenta irrumpió en el escenario político de las sociedades occidentales y que a partir de sus

conceptos y narrativas logró concientizar a un creciente número de mujeres que su lugar relegado en la sociedad era de origen político y no – como durante mucho tiempo se había afirmado - biológico. El feminismo abrió a las mujeres los ojos para la discriminación al insertar este concepto en el universo discursivo. De este modo ha logrado incidir en el horizonte de significación y por ende en las posibilidades de acción de las mujeres.

En este capítulo abordaremos la complicada relación entre cambios en el horizonte interpretativo (cultura), la significación de experiencias concretas como actos discriminatorios de parte de los sujetos y la formación de una conciencia política. ¿Bajo qué condiciones epistémicas se significa un acto social determinado como discriminatorio? ¿Qué papel juega el feminismo en la significación social? ¿Cómo se modificó el horizonte de significación con la introducción del modelo neoliberal? ¿Los horizontes anteriores quedan por completo desplazados o subsisten aún en sectores parciales? ¿La identificación de un acto como discriminatorio depende del grado de displacer que produce? ¿Puede haber discriminación de género sin conciencia de discriminación? ¿Cómo se articula el displacer producido por un acto de maltrato o la relegación en ausencia de una conciencia política? ¿Qué mecanismos expresivos adopta? La discusión de estas preguntas, que son de importancia para el feminismo, se centrará en adelante en las experiencias de mujeres que laboran en la ciencia.

### **Desigualdad de género en la educación superior y la percepción subjetiva de la discriminación**

En un estudio comparativo acerca de la igualdad de género en instituciones académicas británicas y alemanas Pritchard (2010) sondeó la conciencia de 387 académicos – profesores titulares, asociados, investigadores y estudiantes de doctorado de los que 38% eran hombres y 62% mujeres – acerca de la (des)igualdad de género en la educación superior. Su estudio partió de la existencia de asimetrías innegables entre hombres y mujeres que – en el caso británico - se revelan, por ejemplo, en la subrepresentación femenina en las diversas categorías académicas y por medio de evidentes diferencias salariales (las profesoras británicas ganaron, entre 2003 y 2006, en promedio 14% menos

que sus colegas varones) (Pritchard, 2010). Si bien tanto hombres como mujeres identificaron a las universidades como organizaciones estructuradas por las relaciones de género y aunque 52% de las mujeres consideraron que las estructuras y políticas de apoyo para promover a las mujeres de una categoría laboral a otra fuesen insuficientes (Pritchard, 2010:50), ni varones ni mujeres recordaron haber observado en su entorno laboral inmediato prácticas discriminatorias relacionadas con el género, en general, y – en el caso de las mujeres – hacia su persona, en particular (Pritchard, 2010:56). Empero, resulta llamativo que esta valoración relativamente positiva del entorno laboral contrastaba con el deseo de muchos académicos de abandonar la universidad: 33% de los varones y 46% de las mujeres aspiraban a un empleo fuera del recinto universitario (Pritchard, 2010:50). Si bien el estudio no explica el anhelo de desertar, los números apuntan a la presencia de un malestar profundo que coexiste a lado de una valoración positiva de las condiciones de trabajo en general en las universidades. Se trata de una contradicción que exige ser aclarada.

El hecho de no percibirse objeto de discriminación de género no implica que los individuos no se den cuenta de tratos inequitativos o injustos que reciben de su ámbito laboral.<sup>4</sup> Un estudio entre 127 investigadoras del campo de las ciencias naturales, de la vida y las ingenierías (Gabetta, 2003:27ss) reveló, por ejemplo, que 41% de las entrevistadas se sintieron nunca o sólo ocasionalmente apoyadas por su superior; no obstante, más de 80% afirmaron que nunca o sólo de forma esporádica habían tenido problemas con su jefe y 95% caracterizaron su relación con el mismo como aceptable. Aún y cuando las mujeres registraron el desapoyo de parte de su superior, ello no provocó un conflicto con su superior. Esto significa que no lo interpelaron, que no le reprocharon su actuar ni tampoco reivindicaron su derecho a la igualdad. Las mujeres parecen haberse ajustado más bien a las condiciones de trabajo.

---

<sup>4</sup> La discriminación refiere a actos negativos practicados de forma sistemática contra ciertos grupos sociales y cuenta por lo general con una legitimación ideológica compartida por un vasto sector de la sociedad (por ejemplo, la idea de una inferioridad biológica, psicológica o cultural de mujeres, personas de color o con una discapacidad). Estos tratos deben diferenciarse de otros actos negativos que emergen de forma casual, que no cuentan con un sustento y que no se ejercen en contra de grupos sociales específicos sino que pueden afectar cualquier integrante de una sociedad o comunidad.

El problema arriba descrito no se reduce a un eventual conformismo de parte de las mujeres. La interpretación de un acontecimiento determinado se fundamenta siempre en un saber previo que permite clasificar y categorizar el evento: esto es, extraer su núcleo básico y relacionarlo con experiencias anteriores y simultáneas. A través de la interpretación y la inserción en una trama experiencial los sucesos nuevos adquieren sentido y significado.

Cuando estamos hablando de una trama de experiencias no nos referimos a una cadena de sucesos consumados en el pasado al que se suma simplemente un nuevo evento. La trama como tal constituye ya en sí una construcción teórica que gira en torno a un tema determinado en función del cual se integran acontecimientos similares. Pero cada nueva experiencia integrada reconfigura y reordena el todo y afecta por ende de forma sigilosa la matriz interpretativa misma y por ello la valencia de cada una de las experiencias previamente integradas. Esto significa que las experiencias hechas no son materia sólida y cuaja con un contenido inamovible, sino que son – en palabras de Berman (1997) – líquidas y en constante proceso de transfiguración. Ni su significado ni su impacto en la motivación de un individuo están dados de una vez por todas (Sieglin, 2004:119ss).

La tesis anterior se aprecia en un estudio de Settles y colegas (2007) acerca de 135 científicas naturales que se desempeñaron como profesoras en una universidad norteamericana. Demostraron que un clima laboral sexista y hostil afecta negativamente la satisfacción laboral de las mujeres, sin embargo, si las mujeres podían participar en la toma de decisiones dentro de sus facultades observaron niveles de satisfacción laboral más elevados a pesar de las hostilidades sufridas. En otras palabras, las mujeres tenían conciencia de la agresividad del entorno, pero la valencia asignada al clima laboral hostil cambiaba si vislumbraban posibilidades de influir en las decisiones de los departamentos académicos. Un hallazgo similar se hizo en una investigación sobre la percepción del clima organizacional y la segregación de género en 407 profesores/as de diferente origen étnico y disciplinario de una universidad norteamericana (Britton et al, 2012). A pesar de que las autoras esperaban que las asimetrías de género objetivamente existentes en la universidad y estadísticamente palpables provocaran en las mujeres bajos niveles de satisfacción laboral, esta tesis no se confirmó. En las facultades de ciencias sociales y humanidades las académicas caucásicas registraron incluso niveles de satisfacción laboral más elevados que los varones; y en el caso de las facultades de ciencias naturales e ingenierías no se

observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con relación a la satisfacción laboral. Las diferencias se articularon, en cambio, en el eje étnico-racial. Los predictores de satisfacción laboral eran, para hombres y mujeres, el respeto y el reconocimiento percibidos de parte de los demás actores en el departamento, el grado en que la carga laboral invadía el espacio familiar y los esfuerzos de la universidad y de sus departamentos por facilitar a sus académicos/as la creación y conservación de un equilibrio entre las demandas del trabajo y de la familia. Los indicadores de segregación de género no resultaron importantes en este contexto. Otro estudio reciente (Ayre, Mill y Gill, 2011) entre 1,954 ingenieros e ingenieras en Australia realizado en dos cortes de tiempo (2000 y 2007) llegó a una conclusión parecida: a pesar de que las mujeres participaron menos en la toma de decisiones que los varones, tenían menos oportunidades de ser promovidas en el trabajo, corrieron más riesgo de sufrir acoso laboral y a pesar de que 42% afirmaron haber experimentado actos discriminatorios relacionados con su género, el porcentaje de mujeres satisfechas con su entorno laboral subió entre 2000 y 2007 de 60% a 74% y el de los hombres de 70% a 78%. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los géneros en relación con el nivel de satisfacción laboral.

Estos resultados prueban que la significación de actos sexistas es mediada por los eventos concurrentes y precedentes al igual que por los discursos normativos que circulan en un espacio social. Si bien los actos discriminatorios contra mujeres en una organización no pierden su carácter agresivo, son sopesados por los individuos a la luz de otras experiencias concurrentes (la invitación a participar en decisiones, en el caso concreto de la investigación referida). El significado que adquieren finalmente dentro de la trama vital influye en cada momento la relación del individuo con su entorno al igual que consigo mismo y se expresa en el plano de la motivación.

### **Horizonte interpretativo y movimientos feministas**

Hasta ahora hemos argumentado que es posible que las mujeres se sientan tratadas injustamente, relegadas o incluso marginadas en el trabajo, pero que al momento de contrastar dicho acontecimiento con experiencias previas y eventos concurrentes, finalmente no lo significan como un acto discriminatorio relacionado con su género, a pesar de que otras mujeres, que atraviesan circunstancias similares, sí se perciban

discriminadas. En un estudio sobre académicas en institutos de ingeniería en la India Gupta y Sharma (2002) encontraron que a pesar de que los entornos laborales presentaron características de segregación de género comunes (subrepresentación de las mujeres en los altos estratos administrativos y académicos; una conciencia generalizada de que las mujeres deben trabajar más para lograr la aceptación de su entorno), una tercera parte de las entrevistadas no apreciaron una posible subestimación de las capacidades científicas y docentes de las mujeres. ¿Cómo podemos explicar esta disyuntiva?

Como mencionado más arriba, lo que es lo es únicamente en función de un sistema referencial. Un beso, por ejemplo, puede ser una expresión de amor, un saludo convencional, un acto de traición o un recurso para disimular sentimientos negativos hacia otra persona. Para significar el beso no es suficiente ubicarlo dentro del contexto relacional e histórico de dos personas. Es necesario que existan conceptos como amor, traición, utilitarismo o convencionalismo en la comunidad cultural (y por tanto de lenguaje) de referencia los que estén a disposición de un intérprete en cada nuevo proceso de significación. Aunque la significación se lleva a cabo en el plano individual, los conceptos, metáforas, imágenes y narrativas a los que recurre un intérprete para tal efecto son siempre de origen social (Neimeyer, 2000:212ss). En este mismo sentido puede decirse que el concepto de discriminación de género sólo existe con relación a un movimiento social – el feminismo – que ha cuestionado la naturalización de las asimetrías sociales entre hombres y mujeres al tiempo de dilucidar los intereses políticos ligados a su conservación.

Si el concepto de discriminación se liga a las posibilidades de significación que han sido abiertas por el movimiento feminista, entonces la coyuntura política de tal movimiento repercute en la interpretación de los acontecimientos cotidianos. Esto apunta al surgimiento de interpretaciones diferenciadas entre generaciones de mujeres en función del momento histórico preciso en que ha tenido lugar la socialización política ligada al género. Esta tesis se ilustra en un estudio de Ledwith y Manfredi (2000) realizado dentro de una universidad británica entre 22 profesoras y administradoras (*'senior women'*) de alto rango. Sólo las mujeres mayores de 45 años de edad, quienes habían iniciado su vida académica como estudiantes durante los años setenta y ochenta, observaron una mayor sensibilidad con

respecto a las limitaciones de la cultura organizacional androcéntrica. En cambio, las jóvenes daban por supuesto la igualdad de género y sostuvieron en mucho mayor grado un concepto meritocrático en cuanto a su propio avance en la academia. A pesar de que todas se desempeñaron en entornos laborales con predominio masculino, las jóvenes no se percibieron discriminadas ni tampoco consideraron que otras colegas hubiesen sido discriminadas por el hecho de ser mujeres. En suma, el ejemplo anterior demuestra que los discursos no son solamente formas de representar una realidad sino también de constituirla. Sistemas de referencia disimilares generan interpretaciones distintas con relación al mismo escenario social.

La capacidad de un movimiento social para influir en la significación social depende, retomando una expresión del psicoanalista Juan Nasio (2006:26) con relación al surgimiento de la libido en el estadio del espejo, de su energía que emana de la discordancia entre una realidad fragmentada y el imagen de sociedad ideal. La revolución epistemológica impulsada por el feminismo alcanzó su influencia societal no sólo por generar un marco conceptual que permitiría reinterpretar las relaciones sociales, las formas de vida, las interacciones con el entorno social y las subjetividades con referencia al género (una condición necesaria); sino también por enfrentar una tenaz resistencia en los espacios institucionales y actores sociales a los que se dirigió la crítica feminista. En cuanto existía esta discordancia, el movimiento feminista se expandió; cuando sus demandas fueron – en apariencia – acogidas por el Estado y las instituciones – desde finales de los años ochenta –, su impulso cedió paulatinamente. La integración del discurso de la igualdad y equidad de género a la retórica pública hizo de las demandas feministas un sobreentendido, es decir, un discurso – en apariencia – ampliamente compartido por la sociedad. Este triunfo pírrico afectó la vigencia de esta revolución teórica. Si la igualdad de género constituye un presupuesto fundamental de las retóricas identitarias de muchas instituciones sociales en la actualidad, entonces resulta más difícil para las mujeres identificar trabas y dificultades de su cotidianeidad laboral como resultado de prácticas discriminatorias por concepto de género. Es en este punto donde emana la escisión entre la realidad proyectada por las estadísticas de género y la realidad subjetivamente vivida de las académicas.

No obstante, necesitamos integrar un referente ideológico más para la comprensión del fenómeno descrito. Las políticas neoliberales no se reducen a una política económica; operaron al mismo tiempo una intervención en la significación social. Promovieron un modelo de ciudadano soberano, racional y con vocación triunfadora que planea la consecución de sus objetivos y metas personales y se vincula de manera estratégica y conveniente con su entorno. Las trabas que enfrenta este individuo en la sociedad pueden ser superadas en función de su capacidad para idear nuevas estrategias y potencializar sus propias capacidades y habilidades. Esta ideología diferencia sólo entre ganadores y perdedores (Genz, 2006). Dado que la posición social tanto material como imaginaria repercute en las posibilidades de autorrealización, el sujeto neoliberal debe administrar cuidadosamente su imagen pública ocultando en la medida de lo posible sus propios quebrantos, callando sus desilusiones, maquillando sus malogros como victorias y enmascarando su limitada agencia como capacidad de autodeterminación. No las diferencias axiomáticas entre hombres y mujeres sino las presiones por conservar una imagen pública adecuada fueron probablemente los motivos para que las científicas naturales y tecnólogas entrevistadas por Gabetta (2003:27) se presentaran como mujeres exitosas a pesar de que, según la autora: "...the majority of university-trained professional men in science and technology fields would not consider themselves to be successful either if they held positions similar to those of the majority of my respondents. Yet the women do feel successful..."

En la academia el paradigma neoliberal se articuló con y se respaldó en la ideología meritocrática profundamente arraigada en la comunidad académica. Por ejemplo, durante mucho tiempo las asociaciones de mujeres científicas en los Estados Unidos creían que las dificultades de las mujeres en la ciencia se deberían a sus insuficientes méritos académicos y no a prácticas de discriminación de género (Braselman, 2003:7). Aún y cuando el surgimiento de los movimientos feministas durante la década de los años sesenta permitió comprender los dispositivos androcéntricos que subyacen a la valoración de las aportaciones de hombres y mujeres al conocimiento científico, el pensamiento meritocrático sigue formando parte del credo académico y fundamenta la demanda de ser tratado de acuerdo con los méritos alcanzados en la ciencia. Este imaginario meritocrático se acopló de forma casi perfecta con el prototipo de académico neoliberal de los noventa. A

diferencia del conservadurismo androcéntrico que personificó el tipo ideal de científico en el varón blanco, la ideología neoliberal es, en apariencia, más incluyente. No excluye a ningún individuo de la ciencia por cuestión de género, afiliación étnica o religiosa. Además, postula que la posibilidad de hacer carrera en la ciencia dependiese enteramente del talento, la entrega y la flexibilidad de cada persona (Lynch, 2010:56ss). El/la académico/a modelo es un sujeto altamente flexible, sin problemas de horario, globalizado, integrado en redes transnacionales, en busca constante de financiamiento externo y dedicado al perfeccionamiento de su imagen pública a través de publicaciones y conferencias (Lynch, 2010 56ss). Sólo aquellos/as, quienes no pueden o quieren cumplir con dichas expectativas profesionales, ven cerradas las puertas del éxito. El fracaso o el estancamiento profesionales son remitidos de este modo a los individuos: ellos se deben de hacer responsables de sus carreras truncadas en la ciencia. Por consiguiente, la referencia a circunstancias supraindividuales perjudiciales como, por ejemplo, las reglas y formas organizativas de las instituciones científicas o las políticas económicas neoliberales que los enmarcan, carecen de validez explicativa y legitimidad dentro de dicho universo discursivo.

La conjugación del pensamiento meritocrático de la academia con el imaginario neoliberal reconfiguró el universo de significación sobre todo para las nuevas generaciones de científicas. Los discursos y las acciones afirmativas adoptadas por el Estado y las instituciones a favor de la incorporación de las mujeres en la ciencia, por un lado, y el énfasis en el talento y la creatividad como parámetros del éxito profesional, por el otro, suplantaron en buen grado el imaginario feminista en la academia y participaron en la reconfiguración del universo de significación social en la ciencia. Sobre este trasfondo no es de sorprenderse que sobre todo las académicas jóvenes, quienes iniciaron sus carreras académicas durante los años noventa y después, tengan dificultades para ubicar y/o admitir en su propia trayectoria académica y laboral formas de exclusión, relegación o segregación ligadas a su género.

Las prácticas de discriminación, relegación o exclusión ejercen un efecto en la vida de los afectados incluso cuando las personas no identifican el origen social de las mismas sino las interpretan como fallas personales. Condenan los esfuerzos individuales casi desde un principio al fracaso o, por lo menos, limitan sus alcances. A mediano y largo plazo estas

condiciones laborales se convierten en una fuente de displacer y frustración, pero también despiertan dudas en los individuos acerca de sus propias capacidades y habilidades.

Ciertamente, no todas las dificultades de las mujeres en la ciencia se deben a prácticas discriminatorias. La reestructuración neoliberal de la educación superior afecta a ambos géneros. En este sentido, un estudio de O'Connor y colegas (2012:86) sobre las posibilidades de profesores asociados en universidades estadounidenses para obtener la titularidad (*full professorship*) no arrojó una relación estadísticamente significativa entre el género y el ascenso profesional sino demostró que en la actualidad estas posibilidades se están reduciendo tanto para hombres como mujeres si son comparados con cohortes generacionales anteriores. Sin embargo, en el caso de las mujeres los agravios laborales introducidos por las políticas neoliberales se combinan con otros pre-existentes que se dirigían principalmente contra las mujeres.

En suma, partimos en este trabajo de la tesis que en la educación superior las mujeres siguen afrontando tratos que las relegan y marginan de recursos y oportunidades de desarrollo. Estas trabas emanan de la desenfrenada competencia entre individuos y grupos de individuos por recursos siempre escasos. Como principio regulador de la interacción social, la competencia orienta a los sujetos a buscar y aprovechar incluso las más mínimas diferencias con el fin de crear ventajas competitivas. A consecuencia, lejos de abolir la discriminación, las sociedades neoliberales la incentivan continuo e insistentemente aunque lo hagan de manera velada. La mayor sutileza con que se ejerce hoy en día la discriminación de género aunado al declive del movimiento feminista dificulta la identificación de prácticas discriminatorias de parte de las mujeres. Al mismo tiempo el imaginario neoliberal ha reorientado los modelos de afrontamiento hegemónicos hacia el individuo: en vez de tratar de cambiar el entorno, los sujetos están llamados a optimizar su ajuste al entorno doblando esfuerzos y transformándose a si mismos. Se trata de estrategias que suelen ser funcionales para algunos pocos, pero que no resuelven la problemática de la mayoría. La brecha experimentada entre expectativas profesionales, esfuerzos desplegados y resultados cosechados se convierte para muchas mujeres al cabo del tiempo en fuente de hastío, pesadumbre o amargor, ya que implica vivir siempre en el límite superior de sus posibilidades (Braselman, 2003:7), alargar el día y la semana de trabajo y multiplicar las

actividades sin que la organización o la comunidad científica reconociesen y recompensasen material y/o simbólicamente las energías invertidas.

Por otra parte, el ocaso del movimiento feminista significa la cancelación de un foro político que en el pasado no sólo sirvió para afrontar simbólicamente las privaciones colectivas ligadas al género sino también para expresar el malestar individual. Las afectadas se quedan así, en el más amplio sentido, sin conciencia política y sin voz, es decir, están condenadas al silencio.

### **Ocaso político, silencio y sufrimiento**

Honneth (2007:40) comprende el silencio y la apatía como expresiones del sufrimiento que la sociedad le infringe al individuo. Como indica la raíz etimológica del verbo latín *suffere*, el individuo que sufre tiene que soportar durante largo rato un estado penoso sin vislumbrar posibilidades de mejora (Nasio, 2007:60). Sufre de un dolor psíquico y/o físico de carácter obtuso, vago, borroso, confuso y oscuro; que no tiene forma, ni son; que se abre paso por encima y al margen de cualquier conceptualización consciente y que invade cada rincón, cada célula del sujeto. Este dolor psíquico y/o físico constituye el grito sigiloso de auxilio que es arrojado al vacío social desde el silencio y en el aislamiento social más absoluto. Expresa el horror de quien vive en una sociedad que lo rebaja a objeto, que le atrofia aquellas capacidades reflexivas que rebasan el umbral de lo técnico y cognitivamente requerido para el funcionamiento social y el cumplimiento de las metas organizacionales impuestas; y que lo priva de su autorrealización dentro de una comunidad de iguales. El dolor y el sufrimiento representan el discurso de un sujeto que, en palabras de Honneth (2007:45), se ha convertido en un mero espectador de su propia desgracia.

El sufrimiento como discurso reemplaza la palabra como unidad comunicativa por el dolor. A diferencia de la palabra, el dolor carece de un significado claramente delimitado. Es invasivo, abarcador, poco específico (sólo puede diferenciarse entre más y menos); es equívoco en su simbolización y por ello inquietante, molesto y amenazante. Perturba la tranquilidad y recuerda lo que no tiene nombre o lo que no quiere ser recordado pero que no obstante tiene presencia. Agobia y abrumba, amarga y apena. Su destinatario no es, en primera instancia, la sociedad sino el sujeto mismo. Es una auto-llamada de atención que,

sin embargo, pocas veces es escuchada y que suele ser acallada con fármacos. Es un recuerdo de que no se olvidan ni perdonan las penas que se le infringen al individuo: el dolor aguarda pacientemente la oportunidad para acechar de nueva cuenta en cuanto la fuente, de donde brota, siga intacta.

El dolor hace retraerse, a quien lo padece, en si mismo y le exprime toda energía para la interacción social. El dolor reproduce así simbólicamente las experiencias no conceptualmente delimitables de victimización, indefensión y aislamiento social. Es el espejo de una conciencia perturbada que batalla para significar y comprender lo que le sucede.

En este libro nos acercamos al dolor psicofísico crónico – dolor de cabeza, dolor abdominal, dolor musculo-esquelético – y al dolor psíquico como narrativas acerca de un malestar profundo de un grupo de sujetos – mujeres científicas en la educación superior mexicana – que enfrentan condiciones de vida y de trabajo adversas las que se palpan a través de las estadísticas de género, pero que no se articulan de forma clara, precisa y congruente en el plano de la conciencia. Para desarrollar teóricamente esta idea retomamos en seguido algunas reflexiones provenientes del psicoanálisis, en particular de los trabajos de Freud, Honneth y Mitscherlich. Sobre esta base conceptual presentaremos, en el capítulo dos del presente libro, datos sobre dolencias psíquicas y somáticas crónicas de académicos y académicas que trabajan en universidades estatales y la UNAM.

### **Sociedad, salud y dolencias – Un acercamiento teórico**

#### *Restricción de la capacidad de acción y trastorno psicosomático*

En las sociedades de masa, decía Marcuse (1970:13s), la salud y la normalidad psíquicas dejan de ser un asunto del individuo y se convierten en uno de la sociedad. Con ello el autor no refiere al interés que tenga cualquier sociedad en el bienestar psicofísico de sus integrantes sino a la existencia de instituciones y relaciones fundamentales – la estructura de una sociedad – que son capaces de bloquear y atrofiar la existencia humana generando así graves desequilibrios en la estructura psíquica. Por ello, los llamados trastornos psicosomáticos, argumentó el psicoanalista Alexander Mitscherlich (1966<sup>a</sup>), no versan sólo sobre los individuos que los padecen sino sobre estructuras y procesos sociales que

dificultan de forma consistente, continua y severa la vida de los integrantes de una sociedad. Los trastornos psicosomáticos y psíquicos, que se despliegan en y sobre los cuerpos individuales, son incomprensibles – siguiendo a Mitscherlich (1966a:14) – sin referencia a estas “enfermedades de la sociedad”, las que constituyen factores fundamentales de la etiología de los trastornos psicosomáticos, aunque no sean consideradas por las ciencias médicas.

Para desarrollar su concepto de trastorno funcional Mitscherlich (1966<sup>a</sup>) reformuló la relación entre sujeto y sociedad para avanzar hacia un concepto de patogénesis que integre tanto las estructuras regulatorias del organismo biológico, las estructuras psíquicas del propio individuo como el contexto societal en donde el sujeto despliega su vida. El centro de la articulación de los tres ámbitos estructurales, claramente delimitados los unos de los otros y cada uno dotado con mecanismos de regulación específicos y propios, constituye el individuo como unidad de acción (*Aktionseinheit*) que vivencia en cada momento procesos internos (fisiológicos y psíquicos) y externos (sociales). Las demandas sociales provenientes de la interacción social al igual que las respuestas generadas por el propio individuo se articulan a través de cogniciones, emociones, sentimientos, motivaciones y pensamientos que involucran necesariamente procesos fisiológicos y que influyen el funcionamiento del cuerpo. Mitscherlich (1966<sup>a</sup>:15) denominó la articulación de procesos sociales en el plano somático como “proceso psicosomático simultáneo” (*psychosomatisches Simultangeschehen*).

La unidad básica de la conjugación entre organismo biológico y demandas sociales constituye la vivencia (*Erlebnis*). La vivencia es entendida como una excitación psíquica proveniente de sucesos del mundo externo (por ejemplo, un deseo frustrado en la interacción con otros actores sociales) o interno (un dolor o un malestar físico al igual que un pensamiento). Dado que en la vivencia confluyen y se articulan procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, ésta se liga necesariamente con funciones del sistema nervioso central e influye así de manera directa o indirecta el funcionamiento del organismo. Una demostración de esta interacción han ofrecido diversos estudios de Theorell y colegas (1990) quienes analizaron, por medio de estudios longitudinales, la relación entre factores psicosociales ligados al estrés laboral con la regulación fisiológica

de esteroides anabólicos (testosterona, estradiol y DHEA) los que son responsables para la movilización de energía necesaria para restaurar y reconstruir tejidos. Encontraron en un grupo de hombres oficinistas de Estocolmo concentraciones más elevadas de testosterona cuando las presiones en el trabajo decrecieron; y niveles más bajos cuando las presiones y tensiones laborales aumentaron. Un estudio similar de Grossi et al (1999), llevado a cabo durante un lapso de tres años entre policías suecos, quienes habían sido despedidos a raíz de la reestructuración del departamento de policías de Estocolmo, detectó, durante la fase inicial del desempleo, concentraciones de testosterona disminuidas en el plasma; quienes lograron insertarse después de un tiempo en un nuevo trabajo presentaron concentraciones en aumento. Otro estudio de Theorell et al. (2002) entre 2,929 empleados y empleadas de entre 21 y 59 años de edad acerca del estrés laboral y factores fisiológicos (inmunoglobulina E, Beta-endorfina y prolactina), que están asociados a dolores de espalda y de la región hombro-cuello, mostró que el estrés laboral ejerció un efecto inhibitorio de larga duración sobre el anabolismo, la actividad inmunológica/inflamatoria y la regulación del dolor.

El impacto de circunstancias vitales y laborales adversas en el organismo no requiere ser mediado por la conciencia. Por ejemplo, en un estudio sobre la relación entre estrés laboral y dolor de espalda Schneider et al (2005) detectaron, en una muestra de 3,488 personas económicamente activas en Alemania de entre 18 y 69 años de edad, que las mujeres tenían una posibilidad considerablemente más alta de sufrir dolores de espalda y que el dolor estaba asociado, además, a carencias en cuanto apoyo social, elevadas exigencias psicológicas del trabajo y reducidas posibilidades de participar en la toma de decisiones. Pero a pesar de ser un grupo de riesgo, las mujeres reportaron paradójicamente una percepción más positiva de las condiciones de trabajo y menores niveles de estrés. Los autores concluyeron que no todo estrés necesita ser experimentado conscientemente para generar impactos negativos en el organismo. Arguyen que el estrés mental inconsciente puede experimentarse de forma indirecta a través de una actividad muscular incrementada (Schneider et al, 2005:264).

La observación anterior nos permite reconectarnos con la teoría psicoanalítica de Mitscherlich (1966b:56) quien había relacionado – retomando a Freud – las vivencias en

calidad de excitaciones psíquicas con estados de ánimo (*Stimmung*). Este concepto, ampliamente desarrollado por Heidegger (2006: 134ss y 184ss) en *Ser y Tiempo*, plantea la existencia de una comprensión pre-reflexiva del estar en el mundo. En el estado de ánimo el mundo es abierto de una determinada manera sin que esta comprensión se eleve al nivel de la consciencia y adquiriese el estatus de un conocimiento (Heidegger, 2006:134ss). El estado de ánimo (*Stimmung*) expresa un reconocimiento pre-conceptual del entorno que influye grandemente la motivación, el pensamiento y la conducta de los sujetos (Boehm y Lyabomirsky, 2008; Barsky, Kaplan y Beal, 2011). Sentirse desganado, sin fuerza, cansado, ver el mundo en tonos grises, sentirse intranquilo o irritarse por cualquier cosa son ejemplos de estados de ánimo que emanan de determinados vivencias y que influyen por su parte las experiencias del sujeto tanto consigo mismo como con los demás actores sociales.

Aplicando lo hasta ahora desarrollado al problema de la discriminación de género en la academia – palpable en el plano estadístico, pero no reconocido en carne propia en el discurso de muchas mujeres académicas –, podemos entonces suponer que los maltratos una y otra vez experimentados (por ejemplo, el desapoyo permanente o la negación de reconocimiento) pueden articularse a través de estados afectivos negativos como disgustos, desazón o desánimo sin que las personas afectadas hayan establecido necesariamente un vínculo consciente entre afectos, por un lado, e interacciones sociales significados previamente como discriminatorios, por el otro. Dicho de otra manera, la ausencia de la conciencia de haber sido victimado no protege el sujeto contra lesiones en los planos psíquico y somático. Por consecuencia, la conciencia no es una fuente fiel para saber si una persona haya sufrida discriminación.

Ahora bien, aunque todas las vivencias impliquen un cierto grado de excitación psíquica, sólo aquellas que rebasan un determinado umbral de variación fisiológica generan reacciones patológicas (Mitscherlich, 1966b:57).<sup>5</sup> El autor denomina estas experiencias de interacción “catástrofes vivenciales” (*Erlebniskatastrophen*) aludiendo con este concepto a una brecha inmanejable entre las necesidades socioafectivas y/o materiales del individuo, por un lado, y las demandas del entorno o de las estructuras psíquicas propias (el super ego,

---

<sup>5</sup> Esta tesis ha sido recuperada en las diversas teorías de estrés. Danna y Griffin (1999:370) lo definieron el estrés como “consequence of lack of fit between individual needs and demands and those of the environment”.

por ejemplo), por el otro (Mitscherlich, 1966a:15). El inicio de los trastornos psicossomáticos y psíquicos es situado de esta forma en un trauma ligado a un conflicto en el plano de la interacción social el cual no logra ser resuelto. Si la tensión persiste, es posible que se produzca una “inervación antagónica”: la tensión se descarga hacia el interior del cuerpo generando una lesión en algún órgano (Mitscherlich, 1966b:58ss). Se trata de una forma extrema de distensión que compromete el funcionamiento del organismo biológico y que se convierte en fuente de nuevos sufrimientos.

Según Freud (2007:34), la descarga de estados de tensión hacia el interior del cuerpo pertenece a las fases tempranas del desarrollo psíquico las que estaban regidas por el principio de placer. Conforme madura el aparato psíquico y adopta el principio de realidad, la inervación se remplaza por la acción como medio para transformar la realidad externa y adaptarla a las necesidades del sujeto. El regreso parcial a mecanismos primitivos de distensión psíquica (el trastorno psicossomático) constituye un indicador de que la capacidad de acción del individuo se encuentre severamente constreñida.

El deterioro de la capacidad de acción no se origina necesariamente en el individuo sino el entorno social. La desaparición de espacios de participación colectiva y de co-determinación entre empleados/sindicatos y empresas/instituciones a consecuencia de la reestructuración de la relación entre capital y trabajo en el neoliberalismo; la obstrucción de la opinión pública y los cercos informales que se estrechan en torno a la libre expresión en las instituciones públicas y privadas son factores que impiden que el malestar individual en la organización entre al plano del lenguaje, genere un proceso de reflexión colectivo y estimule, en caso que el malestar sea compartido con otros actores sociales, cambios en la organización a través de la toma de acciones. El debilitamiento de la capacidad de acción del sujeto – tanto en el nivel individual como colectivo – va a la par con la pérdida de la esperanza de poder superar el *impasse* institucional, lo que facilita procesos de distensión psíquica.

A diferencia de otras corrientes psicológicas que se conforman con tan solo señalar el carácter patológico de la regresión, Mitscherlich la identifica como un esfuerzo de defensa desesperada cuando otros mecanismos de afrontamiento hayan fallado y la tensión generada por la no solución de los conflictos haya alcanzado niveles insostenibles para el

sujeto (Mitscherlich, 1966c). Esta perspectiva vincula invariablemente trastornos psíquicos y psicossomáticos con patologías del propio entorno social las que paralizan la capacidad de acción del sujeto.

*Patologías sociales y trastornos psíquicos y psicossomático en las sociedades neoliberales*

Como Freud (2010:62ss) y Marcuse (2003:34ss) han argumentado, cualquier relación entre sociedad y sujeto implica necesariamente una tensión: vivir en sociedad exige de los individuos renunciar a ciertos impulsos, posponer su satisfacción a momentos posteriores o modificar las formas de su satisfacción de tal manera que los intereses y necesidades colectivos no sean puestos en peligro. Dado que estas renunciaciones no pueden ser totales, han surgido a lo largo de la historia variados mecanismos y dispositivos que ayudan a los individuos a administrarlos. El bienestar individual y la salud mental dependen entonces de un equilibrio entre las necesidades colectivas sobrepuestas, por una parte, y las individuales. Esto implica que los sujetos requieren ciertos espacios de libertad que les permiten expresar y satisfacer de forma directa o indirecta sus impulsos.

Los mecanismos y dispositivos socialmente disponibles para administrar los impulsos se encuentran en estrecha relación con las etapas del desarrollo societal y la estructura de clase. Por ejemplo, el desarrollo inicial de la formación capitalista dependía en parte de un tipo de individuo dispuesto a sobreponer la razón a la tradición, a tomar su destino en sus propias manos y a defender sus intereses en contra de los poderes externos. Durante esta etapa la educación y el derecho civil tenían por objetivo ayudar a formar sujetos sociales— los protagonistas del capitalismo pujante —con capacidad de acción. El empuje a la creación artística, literaria y filosófica apoyaría este proyecto formativo de un individuo burgués reflexivo y consciente de sus virtudes, necesidades y de su individualidad irreductible, al tiempo que sirvió para fortalecerlo en momentos de conflictos con el entorno social, para administrar las privaciones, renunciaciones y frustraciones provenientes del intercambio social y para articular su resistencia a someterse al dictado del entorno por medio de la conciencia desgraciada, el pensamiento negativo o los actos de transgresión ocultos de las normas y valores culturales (Marcuse, 2001:87ss) . Por su parte,

las clases trabajadoras lograron conquistar a través de la organización sindical mayores posibilidades de acción colectiva sin la cual las mejoras de sus condiciones laborales, el aumento de los sueldos reales y de la capacidad de consumo hubiesen sido imposibles.

La transición a la sociedad de masas - caracterizada por la irrupción de las clases subordinadas en la esfera política y cultural durante el siglo XX con los consiguientes peligros políticos para la formación capitalista - dio lugar a cambios en la construcción social del sujeto. El ideal formativo del individuo burgués libre e independiente fue remplazado por otro que orientó el individuo a maximizar su adaptación social y a preocuparse por conseguir la aceptación del entorno (Marcuse, 2001). Ello implicaba cambios en la administración societal de los impulsos. Los mecanismos de sublimación tradicionales empezaron a ser desplazados por la emergencia de nuevos campos y actividades orientadas a borrar la polaridad y la contradicción entre las exigencias de la formación societal y las necesidades pulsionales de los individuos. Entre estas fuentes de gratificación simbólica y psicológica emergió, en el caso de las clases medias, el trabajo mismo: hacer carrera, promoverse dentro de la jerarquía laboral, acumular prestigio y estatus sociales se convirtieron en satisfactores por sí solos y aparentaron ofrecer a los individuos formas de autodesarrollo casi ilimitado. A ello se agregaron los mieles del consumismo, las diversiones y el entretenimiento ofertados por una industria cultural en expansión que proporcionó distracción y ayudó a los individuos a olvidarse de las penas y angustias que emanaron del refinamiento del control social sobre sus vidas, la dependencia irremediable de los vaivenes de la coyuntura económica, la progresiva destrucción ambiental o el vacío existencial asociado al desvanecimiento de la tradición cultural. Aquella porción de agresividad que no se logró contener mediante los satisfactores sustitutos pudo ser canalizada hacia una sexualidad liberada de los tabúes de la tradición, hacia el deporte de masas y las guerras de baja o alta intensidad contra supuestos enemigos internos y externos.

La tendencia hacia la desublimación del “poder de lo negativo” (los impulsos) (Marcuse, 2001:7ss) se ha fortalecido, sin duda, en el capitalismo neoliberal. Durante la etapa más reciente del desarrollo capitalista en Occidente, la presión societal sobre los individuos se ha agudizado como nunca antes en vista de los elevados niveles de desempleo

y/o precariedad laboral, el desmontaje de derechos sociales y laborales, pobreza y marginación en proporciones desconocidas, la esclerotización de la participación democrática, el perfeccionamiento del control social sobre los individuos y la reinstalación de tendencias autoritarias en prácticamente todas las instituciones sociales. Se trata de procesos sociales que tiranizan y avasallan a los individuos y que incluso los privan de los últimos refugios de privacidad a través de la proclamación del ‘ciudadano transparente’. Ante la dependencia más absoluta y por ello la vulnerabilidad extrema del individuo neoliberal de su entorno social, la cual bloquea su capacidad contestataria frente a estas nuevas amenazas a su existencia y a su paz interior, por una parte; y ante el empobrecimiento de la capacidad de sublimación (dado el extremo pragmatismo de los sistemas de educación en la actualidad) y la creciente mediación de los entretenimientos y distracciones por el mercado, no sorprende que los niveles de irritabilidad y agresividad sociales e individuales van en aumento. Es en este contexto donde la violencia interpersonal (familiar y de pareja, el acoso laboral, el hostigamiento sexual, la discriminación social, el bullying escolar, la discriminación de género y racial), sexual (pornografía, feminicidios, violaciones) y criminal empiezan a trastocar todos los ámbitos de la vida. Bajo estas nuevas condiciones de vida las penas existenciales tienden a ser ahogadas mediante la comida chatarra y las drogas. Los trastornos mentales y psicosomáticos han adquirido, según la Organización Mundial de Salud (2001), características epidemiológicas en la población económicamente activa. Se trata pues de un conjunto de indicadores que apuntan a la inmersión del sujeto en una sociedad en extremo opresiva y controladora, la que lo expone persistentemente a ‘catástrofes vivenciales’ y que le infringe niveles de sufrimiento casi insoportables.

Los trastornos psicosomáticos pueden ser por ende entendidos como expresiones de un “lenguaje corporal primitivo del malestar” (Mitscherlich (1966c:122ss)). El trastorno constituye un mensaje construido de manera no consciente acerca de la imposibilidad del sujeto de manejar la congestión afectiva que resulta del avasallamiento de las exigencias sociales y de las limitaciones individuales para responderlas a través de la intervención consciente en la realidad. El desasosiego resultante es tal que la única forma de disminuir la tensión generada por el conflicto consiste en su traslado al ámbito psicosomático. Desde este lugar los trastornos psicosomáticos y psíquicos apuntan de manera insistente a la

persistencia de un trauma que no puede ser admitido a la conciencia. Detrás del trastorno hay pues “un saber que habla por si mismo” (Mannoni, 2002:25).

## **Conclusión**

Para resolver un conflicto no basta con tratar sus síntomas; es necesario restituir la capacidad de acción del individuo para que pueda transformar la realidad opresora. Pero ello exige la capacidad de poder leer e interpretar el mensaje contenido en el síntoma. Esto implica, en primera instancia, contextualizar el síntoma: relacionarlo con las características del entorno para devolverlo así a la reflexión consciente de los sujetos. El malestar articulado en el plano sintomático sólo puede motivar la intervención en la realidad si el sujeto se hace consciente de su desasosiego y asume su responsabilidad hacia si mismo. Contribuir a esto es el objetivo de este libro: partiendo de la sintomatología psicósomática y emocional que se observan en investigadoras científicas, buscamos apuntar a aquellos factores de la realidad organizacional de las instituciones de educación superior en México que, a través de acciones casi microscópicas, devalúan las contribuciones femeninas a la ciencia, marginan las mujeres de la toma de decisiones y/o les asignan meros roles operativos. El recurso a los trastornos psicósomáticos y psíquicos cumple por ende la función de reconectar a los actores sociales – en este caso, las mujeres – con su problemática específica en la organización que tan fehacientemente exponen las estadísticas, pero que (ya) no han penetrado la conciencia.

## **Referencias**

Ayre, Mary; Julie Mills y Judith Gill (2011). “Two Steps Forward, One Step Back: Women in Professional Engineering in Australia”, *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 3, no. 3, pp. 294-312.

Bagilhole, Barbara y Jackie Goode (2001). “Myth of Individual Merit and the Reality of Patriarchal Support System in Academic Careers. A Feminist Investigation”, *The European Journal of Women’s Studies*, vol., 8, no. 2, pp. 161-180.

Barsky, Adam; Seth Kaplan y David Beal (2011). “Just Feelings. The Role of Affects in the Formation of Organizational Fairness Judgements”, *Journal of Management*, vol. 37, no. 1, pp. 248-279.

Berman, Marshall (1997). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, México, Siglo XXI.*

Boehm, Julia y Sonja Lyabomirsky (2008: "Does Happiness Promote Career Success?", *Journal of Career Assessment*, vol. 16, no. 1, pp. 101-116.

Braselman, Sylvia (2003). "Reluctant Rebels: Women Scientists Organizing", *Bulletin of Science Technology and Society*, vol. 23, no. 1, pp. 6-9.

Britton, Dana; Chardie Baird; Ruth Dyer; Jan Middendorf, Beth Montelone y Christa Smith (2012). "Surveying the Campus Climate for Faculty: A Comparison of the Assessments of STEM and non-STEM Faculty", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 4, no. 1, pp. 103-122.

Danna, Karen y Ricky W. Griffin (1999). "Health and Well Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature", *Journal of Management*, vol. 25, no. 3, pp. 357-384.

Deitch, Elizabeth; Adam Barsky; Rebecca Butz; Suzanne Chan, Arthur Brief y Jill Bradley (2003). "Subtle yet sSignificant: The Existence and Impact of Everyday Racial Discrimination in the Workplace", *Human Relations*, vol. 56, no. 11, pp. 1299-1324.

Durkheim, Emile (1989). "Debate sobre la explicación en historia y en sociología", en Emile Durkheim, *Las reglas del método histórico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*, México, Alianza Editorial, pp. 292-312.

Dyer, Jennifer and Sean McWhinnie (2011). "A Survey of Chemistry and Physics Postdoctoral Researchers' Experience and Career Intentions", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 3, no. 3, pp. 597-619."

Ellies, Patricia (2003). "Women in Science-Based Employment. What Makes the Difference?", *Bulletin of Science, Technology and Society*, vol. 23, no. 1, pp. 10-16.

Freud, Sigmund (2007). "Formulierungen über die zwei Prinzipien des Psychischen Geschehens", en Sigmund Freud, *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften*, Frankfurt/Main, Surhkamp, pp. 31-38.

------(2010). "Das Unbehagen in der Kultur", en *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*, Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, pp. 29-108.

Gabeta, Giovanna (2003). "Women and Science: Issues of Power and Responsibility", *Bulletin of Science Technology Society*, vol. 23, no. 1, pp. 27-31.

Gadamer, Hans Georg (1997). *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Genz, Stéphanie (2006). "Third Way/ve. The Politics of Postfeminism", *Feminist Theory*, vol. 7, no. 3, pp. 333-353.

Grossi, G; T. Theorell; M. Jürisoo y S. Setterlind (1999). "Psychophysiological correlates of organizational change and threat of unemployment among police inspectors", *Integrative Physiological and Behavioral Science*, vol. 1, pp. 30-42.

Gupta, Namrata y Arun Sharma (2002). "Women Academic Scientists in India", *Social Studies of Science*, vol. 32, nos. 5-6, pp. 901-915.

Heidegger, Martin (2006). *Zollikon Seminar*. Herausgegeben von Medard Boss, Frankfurt am Main, Ed. Vittorio Klostermann.

- Honneth, Axel (2007). *Pathologien der Vernunft*, Frankfurt, Suhrkamp.
- Hughes, Roxanne (2011). "Are the Predictors of Women's Persistence in STEM Painting the Full Picture? A Series of Comparative Case Studies", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 3, no. 3, pp. 548-570.
- Lagesen, Vivian Anette (2007). "The Strength of Numbers: Strategies to Include Women into Computer Science", *Social Studies of Science*, vol. 37, no. 1, pp. 67-92.
- Ledwith, Sue y Simonetta Manfredi (2000). "Balancing Gender in Higher Education. A Study of the Experience of Senior Women in a 'New' UK University", *The European Journal of Women Studies*, vol. 7, pp. 7-33.
- Lynch, Kathleen (2010). "Carelessness: A Hidden Doxa of Higher Education", *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 9, no. 1, pp. 54-67.
- Mannoni, Maud (2002). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*, Barcelona, Gedisa.
- Marcuse, Herbert (1970). "Aggressivität in der gegenwärtigen Industriegesellschaft", en H. Marcuse, A. Rappoport, K. Horn, A. Mitscherlich, D. Senghaas y M. Markovic (eds.), *Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp.
- (2001). *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel.
- (2003). *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel.
- Mitscherlich, Alexander (1966a) "Die Krankheiten der Gesellschaft und die psychosomatische Medizin", en Alexander Mitscherlich, *Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 11-34.
- (1966b). "Die psychosomatische und die konventionelle Medizin", en Alexander Mitscherlich, *Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 53-73.
- (1966c). "Über etablierte Unfreiheiten im Denken der bewussten Freiheit", en Alexander Mitscherlich, *Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 100-127.
- Munn, Meg (2012). "Developing women scientists, engineers and technologists – and helping them stay!", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 4, no. 1, pp. 129-135.
- Nasio, Juan David (2006). *Los gritos del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós.
- Neimeyer, Robert (2000). "Narrative Disruptions in the Construction of the Self", en Robert Neimeyer y Jonathan Raskin (eds.), *Constructions of Disorder*, New York, American Psychological Association, pp. 207-242.
- Nemiro, Jill; Barbara Hacker; Susan Tucker; Mary Lucero Ferrel; Deanna Prall y Erika DeJonghe (2011). "Evolution of a Faculty Mentoring Program for STEM Women", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 3, no. 3, pp. 643-658.
- O'Connor, Annette Maree; Sandra Wiley Gahn y Bennie Sue Bowen (2012). "Becoming of a Professor: an Analysis of Gender on the Promotion of Acultuy from Associate to Full Professor", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 4, no. 1, pp. 79-101.

Pritchard, Rosalind (2010). "Attitudes to gender Equality Issues in British and German Academia", *Higher Education Management and Policy*, vol. 22, no. 2, pp. 45-68.

Schneider, Sven; Holger Schmitt; Silke Zoller y Marcus Schiltewolf (2005). "Workplace stress, lifestyle and social factors as correlates to back pain: a representative study of the German working population", *International Archive of Occupational Environmental Health*, vol. 78, pp. 253-269.

Settles, Isis; Lilia Cortina; Abigail Stewart y Janet Malley (2007). "Voice Matters. Buffering the Impact of a negative Climate for Women in Science", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 31, no. 3, pp. 270-281.

Sieglin, Veronika (2004). *Modernización rural y devastación de la cultura tradicional campesina*, México, Plaza y Valdés Editores y Universidad Autónoma de Nuevo León.

Theorell, Töres, R. A. Karasek y P. Eneroth (1990). "Job strain variations in relation to plasma testosterone fluctuations in working men – a longitudinal study", *Journal of Internal Medicine*, vol. 227, pp. 31-36.

Theorell, Töres; Hans-Martin Hasselhorn y The Music Norrtälje Study Group (2002). "Endocrinological and immunological variables sensitive to psychosocial factors of possible relevance to work-related musculoskeletal disorders" *Work & Stress*, vol. 16, no. 2, pp. 154-165.

Torres González, Obdulia (2012). "Science and Gender Indicators: A Critical Review", *International Journal of Gender, Science and Technology*, vol. 4, no. 1, pp. 25-47.

Vattimo, Gianni (1995). *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós.

# **Culturas organizacionales, salud laboral y género. Un estudio sobre la élite científica en México**

Veronika Sieglin

*“Cualquier enfermedad constituye una pérdida de libertad, una limitación de las posibilidades de vida”*

*(Martin Heidegger y Medard Boss, 1964, 202)*

## **Introducción**

Si cualquier enfermedad significa la pérdida de libertad y autonomía y restringe por consiguiente las posibilidades de vida de las personas afectadas, como arguyen Martin Heidegger y Medard Boss (1964:202), entonces las mujeres sufren de agravios existenciales particulares, ya que presentan tasas de morbilidad y ausentismo laboral más altas que los hombres (Eriksen, Ihlebak y Ursin, 1999; Hanson y Jensen, 2004; Lakhani, 2004; Pomaki, Maes y ter Doest, 2004; Schneider et al, 2005; Vingard et al, 2005; Krantz y Lundberg, 2006; Grossi et al, 2009; Karahan et al, 2009; Körlin, Alexanderson y Svedberg, 2009; Deza Bringas, 2010; Bryngelson, Bacchus y Fritzell, 2011; Sjösten et al, 2011; Catano, 2012; Loughlin y Rudy, 2012). Por ejemplo, en una muestra representativa de la población económicamente activa, realizada en Alemania, Schneider y colegas (2005) identificaron al género femenino como factor de riesgo para sufrir dolor de espalda. En cuanto a la prevalencia del dolor a 7 días y a un año, el porcentaje de mujeres (38% y 62% respectivamente) rebasó significativamente el de hombres (32% y 58%). Más mujeres (15.6%) que varones (9.0%) sufrieron, además, estados depresivos a pesar de que las mujeres tuvieron una percepción más positiva de sus condiciones de trabajo y reportaron en apariencia menos estrés. Un hallazgo similar hicieron Karahan y colegas (2009) en cuanto a dolencias en la espalda baja en una muestra de 1,600 empleados de seis hospitales turcos: 70% de las mujeres frente a 56.4% de varones se quejaron de la presencia de este mal. Otro estudio en Noruega, en el que participaron 1,219 individuos económicamente activos (Eriksen, Ihlebak y Ursin, 1999), encontró que 69% de las mujeres reportaron trastornos

afectivos (tristeza, depresión, ansiedad, trastornos del sueño, cansancio) frente a 54% de los hombres; otro 69% sufrió de problemas gastrointestinales (varones: 46%) y 82% padecieron de dolores músculo-esqueléticos (72% de hombres). Además, la severidad y la duración de los padecimientos eran mayores en el caso de las mujeres (Eriksen, Ihlebak y Ursin, 1999). También un estudio longitudinal entre 12,913 empleados de la Compañía de Gas y Electricidad de Francia (Sjösten et al, 2011) reveló una mayor afectación de las mujeres por dolores de cabeza. Durante el período previo a la jubilación 13.4% de las mujeres sufrieron de cefaleas en comparación con sólo 4.3% de los varones. Una vez retirados de la vida laboral, la incidencia de los dolores de cabeza decreció significativamente en ambos géneros.

Los datos arriba apuntan a diferencias alarmantes en cuanto a las condiciones de salud que enfrentan las mujeres económicamente activas en el mundo laboral actual. El sentido común suele asignar estas brechas de forma casi automática a diferencias biológicas. Sin embargo, hace cinco décadas Medard Boss apuntó con toda propiedad que si bien “lo fisiológico constituye una condición necesaria para la posibilidad de una referencia humana con el otro”<sup>6</sup>, no por ser condición es la *causa* productiva y por ende el fondo del fenómeno (Heidegger, 2006:199s). Estudios recientes sobre el impacto de factores provenientes de la fisiología femenina – como la menstruación y la menopausia – en la salud laboral de las mujeres (Gervais y Hockey, 2012; Gervais, Millear y Webster, 2012) mostraron, por ejemplo, que su capacidad explicativa es muy reducida (Schneider et al, 2005).

Heidegger y Boss (2006:203) propusieron conceptualizar a los trastornos psicossomáticos como trastornos de la adaptación y de la libertad y, en este sentido, como modos de privación de libertades existenciales. Esta aseveración no atribuye la responsabilidad de la fallida adaptación al individuo, ya que las posibilidades existenciales no emanan nunca del sujeto sino siempre de su entorno, es decir, de la forma como se le permite relacionarse con otros individuos en un espacio determinado:

“posibilidades, posibilidades existenciales no son tendencias o capacidades de un sujeto. Se dan, para decirlo de una manera, siempre y solamente de ‘afuera’, de la

---

<sup>6</sup> “das Physiologische ist eine notwendige Bedingung für die Möglichkeit eines menschlichen Bezuges zum anderen”

situación histórica respectiva del poder conducirse y del elegir, de la conducción con relación a lo que comparece”<sup>7</sup> (Heidegger, 2006:203)

A la sociología le es conferida por ello la función de indagar el contexto societal, el cual marca y engloba las posibilidades de los sujetos de relacionarse con el mundo rodante. Esto quiere decir que la sociología ubica las raíces de los trastornos psíquicos y psicosomáticos en el mundo intersubjetivo.

En cuanto a la salud laboral, este mundo intersubjetivo se encuentra claramente delimitado: es constituido por el contexto organizacional donde el organismo biológico interactúa con factores no-biológicos los que, bajo ciertas condiciones, repercuten negativamente en él mismo. Los innumerables estudios sobre la salud laboral de mujeres han aportado muchos datos para ilustrar dicha afirmación. Según Schneider y colegas (2005), la mayor afectación de mujeres por dolencias se debe a diferencias en las expectativas de rol. Körlin, Alexanderson y Svedberg (2009) atribuyen el mayor ausentismo femenino en el trabajo por concepto de enfermedad a los múltiples bloqueos estructurales e interactivos que afrontan las mujeres si quieren escalar en la jerarquía laboral; a la discriminación de género que priva a las mujeres de beneficios materiales y simbólicos y al acoso sexual. Bryngelson, Hertzman y Fritzell (2011) encontraron que aquellas mujeres, que laboraron en departamentos u organizaciones donde había un fuerte desbalance numérico entre hombres y mujeres (tanto una fuerte sub- como una sobrerrepresentación femenina), corrieron un mayor peligro de incapacitarse por largo tiempo a raíz de una enfermedad. Los autores atribuyen este riesgo incrementado a las menores posibilidades de las mujeres de ser promovidas en el trabajo (incluso en aquellos departamentos donde predominan), a las dificultades para cambiar de trabajo y al estrés emocional resultante. A una conclusión similar habían llegado anteriormente también Krantz y Lundberg (2006) en una muestra de 1,339 altos/as y medianos/as ejecutivos/as de empresas suecas: las mujeres enfrentaron en promedio una mayor carga laboral y presentaron mayores niveles de estrés.

---

<sup>7</sup> Texto en original: “Möglichkeiten, Daseinsmöglichkeiten sind nicht Tendenzen oder Vermögen in einem Subjekt. Sie ergeben sich sozusagen immer erst von ‘draussen’ her aus der jeweiligen geschichtlichen Situation des Sich-verhalten-könnens und Wählens, des Verhaltens zu dem Begegnenden”

Aún y cuando los trastornos funcionales son conceptualizados comúnmente como consecuencia del estrés prolongado (Krantz y Lundberg, 2006), no todos los estudios empíricos confirman mayores niveles de estrés laboral en mujeres comparadas con hombres (Schneider, 2005). Según varios autores (Pomaki, Maes y ter Doest, 2004; Gyllensten y Palmer, 2005), la identificación clara de las fuentes de tensión y de los trastornos psicofísicos, que afectan particularmente a las mujeres, resulta complicada y no se ha resuelto hasta el momento. Otros aluden a problemas metodológicos en cuanto a la medición del estrés, ya que a menudo se utilizan para tal efecto instrumentos de autoevaluación que dependen de la valoración subjetiva del estrés de parte de los individuos de la muestra y que pueden convertirse en una fuente de error considerable. Un tercer grupo de investigadores argumenta que las comparaciones entre hombres y mujeres parten a menudo de la errónea idea que ambos formarían grupos demográficos homogéneos. Al pasar por alto las diferencias económicas, sociales, políticas y culturales al interior de cada grupo genérico, se correría el riesgo de establecer generalizaciones equívocas tanto para el grupo de las mujeres como para el de los varones (Gyllensten y Palmer, 2005). Finalmente, hay quienes opinan que las evidencias científicas disponibles en la actualidad no permitiesen sostener la tesis que el ámbito laboral agravaría la salud femenina. Las diferencias de género en la salud laboral se originarían en otros contextos vitales femeninos que complicarían la integración laboral de las mujeres, como por ejemplo la familia (Millear y Gervais, 2012; Antoniou, Davidson y Cooper cit. en Gyllensten y Palmer, 2005). Esta última tesis es discutible, dado que los estudios sobre la interacción entre trabajo, familia y salud tampoco son concluyentes (Cerros, 2011; Cerros y Ramos, 2011; Gorman y Kmec, 2007) y, por el otro, es problemático conceptualizar la compatibilidad entre trabajo y familia solamente en función de las características de la familia y no de las condiciones del trabajo (invasión del espacio familiar por el trabajo extradoméstico).

En suma, la literatura disponible permite afirmar por de pronto que el trabajo como tal no representa un agravante en sí mismo para el bienestar de hombres y mujeres. Sólo si es realizado bajo condiciones de orden material y/o simbólico desfavorables, compromete a mediano y largo plazo la salud de los trabajadores independiente de su adscripción genérica. La investigación sociológica tiene por ende la enmienda de identificar aquellos entornos laborales que comprometen la salud de la población económicamente activa, en

general, y de las mujeres trabajadoras, en particular. Estos contextos organizacionales no solamente generan un elevado nivel de tensión emocional en los empleados sino limitan, además, la capacidad de acción de las personas afectadas. Por consecuencia tienen más dificultades para lidiar con los estresores y para restablecer y asegurar su integridad psicofísica.

La primera parte de este estudio presenta un breve panorama de la literatura secundaria sobre estrés, factores organizacionales y salud. En la segunda se analizan datos de campo de nuestra investigación sobre salud y clima organizacional entre investigadores e investigadoras nacionales que laboran en universidades estatales y en la UNAM.

### **La salud laboral y los modelos de estrés**

En la salud psicofísica se conjugan factores de orden biológico, psicológico y social lo que la convierte en un fenómeno complejo (Davidson et al, 2006). El intercambio entre el entorno laboral y el organismo psicofísico que genera efectos nocivos para el individuo es mediado por el estrés prolongado que describe un estado de tensión generado a raíz de un desbalance entre las demandas externas y las posibilidades de afrontamiento de los sujetos. La persistencia de este desequilibrio durante un lapso considerable produce al paso del tiempo una desviación del funcionamiento psicofísico normal (West y West, 1989:47).

Existen diversos modelos teóricos que han orientado los estudios sobre estrés laboral en las últimas décadas. El modelo de adecuación persona-medio ambiente postula que el sujeto experimenta una tensión psicofísica excesiva cuando tiene dificultades de cumplir las exigencias laborales. El desbalance se produce por un desequilibrio entre las demandas del entorno y las posibilidades individuales de responderlas adecuadamente en cuanto al desempeño de su rol funcional (Padilla, Peña y Ariaga, 2006:80). Otra propuesta explica el estrés laboral en función de un desequilibrio entre los esfuerzos desplegados y las compensaciones obtenidas; o bien, por un desequilibrio entre las demandas del trabajo y las posibilidades de control sobre el mismo de parte del trabajador (Padilla, Peña y Ariaga, 2006:80; Karasek, 1979 y 2004). Un tercer enfoque - de tipo transaccional - ha sido propuesto por Lazarus (2001). Dicho autor sostiene que el surgimiento y los efectos del estrés dependen de la forma como un individuo evalúe una situación o un acontecimiento y

de los recursos que tiene para afrontarlo. El estrés se relaciona con el grado en que un acontecimiento se contraria con sus objetivos y metas, del tipo de involucramiento del ego (por ejemplo, autoestima, estima de otras personas; paradigmas éticos y valores morales; temas que guían la conducción de la vida, el grado de bienestar/malestar sentido, etc.) y de los recursos de afrontamiento disponibles (Lazarus, 2001:38ss). La interpretación del acontecimiento reúne así información proveniente del entorno social y del individuo mismo. Dado que los criterios y elementos conceptuales que subyacen a la interpretación y comprensión de un acontecimiento no se originan en el sujeto sino en la cultura de la que forma parte, es preciso comprender que toda expresión subjetiva se encuentra siempre enraizada y mediada por el contorno sociocultural. Cualquier interpretación y acción del sujeto influye, por otra parte, en la cultura.

Las evaluaciones emocionales de un acontecimiento son comprendidas por Lazarus (2001:60) y Roseman (2001:77) como “cogniciones calientes”, es decir, valoraciones elaboradas de forma casi instantánea, intuitiva y no necesariamente consciente. Pero no por ello son ilógicas o irracionales. Emoción y razón no constituyen, en este modelo, funciones opuestas sino complementarias del subsistema mental que integra aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales. Por medio de las emociones los individuos relatan “historias dramáticas de clases de conflictos particulares con tal de poder sobrevivir...” (Lazarus, 2001:65). Sin embargo, dado que estos relatos aún no están censurados y medidos por la anticipación de posibles respuestas del entorno social, su articulación implica riesgos. Con el fin de prevenir reacciones adversas, muchos individuos se esfuerzan por esta razón por controlar, disimular o negar las emociones asociadas a acontecimientos críticos en el entorno laboral (Morena-Jiménez et al, 2010; Stormel y Devine, 2008; Ashkanasy, Härtel y Daus, 2002; Wanous, Reichers y Austin, 2000).

Dado su engranaje con actividades fisiológicas (la química neural y otras funciones cerebrales y corporales), las interpretaciones emocionales no se articulan sólo en el plano de la conducta, la motivación y la expresión sino afectan también otros subsistemas del organismo e influyen su funcionamiento (Ashkanasy, Härtel y Daus, 2002; Roseman, 2001; Theorell et al, 2002). Es así como el estrés emocional no constituye un mero acontecimiento psíquico sino se traduce al plano somático.

Muchos modelos teóricos conceptualizan el estrés como resultado de un acontecimiento interno o externo que no logra ser atendido y resuelto con los medios y en los tiempos habituales, lo que desencadena una reacción psicofísica (activación del sistema nervioso simpático y del eje hipotalámico-pituitario-adrenal) orientada a facilitar la adaptación del organismo a la demanda afrontada. Una vez logrado este objetivo y resuelto el problema, los sistemas fisiológicos se desactivan. Sikora, Beaty y Forward (2004:7s) sostienen, empero, que estos enfoques aplican solamente para explicar el estrés agudo mas no el estrés crónico que refiere a un estado de tensión continuo debido a la manifestación asincrónica de múltiples estresores que se empalman en ciertos momentos y que de esta forma impiden la desactivación de los sistemas alostáticos. Por ello la tensión no cede y el organismo biopsíquico no regresa a la normalidad.

Según Sikora, Beaty y Forward (2004), los modelos de estrés agudo tuvieron una capacidad explicativa en el pasado cuando el estrés laboral se debía principalmente a episodios de sobrecarga laboral. Sin embargo, los cambios en la organización del trabajo a lo largo de las pasadas tres décadas tienen por consecuencia que hoy en día los trabajadores no encaran un solo estresor en un tiempo sino múltiples, algunas más irritantes que otras. A ello contribuyen, por ejemplo, los frecuentes cambios en la organización del trabajo, la acelerada renovación tecnológica, los sistemas de calidad y/o reglamentos y otros mecanismos de control que mantienen a los individuos en constante alerta. En estas condiciones ambientales el organismo se encuentra de sobremanera expuesto a las hormonas de estrés. A pesar de que las respuestas fisiológicas cumplen una función adaptativa, este efecto positivo se pierde si la tensión persiste durante largo tiempo:

“...chronic stress in the form of continuous real threats to physical or psychological well-being or more important, the anticipation of threats can contribute to situations where the adaptive response of the body becomes maladaptive. Continuous or frequent stressors keep allostatic systems perpetually ‘on’ and/or anticipated threat or conflict (hypervigilance) does not allow systems to shut down” (Sikora, Beaty y Forward, 2004:8).

La reacción de un organismo previamente estresado a un nuevo estresor es más severa que en estado relajado. Bajo el influjo de múltiples estímulos estresantes que se siguen y se

entrelazan mutuamente, se agudizan las respuestas fisiológicas y psicológicas (Sikora, Beaty y Forward, 2004:17).

Los científicos, que laboran en instituciones cuyo funcionamiento interno ha sido reorganizado según los preceptos neoliberales, lidian con estresores múltiples y asincrónicos. En estas instituciones el tiempo ha dejado de ser un recurso y se ha convertido en una instancia de privación. Las crecientes demandas del Estado y la organización laboral con relación al desempeño académico y el rendimiento profesional individual merman o incluso aniquilan el auto-desarrollo, reducen las posibilidades de pensamiento crítico y sabotean la capacidad de acción de los profesores quienes se observan inmersos en extensos y continuos reportes de sus actividades y logros académicos a las más diversas instancias al interior y exterior de la universidad (Giroux, 2009:683; Lynch, 2010:55ss). Se trata de situaciones que no son ajenas al profesorado que labora en las universidades mexicanas. Los docentes e investigadores deben registrar periódicamente su desempeño para poder concursar en convocatorias por complementos salariales (Ramos, Sieglin y Zuñiga, 2013), son llamados por sus instituciones a solicitar y/o renovar su 'Perfil Deseable de Profesor' otorgado por la Secretaría de Educación Pública al igual que el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Sevilla, Galaz y Arcos, 2008). A ello se han de agregar, además, las múltiples solicitudes de datos académicos que les son hechas por sus escuelas, facultades y departamentos centrales para alimentar los informes de trabajo de rectores y directores de dependencias. Aquellos profesionales, quienes además cuentan con financiamiento interno o externo para proyectos de investigación, deben registrar con cierta periodicidad sus labores. A todo ello se suman a las tareas habituales de docencia, tutoría e investigación, la participación en instancias colegiadas internas y externas, la gestión y la difusión. Estas funciones académicas se realizan en un entorno laboral altamente competitivo y marcado por rivalidades y conflictos interpersonales con superiores, pares y alumnos (Sieglin, 2012<sup>a</sup> y 2013). Aunque ninguna de estas múltiples actividades resulte por si mismo demasiado complicada y aún y cuando ningún conflicto particular rebase por si mismo el umbral de respuesta del/a académico/a, su intersección genera un clima de hastío, saturación y hartazgo que compromete las posibilidades de distensión incluso en el tiempo libre y que actúa como estresor crónico.

## **Estresores y mediadores de estrés**

Los modelos de estrés laboral diferencian entre estresores y mediadores (gráfica 1). Los estresores refieren a demandas y condiciones del entorno social a los que se enfrenta un individuo en el trabajo. No todos los sujetos reaccionan a los mismos factores ambientales del mismo modo, ya que – como indica el modelo de Lazarus (2001) – la interpretación de un acontecimiento como una amenaza al estatus quo subjetivo es mediada por características particulares del sujeto. Gran parte de los estudios psicológicos sobre estrés se han abocado a la exploración de estos mediadores que vamos a explicar en seguida.

### **Entra Gráfica 1**

#### *Los mediadores del estrés*

Los mediadores de estrés abarcan aspectos demográficos y psicológicos como, por ejemplo, rasgos de la personalidad, patrones cognitivos, emocionales y conductuales al igual que valoraciones subjetivas del entorno laboral que influyen la interacción con los demás actores, la manera como un individuo asume su función en la organización y como se posiciona ante los conflictos cotidianos y los resuelve (gráfica 1). La subjetividad se encuentra también presente en las redes sociales (a través de la capacidad de construir y mantener relaciones con colegas, superiores y otros actores sociales) y los vínculos afectivos construidos con el entorno.

Un sinnúmero de estudios exploran la relación entre características de la personalidad y el estrés laboral. Rhodewalt y colegas (1984) encontraron, desde hace ya tres décadas, que la personalidad de tipo A<sup>8</sup> reacciona a elevados niveles de estrés con más trastornos psicológicos y cardiovasculares que la personalidad B. Un estudio entre 215 enfermeras de tiempo completo de un gran hospital canadiense mostró una asociación entre la personalidad tipo A con elevados niveles de estrés, ambigüedad de rol, conflictos

---

<sup>8</sup> La personalidad tipo A se diferencia del tipo B por una marcada orientación al éxito y a la competencia y por niveles de agresividad social más elevados.

interpersonales, medios de trabajo inadecuados y problemas de salud psicosomática (Jamal, 1990). Otra investigación (Jamal y Baba, 1991) con una muestra compuesta por 1,148 enfermeras canadienses encontró entre las mujeres con personalidad tipo A mayores niveles de involucramiento en el trabajo, mayores esfuerzos por cumplir las exigencias profesionales pero también niveles de estrés laboral considerablemente mayores, ambigüedad de rol, sobrecarga de trabajo e intenciones de cambiar de trabajo. Una muestra integrada por 156 gerentes de organizaciones y empresas privadas de la India arrojó que la fuerte orientación al logro profesional, que caracteriza a la personalidad del tipo A, incrementa el efecto del estrés sobre la insatisfacción laboral así como la incidencia de trastornos psicofísicos ligados a la ansiedad (Srivastava, 2009).

Para poder escalar en la jerarquía laboral, un desempeño profesional positivo no es suficiente. A menudo la posibilidad de una promoción dentro de una empresa o institución depende de otros factores como la imagen pública y las redes personales. El éxito depende también de la capacidad de proyectar optimismo, 'positividad', simpatía y disposición de atender sin reticencia alguna cualquier solicitud de un superior por difícil que parezca en el plano profesional, social o ético. A menudo los trabajadores afrontan estas demandas mediante la simulación: aparentan optimismo, escenifican actitudes y emociones positivas previamente planeadas; ocultan sus sentimientos y pensamientos y establecen un férreo control sobre sus emociones (Ashkanasy, Härtel y Daus, 2002; Wanous, Reichers y Austin, 2000). Sin embargo, estas estrategias de adaptación no benefician a la salud ni al desempeño laboral (Mesmer-Magnus, DeChurch y Wax, 2011). Varios autores (Erickson y Wharton, 1997; Hutri y Lindemann, 2002; Schaible, 2010; Wharton, 1999) encontraron una asociación entre dichas conductas y el riesgo de depresión, despersonalización y crisis profesionales.

La forma como los individuos afrontan acontecimientos estresantes en el trabajo constituye otro factor que influye en el bienestar individual (Kohan y Mazmanian, 2003; Robinson y Griffiths, 2005). Algunos autores reportaron, por ejemplo, que quienes procuran ignorar acontecimientos estresantes, sufren niveles de estrés más altos (Gershon, Barocas, Canton et al, 2009) en comparación con aquellos que tratan de resolverlos. Sin embargo, la eficacia del afrontamiento no depende de una estrategia en particular. Según

Kohan y Mazmanian (2003) e Iwasaki y colegas (2005), tanto el afrontamiento centrado en la solución del problema como el enfocado en el manejo emocional ejercen un efecto moderador sobre el estrés.

El estrés y sus consecuencias psicológicas y somáticas están asimismo mediados por la valoración subjetiva del trabajo que se articula, por ejemplo, a través de la satisfacción laboral, el compromiso con el trabajo y la organización laboral así como la ciudadanía organizacional. Se ha detectado, por ejemplo, que bajos niveles de satisfacción laboral y de compromiso con el trabajo están asociados con mayores niveles de agotamiento emocional y depersonalización (Griffin et al, 2010; Spear et al, 2004) así como con trastornos del sueño (insomnia) (Scott y Judge, 2006). De igual forma se observó que personas, que se sintieron contentos con su trabajo y el entorno laboral, lograron lidiar mejor con estrés (McCarthy et al, 2010) aunque experimentaran niveles de tensión más elevados (Chaplain, 2001).

Las características sociodemográficas (género, edad, estatus marital, etnicidad, clase social) moldean la interacción social en la organización laboral en función de paradigmas culturales y relaciones de poder que atraviesan y estructuran el tejido societal en su conjunto. Esta interacción entre factores societales, laborales, organizacionales y subjetivos influye el funcionamiento psicofísico normal (West y West, 1989:47).

En suma, la literatura ha demostrado que no existe una relación directa entre un estresor y la tensión emocional experimentada por un individuo. El impacto psicofísico del acontecimiento tensionante es mediado por características de la personalidad, el bienestar laboral percibido al igual que los recursos sociales disponibles. Por ello muchas políticas de salud laboral se orientan a mejorar las capacidades individuales para lidiar con el estrés. Aún y cuando los diversos programas y enfoques pueden arrojar ciertos beneficios a nivel individual, dejan intactos los agravios estructurales que se encuentran en el entorno laboral.

### *Los estresores laborales*

En empresas e instituciones los estresores emanan de diversos ámbitos. Pueden asociarse a las características de la tarea que una persona desempeña; a las condiciones físicas del lugar

del trabajo; a las características de la organización laboral y/o a las demandas de grupos sociales extralaborales (por ejemplo, la familia, el círculo de amigos) .

Innumerables estudios han analizado la relación entre estrés y trastornos psicósomáticos, por un lado, con las características del entorno laboral, por el otro. Por ejemplo, los integrantes de ciertas profesiones (controladores del tráfico aéreo o enfermeras) sufren un mayor riesgo de desarrollar hipertensión. Asimismo, quienes laboran en un entorno ruidoso y/o quienes trabajan por turnos se encuentran más expuestos a trastornos funcionales (Carayon et al, 1999; Srivastava, 2010). Similares efectos se han descrito en el caso de jornadas excesivas y presiones de tiempo y desempeño (Schneider, et al, 2005). Otros estudios anteriores han establecido una relación similar entre padecimientos músculo-esqueléticos y características del trabajo (cargas laborales abusivas, ritmo de trabajo acelerado, escasa participación en la toma de decisiones, reducido control sobre el trabajo), el ambiente laboral (entorno físico adverso, clima psicológico tensionante), cambios tecnológicos y otros factores ligados a la organización del trabajo (desbalance entre esfuerzo y gratificación; incongruencia del estatus laboral; incertidumbre laboral) (Carayon, Smith y Haims, 1999; Hanson y Jensen, 2004).

No sólo la tarea laboral y el entorno físico actúan como estresores y comprometen la salud de los trabajadores, también las estructuras y políticas de la organización son de gran importancia. Tanto Carayon y colegas (1999) como Tennant (2001) reportaron que la exclusión de un empleado de la toma de decisiones en el trabajo; la indisposición de una organización laboral de reconocerle los esfuerzos desplegados o de otorgarle compensaciones adecuadas aunados a un alto nivel de insatisfacción laboral se asocian con problemas de hipertensión.

El estrés laboral proveniente de factores organizacionales se encuentra asimismo asociado a cefaleas y trastornos músculo-esqueléticos. Esto es así porque el estrés estimula la actividad muscular (Leistad, 2006) y produce, por otra parte, reacciones psicobiológicas que limitan la capacidad del cuerpo para prevenir y reparar microtraumas (Devereux y Buckle, 2000; Wahlström et al, 2003). Un estudio entre 19,469 empleadas de 21 hospitales en Finlandia reveló que aquellas personas, que registraron un elevado desbalance entre los esfuerzos desplegados en el trabajo y las compensaciones recibidas por las mismas, tenían

un riesgo veinticinco por ciento más alto de sufrir de migraña que quienes se sintieron adecuadamente reconocidos (Mäki, 2008). En el ya mencionado estudio sobre la compañía de Gas y Electricidad de Francia (Sjösten et al, 2011) se encontraron como los predictores más importantes de la migraña durante el período de actividad laboral las elevadas demandas en el trabajo y los bajos niveles de satisfacción laboral.

Hanson y Jensen (2004) mostraron que el tamaño de la empresa influye en el número de incapacidades otorgadas a consecuencia de trastornos musculoesqueléticos: en empresas grandes los trabajadores faltaron menos por problemas en la espalda, la nuca y el cuello que en firmas medianas y pequeñas. Danna y Griffin (1999) identificaron a la escasez o insuficiencia de estructuras y políticas de participación, a relaciones de comunicación pobres, a prácticas discrecionales y problemas de liderazgo institucional como estresores que influyen la autoestima, el autovalor y la identidad de los trabajadores y que inciden negativamente en el bienestar psicofísico de los mismos. Tafvelin, Armelius y Westerberg (2011) observaron en un estudio longitudinal entre 158 profesionistas (trabajadores sociales, enfermeras) de una empresa de servicios sociales en Suecia una relación indirecta entre las características del liderazgo y el bienestar psicofísico de los trabajadores.

En suma, los hallazgos científicos demuestran que las enfermedades no se reducen a sus componentes biológicos sino que el funcionamiento del organismo biológico se encuentra íntimamente ligado a las características del entorno social que moldea el intercambio del sujeto con los demás actores sociales. La enfermedad surge – arguye con razón el psicoanalista Alexander Mitscherlich (1966a:32)– “... en el campo de conflicto entre la vida como proceso biológico y como proceso histórico.” Los trastornos psicológicos y somáticos constituyen así una narrativa acerca de las relaciones sociales, las condiciones laborales y las características organizacionales que enmarcan el proceso de trabajo y que generan elevados niveles de sufrimiento en las personas afectadas. Los trastornos funcionales reflejan así desbalances y procesos disfuncionales en el entorno circundante que afectan la interacción social y el bienestar de los individuos.

Las mujeres presentan, en términos generales, una salud laboral más deteriorada que los varones. Algunos autores atribuyen este hecho a factores sociales en el entorno laboral

que son fuente de tensiones adicionales en el caso de las mujeres (Deitch et al, 2003; Nelson y Quick cit. en Gyllensten y Palmer, 2005). Estos factores adversos al desarrollo femenino en el trabajo conforman las prácticas de discriminación de género: tratos estereotipados, aislamiento social a raíz de redes informales tejidos por varones (*'old boy networks'*), menor apoyo de parte de la institución para cumplir con las elevadas demandas de trabajo, menores posibilidades de promoción laboral y acoso sexual. La mayor afectación de las mujeres económicamente activas por trastornos funcionales y problemas psíquicos expresa así un sufrimiento adicional.

En las siguientes líneas vamos a abordar, para el caso de instituciones de educación superior públicas en México, un grupo de estresores que en el conjunto de la literatura sobre estrés no ha obtenido la suficiente consideración: los diversos componentes de la cultura organizacional. Con ello aludimos a: (a) estructuras y políticas de inclusión de l@s profesor@s en la toma de decisiones académicas en sus centros de trabajo, (b) los mecanismos y prácticas de reconocimiento institucional a los logros académicos de l@s docentes e investigadores; (c) dispositivos y rutinas de apoyo institucional a las labores de l@s profesor@s, y de prevención y protección contra el uso de la violencia en su contra de parte de superiores, pares, subordinad@s y alumn@s; (d) mecanismos y prácticas por medio de los cuales se distribuyen los recursos institucionales en la comunidad académica (justicia distributiva), y (e) las características del liderazgo institucional que imprimen un sello específico al clima organizacional.

### **Planteamiento e hipótesis**

En este trabajo partimos de la tesis que las características organizacionales de las universidades (políticas y mecanismos institucionales de apoyo y protección al trabajador; posibilidades y espacios de participación democrática e informada en la toma de decisiones; la justicia distributiva; las políticas y mecanismos de reconocimiento de los logros académicos y los rasgos del liderazgo institucional) enmarcan las posibilidades de acción e intervención en la realidad organizacional del personal académico e influyen así la subjetividad y el bienestar psicofísico. Esperamos por ende encontrar una relación entre los

atributos de la cultura organizacional, la incidencia de acoso laboral, las redes sociales y los rasgos de afectividad en situaciones conflictivos en el trabajo con el estatus de salud psicofísico de los trabajadores.

Por otra parte, dado que la discriminación por concepto de género – palpable a nivel estadístico – constriñe las posibilidades de acción e intervención en la realidad de los individuos afectados, esperamos observar – en concordancia con hallazgos científicos de otros investigadores - una mayor morbilidad de las mujeres en comparación con los varones. Finalmente, consideramos que el tipo de cultura organizacional influye las posibilidades de que las mujeres sufran tratos discriminatorios por lo cual suponemos que la salud femenina varíe en función de la cultura organizacional.

## **Metodología**

### *La muestra*

Con base en el patrón de investigadores nacionales disponible en la *página web* del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se construyó el universo total de investigadores nacionales en universidades estatales para el año 2010. El cuestionario fue enviado por vía electrónica a todos los investigadores nacionales —niveles 1-3— en universidades estatales. 12.5 por ciento de l@s académic@s invitad@s llenaron la encuesta. Para una mejor comprensión de la situación de l@s científic@s en universidades estatales, se decidió tomar como punto de comparación a l@s investigador@s nacionales que laboran en la UNAM. Para tal efecto se realizó, con base en el patrón de investigadores nacionales del SNI, un muestreo probabilístico al azar entre los investigadores nacionales de la UNAM. De esta forma se integró una base de datos que contiene información de un total de 733 personas: 85.7 por ciento laboró en 28 universidades estatales y 14.3 por ciento en la UNAM (tabla 1). La media de edad se cifró en 48.5 años y la antigüedad en 16.5 años; 38.9 por ciento lo componían mujeres y 61.1 por ciento, varones.

75.8 por ciento de los académicos pertenecían al nivel 1 del SNI, 18.7 por ciento al nivel 2 y 5.5 por ciento al nivel 3. Asimismo, 14.3 por ciento eran, además, miembros de la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC); 18.6 por ciento formaron parte de un cuerpo académico en formación; 36.3 por ciento de uno en consolidación y 34.8 por ciento de uno consolidado.

Del total, 23.3 por ciento eran científicos sociales; 21.4 por ciento desarrollaron sus actividades dentro de las humanidades; 15.7 por ciento en las ciencias de la salud, biología y biotecnología; 25.4 por ciento en las ciencias naturales y matemáticas; y 8.3 por ciento en las ingenierías.

Tabla 1: Características sociodemográficas y laborales de la muestra

<b>Categoría</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Población muestreada (personas)</b>	733
• <b>Mujeres (%)</b>	38.9
• <b>Hombres (%)</b>	61.1
<b>Nos. de universidades (total)</b>	29
• <b>Investigadores nacionales de universidades estatales (%)</b>	85.7
• <b>UNAM</b>	14.3
<b>Media de edad (años)</b>	48.77
<b>Min.:</b>	30
<b>Max:</b>	79
<b>Media de antigüedad (años)</b>	16.48
• <b>Min.</b>	Menos de 1 año
• <b>Max.</b>	54
<b>Categoría laboral (%)</b>	
• <b>Profesor Asociado</b>	11.4
• <b>Titular A</b>	12.7
• <b>Titular B</b>	13.3
• <b>Titulares C y más</b>	35.0
• <b>Profesores sin especificar</b>	1.7
• <b>Personal no docente</b>	19.6
• <b>N.C.</b>	6.2
<b>Disciplina científica de adscripción:</b>	
• <b>Ciencias sociales</b>	23.3
• <b>Humanidades</b>	21.4
• <b>Ciencias de la salud, biología y biotecnología</b>	15.7
• <b>Ciencias naturales y matemáticas</b>	25.4
• <b>Ingenierías</b>	8.3
• <b>N.C.</b>	5.9
<b>Nivel en el SNI</b>	
<b>Nivel 1:</b>	75.8
<b>Nivel 2:</b>	18.7
<b>Nivel 3:</b>	5.5
<b>Membresía en AMC</b>	
• <b>Miembro</b>	14.3
• <b>No miembro</b>	85.7
<b>Pertenencia a cuerpo académico</b>	
• <b>CA en formación</b>	18.6
• <b>CA en consolidación</b>	36.3
• <b>CA consolidado</b>	34.8
• <b>N.C.</b>	10.4

Fuente: Datos de campo.

### *Diseño del instrumento*

El instrumento aplicado explora ocho áreas temáticas: contiene una batería de preguntas sobre datos sociodemográficos (cuatro ítems); académicos (25 ítems) y laborales (cinco ítems); una adaptación del *Geneva Appraisal Questionnaire* para evaluar las actitudes de los individuos frente a conflictos laborales (22 ítems); baterías de preguntas sobre: redes de apoyo (11 ítems); autoeficacia (10 ítems), salud psicofísica (30 ítems) y características de las familias y relaciones familiares (24 ítems), así como una batería sobre clima organizacional (34 ítems) y acoso laboral (29 ítems). Se trata de escalas tipo Likert.

La escala para medir la cultura organizacional fue construida con base en la propuesta de Craig A. Martin (2006: 426ss) sobre liderazgo transformacional y tiene un nivel de fiabilidad adecuado (alpha de Cronbach de la escala en su totalidad = .973). Se evaluaron cinco dimensiones de la cultura organizacional (tabla 2): los mecanismos institucionales para reconocer los logros académicos del profesorado (3 ítems); los dispositivos y políticas institucionales para apoyar las labores de l@s profesor@s y para proteger sus derechos laborales y humanos dentro de la institución (10 ítems); las características del liderazgo institucional (10 ítems) en cuanto a su carisma y su capacidad de dirigir la institución y de crear políticas de ciencias adecuadas; la existencia y la eficacia de espacios colegiados para la participación de los profesores en la toma de decisiones (6 ítems); y la justicia distributiva (5 ítems) que mide la equidad en el acceso a recursos institucionales para los profesores.

Tabla 2: Descripción de las dimensiones de la cultura organizacional

Dimensiones de la cultura organizacional	Elementos	Alpha de Cronbach	Rango (puntos)	Descripción del rango
Reconocimiento académico (3 ítems) (3-15 puntos)	escalafón, estímulos a la productividad; feedback simbólico	.800	3 – 7 8 – 11 12 – 15	Escasa disposición de reconocimiento Reconoc. ocasional Elevada disposición de reconocimiento
Apoyo y protección (10 ítems) (10-50 puntos)	Infraestructura de trabajo, apoyo para eventos académicos, asignación de tesistas, asignación de asistentes-alumnos, atención a solicitudes de apoyo de profesores; soporte institucional en caso de conflictos, existencia de departamento de defensa del trabajador, efectividad de mecanismos de	.892	10 – 23 24 – 37 38 - 50	Escaso/inexistente apoyo y protección Apoyo/protección ocasional Amplia impartición de apoyo/protección

	protección, sanción del abuso de autoridad			
Liderazgo (10 items) (10-50 puntos)	Nivel académico del liderazgo, eticidad de la conducta institucional, conocimiento de necesidades infraestructurales ; capacidad para lograr competitividad internacional, compromiso con ciencia; políticas de ciencia adecuadas	.934	10 – 23 24 – 37 38 - 50	Liderazgo inadecuado y deficiente Liderazgo con aciertos y deficiencias; Liderazgo transformacional
Participación en la toma de decisiones (6 items) (6-30 puntos)	Discusión colegial de problemas académ. e institucionales; disponibilidad de información; participación en órganos colegiados; participación en toma de decisiones; consulta de investigadores/prof. en cuanto políticas de ciencia; discusión colegiada de políticas de ciencias en institución	.883	6 – 13 14 – 22 23 - 30	Exclusión Elementos de inclusión/exclusión Inclusión
Justicia distributiva (5 items) (5-25 puntos)	Igualdad en tratos institucionales; distribución transparente de infraestructura, recursos de investigación y otros apoyos; distribución justa de infraestructura, recursos de investigación y otros apoyos existencia de órganos colegiados para distribución de recursos y escalafón; políticas de favoritismo	.854	5 – 11 12 – 18 19 - 25	Distribución injusta; Elementos justos e injustos Distribución justa

Los 34 componentes del constructo expresan la percepción de los académicos acerca de la cultura organizacional en su institución en una escala de 34 puntos —mínimo describiendo el escenario más adverso— y 170 puntos como máximo (escenario más positivo posible). Dentro de esta escala diferenciamos entre tres escenarios de culturas organizacionales (tabla 3): (1) culturas organizacionales que *limitan* el desarrollo institucional (34-79 puntos); (2) culturas organizacionales que combinan elementos que favorecen el desarrollo institucional con otros que lo limitan (80-125 puntos); (3) culturas organizacionales que son *garantes* de un desarrollo institucional favorable (126-170 puntos).

Para una mejor comprensión de los datos, traducimos los puntajes reales a una escala de 1 a 100 puntos (tabla 3). En esta escala el valor de 102 puntos se encuentra a la mitad de ambos extremos (34 y 170 puntos) y representa por ende en una escala de 1 a 100 puntos el valor de 50 puntos. En las gráficas utilizamos los valores correspondientes a la escala de 1 a 100 puntos.

Tabla 3: Descripción de las culturas organizacionales en universidades públicas (escala: 34-170 puntos)

Puntaje	Descripción de las culturas organizacionales
(34-170p)  (escala de 1-100)	
34-79	<b>Cultura organizacional que <i>limita</i> el desarrollo institucional:</b>
(<39p)	Estructuras, políticas y prácticas institucionales verticales, autoritarias e impositivos; insuficientes espacios de participación, amplia exclusión de los académicos de la toma de decisiones sobre el desarrollo académico e institucional, carencia o insuficiencia de los sistemas de protección y apoyo a los profesores-investigadores; favoritismo y arbitrariedad en la distribución de recursos institucional a los docentes; ausencia o insuficiencia de los mecanismos de reconocimiento de los logros académicos del profesorado; liderazgo incompetente, ineficiente, anticarismático.
80-125	<b>Cultura organizacional que combina elementos que favorecen el desarrollo institucional con otros que lo limitan:</b>
(39-61p)	Por debajo de los 102.5 puntos —equivalente a 50 puntos en una escala de 1 a 100— preponderan las deficiencias y limitaciones; por encima de 102.5 puntos, predominan las fortalezas
126-170	<b>Cultura organizacional <i>garante</i> de un desarrollo institucional favorable</b>
(>61p)	Estructuras, políticas y prácticas institucionales que fomentan la discusión colectiva de los problemas institucionales y que promueven la participación de los académicas en la toma de decisiones en todos los niveles jerárquicos; estructuras de participación eficientes e incluyentes; la institución procura una infraestructura de trabajo adecuada y suficiente, provee recursos para el desarrollo de la investigación y cuenta con estructuras institucionales eficaces que protegen los derechos laborales y humanos de los trabajadores; la distribución de recursos institucionales es adecuada y justa; la institución cuenta con mecanismos y políticas eficaces para reconocer los logros de los académicos y estimular su desempeño; el liderazgo es carismático, competente y eficiente y cuenta con la confianza de los trabajadores.

Para analizar si existen diferencias en cuanto a las características de la cultura organizacional entre las universidades estatales, diferenciamos las instituciones según el número de profesores de tiempo completo (PTC) en licenciatura (fuente: páginas web oficiales de las instituciones y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES). Se distinguieron en un principio cuatro tipos de universidades estatales: (a) organizaciones con hasta 500 PTC en licenciatura; (b) organizaciones con 501 a 1000 PTC; (c) instituciones con 1001 a 1500 PTC y (d) con más de 1500 PTC. Con el fin de saber si estos cuatro grupos de universidades estatales

representan culturas organizacionales diferentes, comparamos las cuatro medias de cultura organizacional a través de un análisis de varianza (ANOVA). De esta forma se detectó que las medias de cultura organizacional de las universidades estatales con hasta 500 PTC y de 500 a 1000 PTC en licenciatura no difieren estadísticamente entre sí; ni tampoco las medias de universidades estatales de entre 1001 y 1500 PTC y las con más de 1500 PTC. Sobre esta base se redujo la tipología de las universidades estatales a dos grupos únicamente: las universidades estatales con hasta mil PTC en licenciatura, por un lado, con una media de 85.10 puntos (escala de 34 a 170 puntos); y las con más de mil PTC, por el otro, con una media de 101 puntos. Las diferencias entre ambos tipos de universidades estatales son significativas a  $p < .01$ . La tabla 4 documenta las instituciones que integran los dos grupos de universidades estatales. Ambos grupos son comparados con la UNAM.

Tabla 4: Clasificación de universidades estatales, según el número de profesores de tiempo completo en licenciatura, 2011

Nos. de PTC	Nombre de las universidades estatales
Hasta 1,000	Universidad Autónoma de Aguascalientes; Universidad Autónoma de Campeche; Universidad Juárez del Estado de Durango; Universidad Autónoma de Guerrero; Universidad Autónoma de Morelos; Universidad Autónoma de Nayarit; Universidad Autónoma de Oaxaca; Universidad Autónoma de Quintana Roo, Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Autónoma de Zacatecas; Universidad Autónoma de Coahuila; Universidad Autónoma de Chihuahua; Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad de Guanajuato; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Universidad Autónoma de San Luís Potosí; Universidad Autónoma de Tabasco; Universidad Autónoma de Universidad de Yucatán;
Más de 1,000	Universidad Autónoma de Baja California; Universidad Autónoma de Baja California Sur; Universidad Autónoma de Colima; Universidad Autónoma del Estado de México; Universidad Autónoma de San Nicolás Hidalgo de Michoacán; Universidad Autónoma de Tamaulipas;  Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Nuevo León; Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Veracruzana

Fuente: Páginas web de las universidades estatales; [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/afiliadas/](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/afiliadas/) consultadas del 15/03 al 30/03/2011).

Aún y cuando el peso de este trabajo descansa en las diversas dimensiones de la cultura organizacional y su relación con la salud psicofísica de l@s académic@s, exploraremos

también el vínculo entre cultura organizacional, salud y acoso; redes de apoyo en el trabajo, y con la afectividad negativa en caso de conflictos con diferentes tipos de actores laborales.

| La escala sobre acoso laboral constituye una adaptación del Fox y Stallworth Bullying Checklist (WB-C) (2005) a la actividad de profesores-investigadores en la educación superior pública en México. El WB-C (Fox y Stallworth, 2005) mide 6 diferentes conductas de acoso: comportamiento amenazante e intimidatorio; aislamiento social y comunicativo (ley de hielo, exclusión de reuniones de trabajo, no contestación de llamadas telefónicas, correos electrónicos o cartas, etc.); trato degradante (insultar, callar y rebajar a la víctima); daño de la reputación pública (sembrar rumores; desacreditar o negar logros profesionales); sabotaje al trabajo (denegación o sabotaje de materiales y/o infraestructura de trabajo; robo o destrucción de productos del trabajo); y supervisión abusiva (amenaza de despido o remoción laboral). Veinte y tres reactivos exploran el acoso vertical y seis miden el horizontal. El nivel de fiabilidad de la escala es adecuada (alpha de Cronbach = .911). A través de un análisis factorial se identificaron siete estrategias de acoso que en su conjunto explican 64.1 por ciento de la varianza (Sieglin, 2013). Cada estrategia combina diversas conductas aplicadas de forma sistemática y continua para generar un daño simbólico, material y/o psicosocial en un(a) académic@: (1) acoso a la integridad psicosocial y laboral de la víctima; (2) acoso a la autorrealización académica; (3) marginación sociolaboral; (4) aislamiento comunicativo; (5) piratería académica; (6) atraco al prestigio académico, y (7) acoso económico.

Otra escala investiga el apoyo social de l@s académic@s en la institución con cuatro diferentes tipos de actores laborales: (1) pares del cuerpo académico; (2) pares del centro de trabajo en general; (3) directivos del centro de trabajo y (4) funcionarios de la rectoría (4 items, alpha de Cronbach = .904).

La dimensión afectiva en momentos de conflicto hace referencia a los sentimientos negativos que un actor social desarrolla usualmente con diferentes tipos de actores laborales (directivos de la facultad o dependencia de adscripción; directivos de rectoría; colegas del cuerpo académico; colegas en general) en el momento de enfrentar un altercado serio con ellos (4 items; alpha de Cronbach: .893).

Para medir el estatus de salud de los académicos exploramos la frecuencia de un total de 15 alteraciones de la salud, relacionadas en la literatura con el estrés laboral, durante el mes anterior a la encuesta en una escala de Likert (nunca, raras veces, a veces, con frecuencia, siempre). Los trastornos abordados son: insomnio, pesadillas, cansancio, desánimo, coraje, miedo, temblores, problemas de peso, taquicardia, sudoración asociada al nerviosismo, colitis, gastritis, cefaleas, diversos tipos de dolores musculoesqueléticos. El estatus de salud psicosomática de un individuo se mide a través de una escala de morbilidad con un rango de 15 puntos (mínimo; equivalente a plena salud; 22 personas estaban en esta condición) a 75 puntos (máximo; una persona alcanzó este puntaje lo que significa que padeció todos los trastornos en la máxima frecuencia durante el mes anterior a la encuesta). Dicha escala fue dividida en dos zonas: de forma muy conservadora establecimos que el rango de salud oscila entre 15 y 29 puntos: el individuo experimentó en el mes pasado nunca o raras veces el total de las 15 alteraciones a la salud. La zona de morbilidad cubre el rango de 30 a 75 puntos. Los individuos situados aquí experimentaron uno o varios trastornos con mayor frecuencia (“a veces”, “con frecuencia”, “siempre”). Sobre esta base establecimos una variable dicotómica: los/las académicos/as sanos/as y los/las enfermos/as. Ambos grupos serán analizados en relación a las diversas culturas organizacionales.

#### *Tipo de análisis estadístico*

Los datos recopilados fueron capturados en una base de datos y procesados con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Se hizo un análisis de varianza y se correlacionaron datos de frecuencias calculando la chi-cuadrada para determinar el grado de asociación. Se estableció .05 como nivel de significancia (Gardner, 2003.157ss).

En algunos casos nos interesa saber si los puntajes medios de grupos de sujetos difieren o no entre sí; por ejemplo, si las medias de morbilidad de sujetos que laboran en diferentes tipos de universidades públicas (universidades estatales pequeñas, medianas y grandes; y la UNAM) son parecidas o no y, en caso que difieran, si las diferencias son más grandes de lo que sería razonable esperar con base en el azar. Para tal efecto realizamos un análisis de varianza de medias (ANOVA). En caso de obtener una razón F significativa, establecimos asimismo el tamaño del efecto, es decir, determinamos la proporción de la

varianza a través del estadístico eta al cuadrado. En vista de que una razón F significativa sólo apunta a la existencia de cuanto menos un contraste significativo entre las medias sin dar información acerca de cuáles medias difieren, complementamos el análisis con la prueba HSD de Tukey (Diferencia Honestamente Significativa) (Gardner, 2003:72s).

Dado que nos interesa también conocer la naturaleza de la relación (positiva o negativa) y la fuerza de la correlación entre dos conjuntos de variables efectuamos un análisis de correlación bivariada. El coeficiente de correlación ( $r$  de Pearson) puede variar entre 1 y -1. Cuanto más cercana a 1 o -1 está  $r$ , más fuerte es la correlación; 0 indica que no hay una tendencia clara en los datos. Consideramos que valores de  $r$ , que oscilan entre .200 y -.200, expresan correlaciones muy débiles, por lo tanto no tomamos en cuenta las correlaciones de variables en este espectro.

El cuadrado de  $r$  establece la varianza en común entre dos variables en el análisis bivariado y también será proporcionado en el análisis (Gardner, 2003, 180ss).

Finalmente nos interesa conocer la relación entre la morbilidad y múltiples otras variables. Esto se indaga a través de un análisis de regresión múltiple tipo stepwise donde presentamos varios estadísticos: el valor de  $R$  indica la fuerza de la correlación múltiple de los predictores con la variable dependiente;  $R$  al cuadrado ajustado expresa la proporción de la varianza común entre  $X$  y  $Y$  una vez considerado el número de participantes y el número de predictores en la ecuación; y el error típico refiere a la desviación típica de los errores del estimado (Gardner, 2003:206ss).

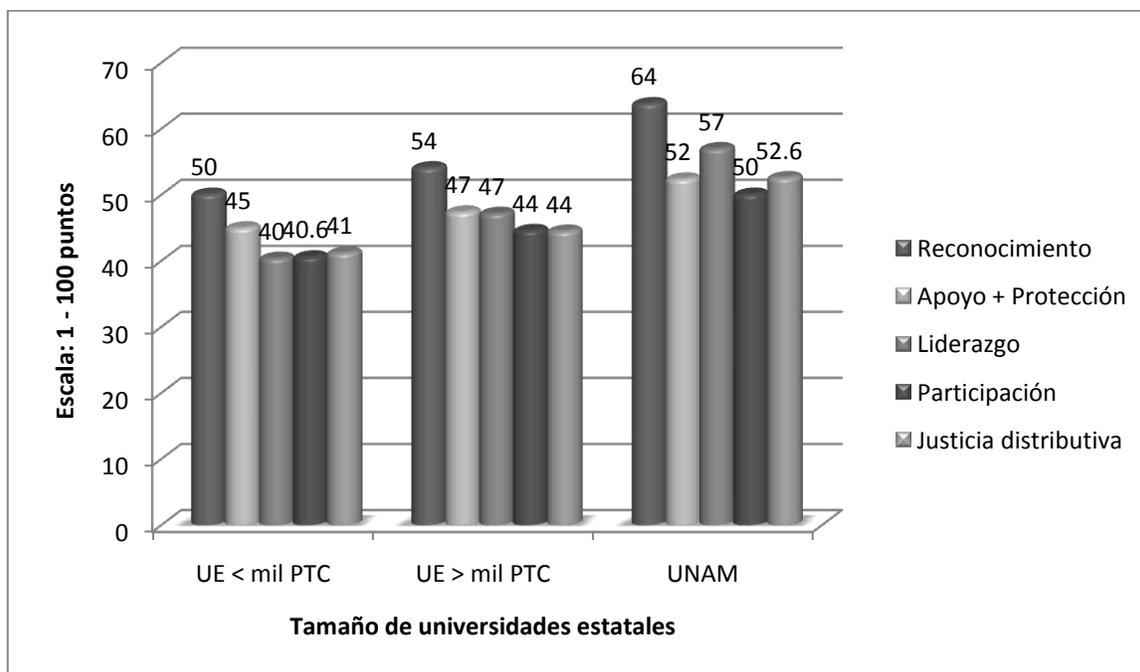
### **La cultura organizacional en universidades públicas mexicanas**

La élite académica de las universidades públicas mexicanas (1@s profesor@s-investigador@s reconocid@s por el Sistema Nacional de Investigadores [SNI]) calificó la cultura organizacional total de sus instituciones de adscripción (28 universidades estatales y la UNAM) en 95.14 puntos dentro de una escala que gira entre 34 puntos (como mínimo) y 170 puntos (como máximo) (tabla 3). Traducido a una escala de 1 a 100 puntos, esta calificación equivale a apenas 46.6 puntos con lo que se clasifica a estas instituciones de educación superior como organizaciones donde preponderan factores que bloquean y limitan sustancialmente el desarrollo institucional y el desenvolvimiento de sus integrantes

aunque tengan también algunos elementos favorables. Si bien no existe una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres, la calificación media de la cultura organizacional otorgada por las mujeres se cifró en 90.94 puntos (44.6 puntos en una escala de 100 puntos como máximo) y por debajo de la de los varones (95.43 puntos equivalente a 46.8 puntos sobre 100).

Sin embargo, el ámbito de las universidades públicas no es tan homogéneo como podría parecer a primera vista. Un análisis estadístico permite diferenciar de manera más o menos nítida tres culturas organizacionales en dicho sector educativo: la de las universidades estatales con hasta mil profesores de tiempo completo en licenciatura (PTC), la de las universidades estatales con más de mil PTC y la de la UNAM (gráfica 2). En los dos tipos de universidades estatales y la UNAM las políticas y los mecanismos de reconocimiento de los logros de la planta docente son los elementos mejor evaluados aunque con apenas 50.1 puntos (escala: 1-100 puntos) en universidades estatales pequeñas y 54.1 puntos en universidades estatales medianas y grandes. Dichos puntajes indican que las instituciones aún no cuentan con mecanismos y prácticas claras, transparentes y coherentes para reconocer simbólico o materialmente los esfuerzos y logros académicos de su personal docente, situación que afecta potencialmente a la motivación de los individuos y compromete de esta forma también la productividad institucional. A diferencia, la UNAM alcanza 63.8 puntos, lo que la sitúa cerca del ámbito de una institución con políticas de reconocimiento adecuadas y garantes del desarrollo institucional.

Gráfica 2: Dimensiones de la cultura organizacional, según el tipo de universidad pública (escala de 1-100 puntos)



UE < mil PTC = Universidades Estatales con menos de mil profesores de tiempo completo en licenciatura

UE > mil PTEC = Universidades Estatales con más de mil profesores de tiempo completo en licenciatura

Fuente: Elaboración propia con datos de campo.

Los sistemas, políticas y mecanismos de *apoyo* al desempeño del trabajo cotidiano (facilitación de una infraestructura material adecuada, recursos humanos; una carga docente compatible con el desarrollo de las investigaciones científicas) y de *protección* de los trabajadores (departamentos de protección contra acoso laboral y discriminación social y de género), los espacios y las posibilidades de *participación* en la toma de decisiones, la distribución de los recursos institucionales entre la planta docente y las características del liderazgo universitario se encuentran en universidades estatales pequeñas en niveles bastante precarios: la calificación oscila entre apenas 40 y 45 puntos (escala: 1-100 puntos), lo que ubica a dichas casas de estudio a muy poca distancia de instituciones cuyas características organizacionales limitan de forma absoluta el desarrollo institucional ( $\leq 38$  puntos) (véase tabla 3). Un panorama apenas un poco mejor se observa en universidades estatales medianas y grandes con medias de entre 44 y 47 puntos. En términos generales, las universidades estatales restringen de forma considerable la participación democrática de

la comunidad académica –y en particular, de la élite científica – en la discusión y la toma de decisiones y observan carencias significativas en cuanto a la distribución igualitaria y equitativa de los recursos institucionales entre los integrantes de sus comunidades científicas. Esta observación vale también para la UNAM en cuanto a la participación democrática (50 puntos), apoyo y protección (52 puntos) y justicia distributiva (52.6 puntos) y en mucho menor grado para la cultura de liderazgo (57 puntos). Todas las diferencias entre los tres tipos de organizaciones universitarias son estadísticamente significativas.

Tabla 4  
Factores sociolaborales que influyen de forma significativa en la percepción de las diversas dimensiones de la cultura organizacional (ANOVA)

<b>Dimensiones de la cultura organizacional</b>	<b>Factor</b>	<b>Razón F</b>	<b>% de varianza (eta cuadrada)</b>
<b>Cultura de reconocimiento</b>	Tipo de universidad* Universidades estatales (UE) con menos de mil PTC UE con más de mil PTC UNAM	F [2, 647] = 16.570 Sig.: .000	4.8
	Edad* Las diferencias son significativas entre los grupos de 30 a 49 años de edad con relación a los mayores de 50 años de edad	F [2, 647] = 8.399 Sig.: .000	2.5
	Nivel en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* Las diferencias son significativas sólo entre SNI 1 y SNI 2	F[2, 642] = 12.157 Sig.: .000	1.8
<b>Cultura de apoyo y protección</b>	Tipo de universidad*	F [2, 356] = 3.556 Sig.: .030	1.9
	Disciplina científica*	F [4, 341] = 2.383 Sig.: .003	2.7
<b>Cultura de liderazgo</b>	Tipo de universidad* Diferencias estad.signific. entre todos los grupos	F [2, 457] = 19.589 Sig.: .000	7.8
<b>Cultura de participación</b>	Tipo de universidad* Diferencias estad.signific. entre todos los grupos	F [2, 572] = 6.909 Sig.: .001	2.3
<b>Justicia distributiva</b>	Tipo de universidad* Diferencias estad.signific. entre todos los grupos	F [2, 457] = 8.214 Sig.: .001	3.4

\*  $p < .05$

Fuente: Elaboración propia con base en datos recabados.

La valoración de las diversas dimensiones de la cultura organizacional *no* es influida por factores laborales (tipo de contrato laboral, ubicación en el escalafón laboral, antigüedad), demográficos (género, estatus civil, edad) y académicos (disciplina científica de adscripción, nivel en el SNI) (tabla 4) con excepción de la cultura de reconocimiento: los académicos jóvenes y de mediana edad (personas menores de 50 años de edad) y los investigadores nacionales nivel 1 anotan un mayor regateo institucional hacia sus contribuciones académicas que los académicos veteranos (mayores de 50 años de edad). Por otra parte, los científicos de la salud identifican las políticas de apoyo y protección de manera más positiva (media: 52 puntos en una escala de 1 a 100) que los integrantes de las demás disciplinas (media: 45.7 puntos) (tabla 4). No obstante, estos factores explican sólo porciones muy pequeñas de la varianza.

En síntesis, ninguno de los tres tipos de instituciones académicas públicas ofrece en la actualidad a su planta académica condiciones de trabajo y desarrollo idóneas. No obstante, es innegable la marcada distancia entre la UNAM, por un lado, que registra más factores organizacionales positivos que negativos, y las universidades estatales, por el otro, en las que preponderan los factores negativos. Estas últimas son percibidas por sus élites científicas como renuentes a reconocer el capital académico de sus colaboradores y a brindar el suficiente apoyo infraestructural, financiero y de recursos humanos para las labores académicas; además que ofrecen sólo limitadas posibilidades de participación en las decisiones institucionales. A ello se agrega que el liderazgo institucional de universidades estatales es identificado por sus élites académicas como poco carismático, poco eficiente y con carencias en cuanto a sus niveles de competencia. Y por último, esta misma comunidad académica denuncia políticas y prácticas de distribución de los recursos institucionales arbitrarias, inequitativas y discrecionales.

Trabajar en entornos laborales con estas características expone a l@s científic@s a innumerables tensiones que pueden convertirse – en caso de persistir – en fuentes de sufrimiento. Una de estas es la desigualdad sociolaboral existente al interior de la comunidad académica: mientras unos cuantos universitarios gozan de condiciones de trabajo y apoyos adecuados gracias a los favores de las autoridades, muchos otros laboran bajo condiciones precarias y al margen de los presupuestos lo que les exige esfuerzos personales extraordinarios con tal de compensar las carencias institucionales en el ámbito

laboral y mantener la productividad científica en niveles aceptables para el Sistema Nacional de Investigadores. Además, la ausencia o la debilidad de mecanismos democráticos en las instituciones impiden que los sujetos puedan incidir en el entorno organizacional y transformarlo lo que incrementa y reproduce su vulnerabilidad en la organización. En este sentido preciso es posible identificar a las culturas organizacionales como fuentes de estrés.

La cultura organizacional influye de igual forma la interacción cotidiana entre los trabajadores. Una serie de estudios (Sieglin, 2013; Keashly y Neuman, 2010; Martínez y Cruz, 2008; Meseguer, *et al.*, 2007; Topa, Morales y Gallastegui, 2006; Peralta, 2004; Salin, 2003) demuestran, por ejemplo, que el acoso laboral depende eminentemente de la cultura organizacional: una elevada concentración del poder; gran distancia social entre las posiciones sociolaborales; recortes en la autonomía de los trabajadores; altos niveles de injusticia organizacional; estilos de liderazgo autoritarios o autocráticos; estructuras organizacionales poco transparentes; deficiencias en el plano de la gestión; culturas organizacionales conformistas; redes clientelares y corrupción; así como estructuras normativas insuficientes y/o ineficaces para prevenir y/o sancionar la violencia interpersonal han sido identificados como factores que posibilitan el acoso laboral. Determinadas culturas organizacionales favorecen, por ende, la emergencia continua de estresores en el trabajo cotidiano.

Lo anterior es particularmente cierto para las universidades estatales en México donde 41.4% de las investigadoras nacionales y 43.6% de los hombres se perciben víctima de la violencia simbólica, psicológica y/o material en el trabajo (Sieglin, 2012; Sieglin, 2013). En cuanto a la agresividad del entorno laboral, esta cifra ubica a las instituciones académicas mexicanas por encima de sus homólogas a nivel internacional (Justicia et al, 2005; Justicia, Benitez y Fernández, 2006; Piñuel y Oñate, 2006; López, Picón-Prado y Vázquez, 2008; Keashly y Neuman, 2010). En el caso del acoso laboral contra investigador@s en universidades estatales mexicanas, la cultura organizacional constituyó el predictor más fuerte (Sieglin, 2013).

## Cultura organizacional y salud laboral

El estatus de salud de los/las académicos/as en universidades públicas mexicanas varía en función de una serie de variables sociodemográficas, académicas y laborales (tabla 5) como son: el género, la edad, el estatus que guardan l@s profesor@s en el Sistema Nacional de Investigadores, el tipo de universidad pública y la cultura organizacional.

Tabla 5: Factores sociodemográficos y organizacionales que influyen la morbilidad del personal académico en universidades estatales mexicanas y la UNAM (ANOVA)

Factor	Medias de morbilidad (escala: 15 – 75 p) Zona de salud: <30 Zona mórbida: >30	Razón F	% de varianza (eta cuadrada)
Género	Mujeres 32.88 Hombres 30.12	F [1, 548] = 9.137 p< .001	1.6
Edad	<40 años 34.13 40 – 49 años 32.15 50 y > 29.34	F [2, 671] = 11.890 p< .001	3.4
Nivel en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Nivel 1 32.19 Nivel 2 27.97 Nivel 3 28.39	F[2, 665] = 10.005 p< .001	2.9
Tipo de universidad	Uni estatal < 1000 PTC 32.87 Uni estatal >1000 PTC 30.65	F [2, 671] = 6.274 p< .01	1.8
Cultura de apoyo y protección	UNAM 28.76 Sin apoyo 35.80 Algo de apoyo 31.87 Mucho apoyo 26.55	F [2, 334] = 17.454 p< .001	9.5
Cultura de reconocimiento	Escaso recon.. 34.70 Algo reconoc 31.93 Mucho recon 27.79	F [2, 598] = 24.061 p< .001	7.4
Justicia distributiva	Escasa j.d. 34.80 Mediana j.d. 30.64 Elevada j.d. 27.78	F [2, 433] = 16.990 p< .001	7.2
Características de <i>liderazgo</i>	L. inadecuado 34.28 l. Con aciertos y deficiencias 30.63 Transformac. 26.95	F [2, 429] = 15.743 p< .001	6.8
Cultura de <i>participación democrática</i>	Excluyente 34.00 Íncluyente + 30.41 excluyente	F [2, 533] = 12.587 p< .001	4.5
Acoso (niveles de afectación medio y alto)	Incluyente 28.02 * Marginación. Sociolaboral - escasa 29.96 - mediana 35.76 - elevada 42.85	F [2, 628] = 24.007 p< .001	7.1
	* Minimización -escasa 30.71 - mediana 33.97 - elevada 38.86	F [2, 657] = 8,119 p< .001	2.4

*Acoso a		F [2, 626] = 5.329	1.6
Integridad		p< .01	
psicosocial			
- escasa	30.85		
- mediana	36.09		
- elevada	31.67		
*Piratería aca-		F[2, 608] = 8.700	2.8
démica		p< .001	
- escasa	30.43		
- mediana	34.67		
- elevada	35.30		
*Aislamiento		F [2, 659] = 10.702	3.1
comunicativo		p< .001	
- escasa	30.39		
- mediana	33.49		
- elevada	36.67		
* Acoso a la		F [2, 634] = 23.131	6.8
Identidad Aca-		P< .001	
démica			
- escasa	28.85		
- mediana	34.34		
- elevada	34.26		

Fuente: Cálculos propios con base en los datos de campo.

Los resultados del presente estudio confirman los hallazgos de otras investigaciones (Eriksen, Ihlebak y Ursin, 1999; Hanson y Jensen, 2004; Lakhani, 2004; Pomaki, Maes y ter Doest, 2004; Schneider et al, 2005; Vingard et al, 2005; Krantz y Lundberg, 2006; Grossi et al, 2009; Karahan et al, 2009; Körlin, Alexanderson y Svedberg, 2009; Deza Bringas, 2010; Bryngelson, Bacchus y Fritzell, 2011; Sjösten et al, 2011; Catano, 2012; Loughlin y Rudy, 2012) acerca de la relación entre salud laboral y género: las mujeres presentan un nivel de morbilidad más elevado que los hombres: en la escala de salud-enfermedad alcanzan una media de 32.88 puntos frente a 30.12 de los varones (tabla 5). No obstante, el género explica sólo 1.6% de la varianza.

En cuanto a los grupos de edad, los trastornos funcionales y psíquicos agobian en mayor grado a los jóvenes (menores de 40 años de edad - media de salud: 34.13 puntos) y a los académicos de mediana edad (40-49 años de edad: 32.15 puntos) situándolos a ambos en la franja mórbida. A diferencia, los académicos veteranos (mayores de 50 años de edad) presentan una media de 29.34 puntos, es decir, se encuentran aún en la zona ‘saludable’ de la escala (tabla 5). Diferencias similares se observan también entre investigadores nacionales nivel 1 cuyo estatus de salud se observa más afectado (media: 32.19 puntos) que los del nivel 2 y 3 (medias: 27.97 y 28.39 puntos). Lo anterior permite afirmar que mujeres, jóvenes y profesores ubicados en el estrato básico del Sistema Nacional de Investigadores

están expuestos a mayores niveles de estrés lo que redundará en un mayor deterioro de su salud laboral.

Es preciso subrayar que la vulnerabilidad no constituye una propiedad ‘natural’ de estos grupos, es decir, no cuenta con una base biológica, sino emana de las características del entorno organizacional (Davidson et al, 2006). Los atropellos y maltratos de parte de superiores y colegas (acoso), las exigencias en demasía o el desbalance entre demandas del trabajo y las recompensaciones otorgadas se tornan más factibles en entornos laborales donde los derechos y obligaciones de los actores laborales se encuentran débilmente institucionalizados (ya sea debido a una normatividad institucional deficiente, ya sea por mecanismos de control y penalidades endeble o inexistente); donde no se sancionan las transgresiones y donde rige la ley del (políticamente) más fuerte. Sobre esta base tendríamos que esperar que la salud laboral varíe en función de las características específicas de las culturas organizacionales.

En efecto, si los académicos laboran en un entorno que los reconoce, que es incluyente y justo en la distribución de recursos; que les proporciona los medios necesarios para el desarrollo del trabajo; que defiende y protege sus derechos en la organización contra atropellos y que cuenta con un liderazgo transformacional, entonces su salud se ve beneficiada: en todos estos casos el estatus de salud se ubica en la zona salutogénica (las medias de morbilidad oscilan entre 26.5 y 28.2 puntos) (tabla 5). En cambio, en entornos institucionales desfavorables en cuanto apoyo la morbilidad la media asciende a 35.80 puntos (zona mórbida) (gráfica 5). Por su parte, la inexistencia de un adecuado nivel de justicia distributiva y la ausencia de políticas y prácticas de reconocimiento de logros académicos elevan también los riesgos de salud de los investigadores nacionales (34.8 y 34.69 puntos respectivamente). Lo mismo puede decirse de entornos laborales con un liderazgo autoritario y con elevados grados de exclusión de los académicos de la toma de decisiones (niveles de morbilidad: 34.27 y 34 puntos respectivamente) (tabla 5).

Dadas las diferencias entre las culturas organizacionales en universidades públicas, el riesgo de desarrollar trastornos funcionales y psicológicos es mayor en universidades estatales pequeñas (media de morbilidad: 32.87 puntos) que en medianas y grandes (30.65 puntos) y la UNAM (28.76 puntos).

En suma, estos datos demuestran que la salud laboral se encuentra estrechamente vinculada a las características de la organización, por lo que la institución es co-responsable del bienestar/malestar psicofísico de sus colaboradores. La salud adquiere así una connotación política.

Los resultados del análisis de medias se confirman a través de un análisis bivariado entre las diversas subculturas organizacionales y el estatus de morbilidad de la planta académica (tabla 6).

Tabla 6: Correlaciones bivariadas (r de Pearson) entre el estatus de morbilidad y dimensiones de las culturas organizacionales

<b>Dimensiones de la cultura organizacional</b>	<b>Estatus de morbilidad</b>
<b>Cultura de reconocimiento</b>	-.264**
<b>Cultura de apoyo</b>	-.341**
<b>Cultura de liderazgo</b>	-.291**
<b>Cultura de participación</b>	-.256**
<b>Justicia distributiva</b>	-.286**

\*\* p<= .01

Fuente: Cálculos propios con base en los datos recabados.

Se observa una relación invertida entre las diversas subculturas organizacionales y el estatus de morbilidad de los académicos/as: a más positiva la cultura organizacional, menor el estatus de morbilidad de los trabajadores, es decir, mejor es la salud del personal académico. De particular importancia resulta en este contexto la cultura de apoyo y protección (tabla 6).

Un determinado entorno sociolaboral no afecta a todos los individuos de la misma manera por lo cual hay necesariamente una variabilidad en el estatus de morbilidad de los empleados. Por un lado, el estrés provocado por el entorno laboral es mediado por características individuales (los mediadores de estrés); por el otro y más importante, las acciones socialmente nocivas (abuso de autoridad, desapoyo, exclusión, sobrecarga laboral, otorgamiento de recompensas desproporcionadas, para mencionar algo) no se dirigen de manera uniforme a todos los trabajadores. La teoría feminista ha sostenido que el género constituye un criterio importante a la hora de distribuir recursos materiales, sociales y simbólicos en detrimento de las mujeres lo que incrementa su vulnerabilidad social y el riesgo de sufrir atropellos a sus derechos laborales y humanos. Al posicionar a las mujeres en estratos organizacionales bajos, las instituciones les restan poder e influencia y merman

la capacidad de las mujeres para intervenir en asuntos colectivos e individuales. La victimización incrementa por su parte la vulnerabilidad social tanto en el plano individual como colectivo. Se trata de un círculo vicioso. Es factible sostener que el riesgo social asociado al hecho de ser mujer en una sociedad androcéntrica multiplique a nivel de las organizaciones la posibilidad de sufrir agravios en diferentes planos de la actividad laboral por lo que las mujeres se ven probablemente más expuestas a estresores múltiples y asincrónicos que los hombres.

En vista de que los diversos componentes de la cultura laboral constituyen estresores por sí mismos, además de influir en la emergencia de otros, partimos de la tesis que en entornos organizacionales que intentan de convertir a los individuos en meros estadísticas – sujetos completamente adaptados y silenciosos, obedientes y funcionales –, la pérdida política de la voz y de la capacidad para intervenir en el entorno infringe a muchos un sufrimiento insoportable que se articula sobre el plano somático. Partiendo del supuesto de la teoría feminista que el androcentrismo incrementa la vulnerabilidad social de las mujeres, esperamos encontrar un mayor número de mujeres con problemas de salud.

Los datos de la tabla 7 aportan material que apoya la tesis anterior. Los entornos institucionales autoritarios y excluyentes que se resisten a reconocer los esfuerzos de sus colaboradores y que no les proporcionan los medios materiales y simbólicos necesarios para desarrollar sus labores presentan proporciones muy elevadas de académic@s con trastornos psicosomáticos y psicológicos. En el caso de los liderazgos autoritarios y anti-carismáticos, 62.9% de l@s académic@án en la zona mórbida frente a 29.4% en instituciones con liderazgos transformacionales (tabla 7). Brechas similares se observan también para otros aspectos de la cultura organizacional (cultura de reconocimiento: 66.9% vs. 33%; cultura de apoyo: 65.8% vs. 31.9%; justicia distributiva: 64.6% vs. 31.6%) (tabla 7). Todas estas diferencias son significativas al .001 y concuerdan con hallazgos de otros investigadores. Por ejemplo, un estudio longitudinal de Nielsen y Munir (2009) arrojó una relación entre el tipo de liderazgo y el estado afectivo de los empleados. Bono et al (cit. en Tafvelin, Armelius y Westerberg, 2011) detectaron que empleados de líderes transformacionales se sintieron más felices, más entusiastas y optimistas, presentaron un sentido de pertenencia institucional más desarrollado y sabían lidiar mejor con situaciones

de estrés laboral. Tafvelin, Armelius y Westerberg (2011) observaron una relación indirecta entre liderazgo transformacional y el estado afectivo de los empleados a largo plazo. Asimismo, Nyberg y colegas (2008) encontraron en una muestra representativa de la población económicamente activa en Suecia que en organizaciones con liderazgos no-carismáticos (la capacidad de inspirar a los subordinados es una característica del liderazgo transformacional) tanto hombres como mujeres corrieron un riesgo tres veces mayor de tener que incapacitarse a lo largo de un año en cuatro o más ocasiones por más de una semana respectivamente.

Al desagregar nuestros propios datos empíricos por género (tabla 7), el panorama advertido arriba se modifica ligeramente. Tal como lo habíamos esperado: un mayor porcentaje de mujeres registra afectaciones de salud si laboran en culturas organizacionales adversas. Por ejemplo, en entornos laborales con un liderazgo autoritario, 75.5 de las académicas tienen un estatus de salud que se localiza en la zona mórbida frente a 58.1% de los varones. A diferencia, donde existe un liderazgo transformacional 41.4% de las mujeres y 20.5% de los hombres están enfermos.

Tabla 7 Porcentaje de académicos con estatus de salud en zona mórbida (>30 puntos), según género

Tipo de cultura organizacional	% de académic@s enferm@s	% Mujeres enfermas	% Hombres enfermos	Chi-cuadrada en general:
Cultura de liderazgo				Chi-cuadrada en general: = 26.258, gl = 2, p<.001
*Autoritario, deficiente	62.9	75.5	58.1	
*Semiautoritario/democrát	47.5	60.7	41.7	Chi-cuadrada mujeres = 9.064
*Transformacional	29.4	41.4	20.5	gl = 2 p<.02 chi-cuadrada hombres = 15.837 gl = 2 p<.001
Cultura de apoyo y protección				Chi-cuadrada en general: = 20.784, gl = 2, p <.001
*escaso apoyo/protección	65.8	74.4	57.8	
* mediano apoyo/protecc.	53.8		57.9	Chi-cuadrada mujeres = 7.687
*elevado apoyo/protecc.	31.9	36.8	26.8	gl = 2 p<.05 chi-cuadrada hombres = 10.634 gl = 2/ p<.01
Cultura de participación				Chi-cuadrada en general: = 29.255, gl = 2, p <.001
*Excluyente	64.1	74.6	59.8	
*Semi-incluyente	45.8	48.5	42.5	Chi-cuadrada mujeres = 14.615
*Incluyente				gl = 2 p<.001

	32.2	39.3	25.0	chi-cuadrada <i>hombres</i> = 16.571 gl = 2/ p < .001
Cultura de reconocimiento				Chi-cuadrada en general: = 45.003, gl = 2, p < .001
*Escaso reconoc.	66.9	72.0	65.5	chi-cuadrada <i>mujeres</i> = 16.298 gl = 2 p < .001
*Mediano reconoc.	52.8	64.1	50.4	chi-cuadrada <i>hombres</i> = 31.891 gl = 2/ p < .001
*Pleno reconoc.	33.0	37.7	26.1	
Justicia distributiva				Chi-cuadrada en general: = 28.201 gl = 2, p < .001
*Escasa	64.6	68.0	64.9	chi-cuadrada <i>mujeres</i> = 7.369 gl = 2 p < .05
*Mediana	49.7	56.0	44.3	chi-cuadrada <i>hombres</i> = 17.362 gl = 2 p < .001
*Plena	31.6	37.5	30.0	

Fuente: Cálculos propios en base a los datos de campo.

Observaciones similares se pueden hacer para otras subculturas organizacionales. Por ejemplo, en ámbitos institucionales que privan a sus colaboradores de apoyo y protección tres cuartas partes de las mujeres (74.4%) y 57.8% de los hombres se encuentran enfermos. En cambio, en entornos con elevados niveles y adecuados y eficientes mecanismos de apoyo y protección aproximadamente un tercio de las mujeres (36.8%) y la cuarta parte de los varones (26.8%) tienen problemas de salud asociados al estrés laboral. Resultados semejantes se obtienen de igual modo para las demás dimensiones de las culturas organizacionales (tabla 7).

Los datos anteriores sugieren que cambios en las culturas organizacionales infieren sustancialmente en la salud de los/las académicos/as. Por ejemplo, introducir políticas y mecanismos de justicia distributiva en un entorno organizacional que los ha adolecido mejora la salud al eliminar estresores ligados al acceso a recursos organizacionales. De la misma manera, eliminar o acotar políticas y mecanismos democráticos una vez existentes por medio de las reformas en los modelos de gestión compromete la salud del personal en vista de que surgen nuevos estresores que afectan las relaciones sociales en la organización.

Hombres y mujeres difieren en cuanto al impacto patogénico de las diversas dimensiones de las culturas organizacionales. En el caso de las académicas, todos los componentes de la cultura organizacional son decisivos para la salud femenina. Tratándose

de los varones, el escaso reconocimiento institucional y la arbitrariedad y desigualdad en la distribución de los recursos institucionales son particularmente nocivos (tabla 7).

### **La salud laboral de académic@s desde un modelo de estrés múltiple y asincrónico**

Hasta ahora hemos discutido la salud laboral únicamente desde diversos aspectos de la cultura organizacional conceptualizando a esta última como estresor y a la salud psicofísica como efecto. Un análisis estadístico de la fuerza de correlación entre ambas variables justifica este acercamiento (tabla 8). Se comprueba una asociación invertida leve pero significativa al .01 entre los diversos aspectos de la cultura organizacional y el estatus de los profesores en la escala de morbilidad (la  $r$  de Pearson varía entre  $-.256$  y  $-.341$ ): a mayor la disposición de una institución académica de valorar y reconocer los logros profesionales de sus profesores; a mejor y a más efectivos los mecanismos de apoyo y protección institucionales para los trabajadores, a más carismático, eficaz e incluyente es el liderazgo; a más espacios y oportunidades de participación se ofrecen a los académicos y a más justo y equitativo se organiza la distribución de los recursos organizacionales entre la planta académica: mejor es la salud de los profesores, es decir, más bajo es el puntaje de los individuos en la escala de morbilidad.

El vínculo entre cultura organizacional y salud no es únicamente directo sino también indirecto (Davidson et al, 2006), ya que influye en otras componentes de la vida institucional y de las relaciones entre los integrantes que por su parte influyen en la salud laboral (tabla 8 y gráfica 2). La literatura ubica a la cultura organizacional como un factor clave para que se produzca el acoso laboral (Sieglin, 2013; Roscigno, Hodson y López, 2009 y 2006; Salin, 2003), hallazgo que se confirma también en nuestro estudio donde todos los aspectos de la cultura organizacional se observan firmemente vinculados a las diversas estrategias de acoso laboral (la  $r$  de Pearson varía entre  $-.538$  como mínimo y  $-.665$  como máximo). A más democrática, incluyente, participativa, justa y reconocedora resulta una institución, menor es el riesgo de que sus colaboradores sufran acoso laboral, el cual compromete también la salud psicofísico de los trabajadores ( $r$  de Pearson:  $.293$ ) (tabla 9 y gráfica 2). El acoso es influido de manera importante por las redes sociales con funcionarios (capital social con funcionarios) que logran tejer los individuos ( $r$  de Pearson:

-.529) (tabla 9): a más significativo la red de apoyo con funcionarios, menor la posibilidad de ser acosado. Por su parte, el capital social con funcionarios, que un académico puede acumular, depende fuertemente de las características de la cultura organizacional (la  $r$  de Pearson varía entre .529 y .736) (tabla 8 y gráfica 2). Cuanto más se acerca una organización a una cultura transformacional, mayor el capital social de los académicos con funcionarios de su institución y menor su riesgo de ser acosados (tabla 8 y gráfica 2) lo que contribuye de forma indirecta a la conservación de su salud.

Un alto nivel de capital social con funcionarios contribuye asimismo a un estado de ánimo más equilibrado a la hora de afrontar conflictos con superiores, pares y alumnos (tabla 9 y gráfica 2:  $r$  de Pearson = -.348). La reactividad afectiva en situaciones de conflicto es un constructo que mide, en el caso de nuestro modelo, el grado de negatividad de los sentimientos que guarda un individuo hacia determinados actores de su entorno cuando surge un conflicto. Cuanto más alto puntaje, mayores consecuencias se producen para la salud (tabla 9 y gráfica 2:  $r$  de Pearson: .304). La reactividad afectiva en conflictos se observa asimismo influida por la cultura organizacional (tabla 8 y gráfica 2: la  $r$  de Pearson varía entre -.262 y -.323) y el hecho de haber sido objeto de acoso laboral (tabla 9 y gráfica 2:  $r$  de Pearson: .275). Lo anterior demuestra que las características comúnmente identificadas como rasgos subjetivos son construidas en la interacción social enmarcada por la cultura organizacional. Lo anterior pone en entredicha la tradicional distinción dicotómica entre sujeto y entorno.

Finalmente, también las redes de apoyo con pares, que constituyen un recurso invaluable para los individuos al enfrentar situaciones críticas con otros actores sociales en la organización, no se construyen en un vacío social. Al contrario, la cultura organizacional facilita u obstaculiza, según sea el caso, la creación del capital social con pares (tabla 8 y gráfica 2: la  $r$  de Pearson varía entre .327 y .501). Aún y cuando el impacto del capital social con colegas en la salud es relativamente leve (tabla 9 y gráfica 2:  $r$  de Pearson: -.223), constituye un recurso social importante a la hora de sufrir acoso laboral (tabla 9 y gráfica 2:  $r$  de Pearson = -.343).

En vista de que las diversas dimensiones de las culturas organizacionales guardan una estrecha relación entre sí (la  $r$  de Pearson oscila entre .615 y .854; tabla 8), la introducción de cambios en una transforma también a las demás. Tomando en cuenta que la

cultura de apoyo y protección guarda los niveles de correlación más altos con todos los demás componentes de la cultura organizacional, resulta importante que los trabajadores insistan primeramente en la introducción de mecanismos de defensa frente a agresiones interpersonales e institucionales.

Tabla 8: Correlaciones bivariadas entre subculturas organizacionales, salud, acoso laboral y capital social y grado de afectividad negativa en situaciones de conflicto ((r de pearson)

	<b>Cult.de reconocimiento</b>	<b>C. de apoyo + protección</b>	<b>C. de liderazgo</b>	<b>C. de participación</b>	<b>de Justicia distributiva</b>
<b>C. de reconocimiento</b>	1	714**	615**	623**	661**
<b>Sig.</b>			.000	.000	.000
<b>C. de apoyo y protección</b>	714**	1	775**	850**	854**
<b>Sig.</b>	.000		.000	.000	.000
<b>C. de liderazgo</b>	615**	775**	1	789**	749**
<b>Sig.</b>	.000	.000		.000	.000
<b>Cultura de participación</b>	623**	850**	789**	1	838**
<b>Sig.</b>	.000	.000	.000		.000
<b>Justicia distributiva</b>	661**	854**	749**	838**	1
<b>Sig.</b>	.000	.000	.000	.000	
<b>Morbilidad</b>	-.264**	-.341**	-.291**	-.256**	-.286**
<b>Acoso a la identidad académica</b>	-.606**	-.665**	-.538**	-.619**	-.604**
<b>Capital social en org. con funcionarios</b>	.529**	.736**	.591**	.676**	.644**
<b>Capital social en org. con colegas</b>	.371**	.501**	.327**	.435**	.447**
<b>Reactividad afectiva de los sujetos en conflictos en la org.</b>	-.294**	-.284**	-.262**	-.308**	-.323**

\*\* p<= .01

Fuente: Cálculos propios en base a los datos de campo.

Tabla 9: Correlaciones bivariadas entre salud, capital social, acoso y reactividad afectiva en conflictos (r de pearson)

	Morbilidad	Acoso a la identidad académica	Capital social en org. con funcionarios	Capital social en org. con colegas	Reactividad afectiva de los sujetos en conflictos en la org.
<b>Salud</b>	1	.293**	-.192**	-.223**	.304**
<b>Acoso a la identidad académica</b>	.293**	1	-.529**	-.343**	.275**
<b>Capital social en org. con funcionarios</b>	-.192**	-.529**	1	.618**	-.348**
<b>Capital social en org. con colegas</b>	-.223**	-.343**	.618**	1	-.166**
<b>Grado de afectividad negativa en conflictos interpersonales en el trabajo</b>	.304**	.275**	-.348**	-.166**	1

\*\* p<= .01

Fuente: Cálculos propios en base a los datos de campo.

### Entra gráfica 3

En suma, la organización constituye un conjunto dinámico cuyos elementos estructurales (los diversos aspectos de la cultura organizacional) moldean incesantemente la interacción social entre los individuos (gráfica 3). La cultura organizacional facilita u obstaculiza el acoso laboral y las posibilidades de un trabajador de convertirse en víctima; aclimata la solidez y profundidad de las redes de apoyo entre pares, infiere en los vínculos entre académicos y directivos e interviene en la subjetividad. Se trata de factores que guardan por si mismos una relación importante con la salud laboral. Al mismo tiempo la cultura organizacional influye directamente la salud psicofísica de los académicos.

A través de un análisis de regresión estadística se obtuvieron finalmente los cinco factores más importantes que influyen de forma determinante la salud laboral de los académicos y académicas en universidades públicas mexicanas (tabla 10) y que explican 42.7% de la varianza. Se trata de: la reactividad afectiva en conflictos en el lugar del

trabajo, el acoso a la identidad académica, el tipo de universidad (universidades estatales con menos de mil PTC en licenciatura, universidades estatales con más de mil PTC en licenciatura), el capital social con colegas y la cultura de reconocimiento de las instituciones con relación a los logros académicos y profesionales de l@s profesor@s.

Tabla 10: Predictores de la salud psicofísica en investigador@s nacional@s en universidades estatales y la UNAM (regresión múltiple tipo stepwise) (n = 137)

<b>1</b>	.491	.241	.235	F(1, 135)=	42.781, p<.001
<b>2</b>	.598	.358	.349	F(2, 134)=	37.385, p<.001
<b>3</b>	.620	.384	.370	F(3, 133)=	27.673, p<.001
<b>4</b>	.634	.402	.384	F(4, 132)=	22.224, p<.001
<b>5</b>	.654	.427	.405	F(5, 131)=	19.542, p<.001
<b>Predictores:</b>	2	3	4	5	
1: Afectividad negativa en conflictos	Afectividad neg.+Acoso a identidad académica	Afectividad neg. +Acoso a identidad académica + Tipos de universidades	Afectividad +Acoso a identidad académica + Tipos de universidades + Capital social colegas	Afectividad +Acoso a identidad académica + Tipo de universidades + Capital social colegas + Cultura de reconocimiento	

Fuente: Cálculos propios con base en los datos de campo.

Es importante enfatizar que este modelo no construye los aspectos subjetivos (la reactividad afectiva) e intersubjetivos (el acoso laboral y capital social) como entidades independientes de las diversas dimensiones de las culturas organizacionales (cultura de reconocimiento y el tipo de universidad) sino los presenta en su constitución mutua. Esto significa que los atributos subjetivos son necesariamente sociales: las características del entorno organizacional se incrustan paulatinamente en la subjetividad. La negatividad de la cultura organizacional amolda la reactividad afectiva de los trabajadores.

El efecto directo de la cultura organizacional sobre la subjetividad se refuerza a través de otros factores en el lugar del trabajo. Por ejemplo, una cultura de reconocimiento inadecuada influye negativamente las posibilidades de los individuos para crear redes de apoyo con pares y superiores y aumenta así su vulnerabilidad social. Si un actor cuenta con una red social débil en la organización, no sólo experimentará en mayor o menor grado sentimientos de exclusión y marginación, que marcarán su interacción con los demás actores sociales, sino se convierte también con más facilidad en objeto de acoso laboral: una experiencia que complica aún más la relación con los demás. La combinación y simultaneidad de diversos estresores potencia el efecto de cada uno y acrecienta su impacto nocivo en la salud. En otras palabras, culturas organizacionales inadecuadas perjudican las relaciones sociales entre los colaboradores, incrementan los riesgos de sufrir violencia simbólica de parte de superiores, pares y alumnos y comprometen la estabilidad emocional de los sujetos. La correspondiente reactividad afectiva negativa, que un individuo desarrolla al verse expuesto durante considerable tiempo a este tipo de presiones, complica, por su parte, la reconstrucción de los lazos intersubjetivos dañados, situación que acrecienta al mismo tiempo su vulnerabilidad individual y – ante la imposibilidad de resolver las tensiones – compromete aún más la salud psicofísica de hombres y mujeres afectados. Dicho de otra manera, los diversos factores organizacionales, interpersonales y subjetivos son eminentemente interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Ni el análisis de correlación bivariada ni el modelo de regresión asignan al género un papel explicativo dentro de la dinámica organizacional que devasta la salud psicofísica de la élite académica en México. Lo anterior no permite concluir, sin embargo, que la clave del deterioro de la salud psicofísica de las mujeres se ubicaría fuera de las organizaciones (en la familia, por ejemplo) o en las diferencias biológicas de hombres y mujeres. Algunos estudios sobre la emocionalidad de hombres y mujeres en el contexto organizacional indican más bien que las expectativas sociales de conducta frente a estresores laborales varían en función del género. Por ejemplo, se ha encontrado una mayor tolerancia social hacia la expresión de emociones negativas (como el coraje) de parte de los varones que de las mujeres (Brescoll y Uhlmann, 2008). Mientras el coraje en mujeres suele ser significado como un problema de carácter – una evaluación que afecta la imagen social de la persona –, en el caso de los hombres suele ser interpretado como resultado de circunstancias adversas.

Estas diferencias de significación social motivan a las mujeres a disimular en mayor grado y/o controlar o incluso negar sus emociones. A pesar de que ambos géneros afrontan estresores similares en la organización, sus posibilidades de posicionarse frente a los mismos en el plano emocional e interactivo difieren en función del género.

### **Resumen y conclusión**

Los diversos aspectos de la cultura organizacional influyen tanto de forma directa como mediada la salud laboral de l@s académic@s. Culturas organizacionales caracterizadas por prácticas impositivas y excluyentes; distribución de recursos organizacionales injustas e discrecionales; liderazgos institucionales deficientes, anticarismáticos e ineficaces, negados a reconocer los logros de sus colaboradores y de brindarles el apoyo infraestructural, material y simbólico necesario para el desarrollo de las actividades profesionales; e indispuestos e ineficaces para proteger a los académicos contra agresiones interpersonales e institucionales comprometen la salud psicofísica de toda la planta académica. No obstante, en comparación con los varones, el número de mujeres y el grado de morbilidad femenina (medida en las escala de morbilidad) es considerable mayor en estos entornos laborales. De aquí se concluye que las culturas organizacionales desfavorables afectan particularmente fuerte el derecho fundamental del género femenino a la salud.

Las diferencias de salud, que se observan entre académic@s que laboran en entornos transformacionales en comparación con aquellos que se desenvuelven bajo condiciones organizacionales altamente adversas enfatizan el papel ambiental en el bienestar psicofísico de los trabajadores. Es posible que el carácter altamente nocivo de los entornos desfavorables para la salud no se relacione solamente con la abundancia de estresores que emergen en estos escenarios sino también con las limitaciones de acción que infringen estos entornos a los individuos. Organizaciones verticales y excluyentes tienden a eliminar los espacios institucionales de discusión colectiva y tejen redes de vigilancia institucional basadas en la creciente desconfianza mutua, por un lado, y la traición entre pares estimulada por el otorgamiento discrecional y arbitrario de prebendas materiales y/o simbólicos de parte de ciertos liderazgos institucionales. Ello limita las posibilidades de los individuos para analizar colectivamente su situación en el trabajo, establecer alianzas para

impulsar transformaciones del entorno organizacional y alcanzar así un mayor grado de control sobre los estresores provenientes de la cultura organizacional.

A pesar de que todavía existen representaciones sindicales, en muchas universidades públicas sus capacidades para defender a los trabajadores son en extremo reducidas si acaso las haya aún. Gracias al avanzado grado de individualización el sujeto se ve así reducido a sí mismo frente a los estresores en la organización, ya que los recursos colectivos para hacerles frente (una comunidad laboral solidaria que se une para superar problemas estructurales que afectan en mayor o menor grado a todos los trabajadores) se han mermado en un clima de competencia, rivalidad y frente al cálculo egocéntrico que guía la conducta de todos frente a situaciones conflictivas. En esta situación de vulnerabilidad personal incrementada muchos académicos perciben como única solución viable el ajustarse al estatus quo con tal de no verse acosados por el aparato político-administrativo. Sin embargo, al renunciar a la transformación de un entorno que se ha convertido en fuente de creciente malestar individual, los sujetos contribuyen a la perpetuación de su propia posición marginal en la estructura organizacional, acrecientan la probabilidad de riesgos sociolaborales y se exponen a nuevos abusos y agravios tanto de parte de superiores y colegas como de estudiantes. El precio de la obediencia es la merma del bienestar individual.

La exposición constante a estresores organizacionales e interpersonales y la percepción de amenazas y riesgos de parte de los individuos marca las reacciones afectivas en momentos de conflicto. Elevados niveles de reactividad afectiva negativa no sólo tienen por consecuencia que el individuo responda de forma más agresiva que lo normal a alteraciones en las relaciones interpersonales sino incita también la hipervigilancia y la desconfianza hacia los demás, lo que submina su capacidad para afianzar relaciones amistosas y de compañerismo. Pero cuanto más solo, más se encuentra un individuo expuesto a atropellos de parte del entorno. Se cierra así un círculo vicioso.

El consentimiento forzado o dado voluntariamente con las estructuras organizacionales represivas y el silencio (auto)impuesto frente a un estatus quo organizacional agobiante no sólo implican la pérdida de libertad y co-(auto)determinación sino a mediano plazo también de salud y bienestar de parte del individuo. Aún y cuando el

precio se cobra a mujeres y hombres, la tarifa soltada por las mujeres rebasa considerablemente la de los varones.

Los escenarios descritos no son ni naturales ni inevitables como prueba la UNAM que no sólo ofrece un entorno organizacional más favorable sino que con ello garantiza también la salud de sus colaboradores. En comparación, las universidades estatales constituyen pequeños infiernos. Si esto es la situación de la élite académica de estas instituciones, cuanto más complicada y difícil ha de ser la situación de todos aquellos profesores y profesoras que constituyen la base docente y que no cuentan ni con el capital intelectual de l@s investigador@s nacionales ni tampoco con contratos laborales definitivos. Por todo lo anterior resulta imprescindible que la comunidad científica se plantea la transformación de las culturas organizacionales dentro de las cuales desarrollan sus funciones profesionales. Una forma de iniciarla constituye la creación de estructuras y mecanismos de defensa colectivas eficaces, eficientes y confiables. Con ello no sólo se beneficiarán a las mujeres sino también a los varones.

## Referencias

Ashkanasy, Neal; Charmine Härtel y Catherine Daus (2002). "Diversity and Emotion. The New Frontiers in Organizational Behavior Research", *Journal of Management*, vol. 28, no. 2, pp. 307-338.

Brescoll, Victoria y Eric Luis Uhlmann (2008). "Can an Angry Woman Get Ahead? Status Conferral, Gender, and Expression of Emotion in the Workplace", *Psychological Science*, vol. 19, no. 3: pp. 268-275.

Bryngelson, Anna; Jennie Bacchus Hertzman y Johan Fritzell (2011). "The relationship between gender segregation in the workplace and long-term sickness absence in Sweden", *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 39, pp. 618-626.

Carayon, Pascale; Michael Smith y Marla C. Haims (1999). "Work organization, job stress and work-related musculoskeletal disorders" *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, vol. 4, pp. 644-663.

Catano, Victor (2012). "Occupational Stress in Canadian College Staff", Ponencia presentada en la 10<sup>th</sup> Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, ETH Zürich, Zürich, Suiza, 11-13 de abril.

Cerros Rodríguez, Elisa (2011). *Imaginario de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento de universidades públicas estatales*, Tesis de doctorado, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

----- y María Elena Ramos (2011). “El papel de la pareja en el desarrollo profesional de las científicas universitarias”, *Revista Pequeño*, vol. 1, no. 1, pp. 83-92.

Chang, Chu-Hsiang; D. Lance Ferris; Russel Johnson; Christopher Rosen y James Tan (2012). “Core Self-Evaluations: A Review and Evaluation of the Literature”, *Journal of Management*, vol. 38, no. 1, pp. 81-128.

Chaplain, Roland (2001). “Stress and Job Satisfaction among Primary Headteachers: A Question of Balance”, *Educational Management Administration & Leadership*, April 2001; vol. 29, 2: pp. 197-215.

Daniels, Kevin y Andrew Guppy (1994). “Occupational Stress, Social Support, Job Control, and Psychological Well-Being”, *Human Relations*, no. 47, pp. 1523-1544.

Danna, Karen y Ricky W. Griffin (1999). “Health and Well Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature”, *Journal of Management*, vol. 25, no. 3, pp. 357-384.

Davidson, Karina; Kimberlee Trudeau; Erica van Roosmalen; Miriam Stewart y Susan Kirkland (2006). “Gender as a Health Determinant and Implications for Health Education”, *Health Education & Behavior*, vol. 33, no. 6, pp. 731-743.

Devereux, J.J. y P. W. Buckle (2000). “Adverse Work Stress Reactions – A Review of the Potential Influence on Work Related Musculoskeletal Disorders”, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, July, pp. 5-457 – 5-460.

Deza Bringas, Luis (2010). “La Migraña”, *Acta Médica Peruana*, vol. 27, no. 2, pp. 129-136.

Eriksen, Hege R.; Camila Ihlebak y Holger Ursin (1999). “A scoring system for subjective health complaints (SHC)”, *Scandinavian Journal of Public Health*, no. 1, pp. 63-72.

Erickson, Rebecca y Amy Wharton (1997). “Inauthenticity and Depression: Assessing the Consequences of Interactive Service Work”, *Work and Occupations*, vol. 24, no. 2, pp. 188-213.

Gardner, Robert C. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS*, México, Pearson Educación.

Gayton, Scott y Geoff P. Lovell (2012) . “Resilience in Ambulance Service Paramedics and Its Relationships With Well-Being and General Health”, *Traumatology*, March 2012; vol. 18, 1: pp. 58-64.

Gershon, Robyn; Briana Barocas; Allison Canton; Xianbi Li; David Vlahov (2009). “Mental, physical and behavioral outcomes associated with perceived work stress in police officers”, *Criminal Justice and Behavior*, vol. 36, no. 3, , pp. 275-289.

Gervais, Roxane y Robert J. Hockey (2012). “Menstrual symptoms as a stressor: a diary assessment”, Ponencia presentada en la 10<sup>th</sup> conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, ETH Zürich, Zürich, Suiza, 11-13 de abril.

Gervais, Roxane, Rudence Millea y Jennifer Webster (2012). “The relevance of the menopause to the occupational safety and health of women workers”, Ponencia presentada en la 10<sup>th</sup> conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, ETH Zürich, Zürich, Suiza, 11-13 de abril.

Giroux, Henry (2009). "Democracy's Nemesis. The Rise of the Corporate University", *Cultural Studies, Critical Methodologies*, vol. 9, no. 5, pp. 669-695.

Gorman, Elizabeth y Julie Kmec (2007). "We (Have to) Try Harder: Gender and Required Work Effort in Britain and the United States", *Gender & Society*, vol. 21, no. 6, pp. 828-856.

Griffin, Marie; Nancy Hogan, Eric Lambert; Kasey Tucker-Gail y David Baker (2010). "Job Involvement, Job Stress, Job Satisfaction, and Organizational Commitment and the Burnout of Correctional Staff", *Criminal Justice and Behavior*, vol. 37, no. 2: pp. 239-255.

Grossi, G; T. Theorell; M. Jürisoo y S. Setterlind (1999). "Psychophysiological correlates of organizational change and threat of unemployment among police inspectors", *Integrative Physiological and Behavioral Science*, vol. 1, pp. 30-42.

Gyllensten, Kristina y Stephen Palmer (2005). "The role of gender in workplace stress: A critical literature review", *Health Education Journal*, vol. 64, no. 3, pp. 271-288.

Hanson, Tommy e Irene Jensen (2004). "Sickness absence due to back and neck disorders", *Scandinavean Journal of Public Health*, vol. 32, supplement 63, pp. 109-151.

Heidegger, Martin (2006). *Zollikoner Seminare*. Herausgegeben von Medard Boss, Frankfurt am Main, Ed. Vittorio Klostermann.

Hutri , Merja y Marjaana Lindeman (2002). "The Role of Stress and Negative Emotions in an Occupational Crisis", *Journal of Career Development*, September 2002; vol. 29, no. 1: pp. 19-36.

Iwasaki, Yoshitaka; Roger Mannell, Bryan Smale y Janice Butcher (2005). "Contributions of Leisure Participation in Predicting Stress Coping and Health among Police and Emergency Response Services Workers", *Journal of Health Psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 79-99.

Jamal , Muhammad y Vishwanath V. Baba (1991). "A Behavior, its Prevalence and Consequences Among Women Nurses: An Empirical Examination", *Human Relations*, October 1991; vol. 44, no. 11, pp. 1213-1228.

Justicia, Fernando; Juan Luis Benítez y Eduardo Fernández (2006). "Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 3, pp. 293-308.

Justicia, Fernando; Juan Luis Benítez, Eduardo Fernández de Haro, Ana Belén García Berbén, Juan Luis Benítez Muñoz, María Dolores Villena Martínez, María Jesús Caúrcel y María Fernández (2005). "Datos de un estudio descriptivo sobre el acoso psicológico en el contexto universitario", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 18, pp. 61-71.

Karahan, Azize; Sultan Kan; Aysel Abbasoglu y Nevin Dogan (2009). "Low back pain: prevalence and associated risk factors among hospital staff" *Journal of Advanced Nursing*, vol. 65, no. 3, pp. 516-524.

Karasek, Richard (1979). "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign", *Administrative Science Quarterly*, vo. 24, pp. 285-308.

- Karasek, Robert A. (2004). "An Analysis of 19 International Case Studies of Stress Prevention Through Work Reorganization Using the Demand/Control Model", *Bulletin of Science, Technology & Society*, October 2004; vol. 24, 5: pp. 446-456
- Keashly, Loreleigh y Joel H. Neuman (2010). "Faculty Experiences with Bullying in Higher Education. Causes, Consequences, and Management", *Administrative Theory & Praxis*, vol. 32, no. 1, pp. 48-70.
- Körlin, Jenny; Kristina Alexanderson y Pia Svedberg (2009). "Sickness absence among women and men in the police: A systematic literature review", *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 37, pp. 310-319.
- Kohan, Andrea y Dwight Mazmanian (2003). "Police Work, Burnout, and Pro-Organizational Behavior. A Consideration of Daily Work Experiences", *Criminal Justice and Behavior*, vol. 30, no. 5, pp. 559-583.
- Krantz, Gunilla y Ulf Lundberg (2006). "Workload, work stress and sickness absence in Swedish male and female White-collar employees", *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 34, pp. 238-246.
- Lakhani, Ram (2004). "Occupational Health of Women Construction Workers in the Unorganized Sector", *Journal of Health Management*, vol. 6, no. 2, pp. 187-200.
- Lazarus, Richard (2001). "Relational Meaning and Discrete Emotions", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds), *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Method, Research*, New York, Oxford University Press, pp. 37-67.
- Leistad, R.B.; T. Sand; R.H. Westgaard; K.B. Nilsen y L.J. Stovner (2006). "Stress induced pain and muscle activity in patients with migraine and tension-type headache" *Cephalgia*, vol. 26, pp. 64-73.
- López-Cabarcos, María Angeles; Eduardo Picón-Prado y Paula Vázquez-Rodríguez (2008). "Estudio del acoso psicológico en la universidad pública de Galicia", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 24, no. 1, pp. 41-60.
- Loughlin, Catherine y Laura Rudy (2012). "Questioning the role of context, organizational level, and sex in preferred stress coping styles and links to health", Ponencia presentada en la 10<sup>th</sup> conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, ETH Zürich, Zürich, Suiza, 11-13 de abril.
- Lynch, Kathleen (2010). "Carelessness: A Hidden Doxa of Higher Education", *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 9, no. 1, pp. 54-67.
- Mäki, K.; J. Vahtera; M. Virtanen; M. Elovainio; L. Keltikangas-Järvinen y M. Kivimäki (2008). "Work Stress and New-Onset Migraine in a Female Employee Population", *Cephalgia*, vol. 28, pp. 18-25.
- Martin, Craig A., 2006, "Psychological Climate, Empowerment, Leadership Style and Customer Orientated Selling: An Analysis of Sthe Sales-Manager-Salesperson Dyad", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 34, núm. 3, pp. 419-438.

Martínez Alcántara, Susana y María Adriana Cruz Flores (2008). “El acoso psicológico en el trabajo”, *Psicología y Salud*, vol. 18, no. 2, pp. 255-265

McCarthy, Christopher, Richard Lambert; Elizabeth Crowe y Colleen McCarthy (2010). “Coping, Stress, and Job Satisfaction as Predictors of Advanced Placement Statistics Teachers’ Intention to Leave the Field”, *NASSP Bulletin*, vol. 94, no. 4: pp. 306-326.

Meseguer de Pedro, Mariano; M. Isabel Soler Sánchez, Mariano García-Izquierdo, M. Concepción Sáez Navarro y Julio Sánchez Meca (2007). “Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo como predictores del mobbing”, *Psicotema*, vol. 19, núm. 2, pp. 225-230.

Mesmer-Magnus, Jessica; Leslie DeChurch y Amy Wax (2011). “Moving emotional labor beyond surface and deep acting: A discordance-congruence perspective”, *Organizational Psychology Review*, vol. 2, no. 1, pp. 6-53.

Millar, Prudence y Roxane Gervais (2012). “Age and experience: A comparison of work and family demands across the lifespan amongst Australian employees and European women”, Ponencia presentada en la 10<sup>th</sup> conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, ETH Zürich, Zürich, Suiza, 11-13 de abril.

Mitscherlich, Alexander (1966a) “Die Krankheiten der Gesellschaft und die psychosomatische Medizin”, en Alexander Mitscherlich, *Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 11-34.

Moreno-Jiménez, Bernardo; Macarena Gálvez Herrera; Raquel Rodríguez Carvajal y Eva Garrosa Hernández (2010). “Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo ‘trabajo-emocional’ y propuesta de evaluación”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, no. 1, pp. 63-73.

Nyberg, Anna; Hugo Westerlund; Linda L. Magnusson Hanson y Töres Theorell (2008). “Managerial leadership is associated with self-reported sickness absence and sickness presenteeism among Swedish men and women”, *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 36, pp. 803-811.

Padilla Montemayor, Víctor Manuel; José Armando Peña Moreno y Alma Edith Arriaga González (2006). “Patrones de personalidad tipo A o B, estrés laboral y correlatos psicofisiológicos”, *Psicología y Salud*, año/vol. 16, no. 1, pp. 79-85.

Peralta, María Claudia (2004). “El acoso laboral – mobbing. Perspectiva psicológica”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 18, pp. 111-122.

Piñuel Zabala, Iñaki y Araceli Oñate Cantero (2006). “La evaluación y diagnóstico del mobbing o acoso psicológico en la organización: el barómetro Cisneros”, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, no. 3, pp. 309-332.

Pomaki, Georgia; Stan Meas y Laura ter Doest (2004). “Work Conditions and Employees’ Self Set Goals: Goal Processes Enhance Prediction of Psychological Distress and Well-Being”, *Personality and Social Psychological Bulletin*, vol. 30, no. 6, pp. 685-694.

Ramos, María Elena; Veronika Sieglin y María Zuñiga (2013). “La intransparente transparencia...La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, num. 141, pp. 26-45.

Rhodewalt, Frederick; Robert Hays, Martin Chemers y Jay Wysocki (1984). "Type A Behavior, Perceived Stress, and Illness: A Person-Situation Analysis", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 10, no. 1, pp. 149-159.

Robinson, Oliver y Amanda Griffiths (2005). "Coping With the Stress of Transformational Change in a Government Department", *The Journal of Applied Behavioral Science*, June 2005; vol. 41, 2: pp. 204-221.

Roseman, Ira (2001). "A Model of Appraisal in the Emotion System. Integrating Theory, Research and Appraisal", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds), *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Method, Research*, New York, Oxford University Press, pp. 68-120

Salin, Denise (2003). "Ways of Explaining Workplace Bullying: A Review of Enabling, Motivating and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment", *Human Relations*, vol. 56, núm. 10, pp. 1213-1232.

Schaible, Lonnie (2010). "The Impact of Emotional Labor and Value Dissonance on Burnout Among Police Officers", *Police Quarterly*, vol. 13, pp. 316-341

Schneider, Sven; Holger Schmitt; Silke Zoller y Marcus Schiltewolf (2005). "Workplace stress, lifestyle and social factors as correlates to back pain: a representative study of the German working population", *International Archive of Occupational Environmental Health*, vol. 78, pp. 253-269.

Scott, Brent y Timothy Judge (2006). "Insomnia, Emotions, and Job Satisfaction: A Multilevel Study", *Journal of Management*, October 2006; vol. 32, no. 5: pp. 622-645.

Sevilla García, Juan José; Jesús Francisco Galaz Fontes y José Luis Arcos Vega (2008). "La participación del académico en procesos de planeación y su visión institucional", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 2, pp. 1-19. Consultada el 03/02/2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-sevillagalaz.html>

Sikora, Patricia; David Beaty y John Forward (2004). "Updating Theory on Organizational Stress: the Asynchronous Multiple Overlapping Change (AMOC) Model of Workplace Stress", *Human Resource Development Review*, vol. 3, no. 1, pp. 3-35.

Sieglin, Veronika (2012). "El impacto del acoso laboral en los observadores. Estudios de caso en instituciones académicas en México", *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho*, vol. 17, no. 27, pp. 191-223.

----- (2013). "El acoso laboral en universidades públicas en México. Incidencia y factores subyacentes", en Rocío Fuentes Valdivieso y Florencia Peña Saint Martin (eds.), *Tras las huellas del asedio colectivo en México (mobbing)*, México, Ediciones EON, Escuela Superior de Medicina-IPN, ENAH-INAH-CONACULTA, UANL

Sjösten, Noora; Hermann Nabi; Hugo Westerlund, et al. (2011). "Influence of Retirement and Work Stress on Headache Prevalence: A Longitudinal Modelling Study from the GAZEL Cohort Study2", *Cephalalgia*, vol. 31, no. 6, pp. 696-705.

Srivastava, Shalina (2009). "Effect of Type A Personality on Stress-strain Relationship: A Study on Private Sector Managers", *Management and Labour Studies*, vol. 34, no. 4, pp. 582-595.

Srivastava, Urmila Rani (2010). "Shift Work Related to Stress, Health and Mood States: A Study of Dairy Workers", *Journal of Health Management*, vol. 12, no. 2, pp. 173-200.

Stormel, Flora y Kay Devine (2008). "Acting at Work. Facades of Conformity in Academy", *Journal of Management Inquiry*, vol. 17, no. 2, pp. 112-134.

Tafvelin, Susanne; Kerstin Armelius y Kristina Westerberg (2011). "Toward Understanding the Direct and Indirect Effects of Transformational Leadership on Well-Being: A Longitudinal Study", *Journal of Leadership and Organizational Studies*, vol. 18, no. 4, pp. 480-492.

Tennant, Christopher (2001). "Life stress and hypertension", *Journal of Cardiovascular Risk*, vol. 8, pp. 51-56.

Theorell, Töres; R. A. Karasek y P. Eneroth (1990). "Job strain variations in relation to plasma testosterone fluctuations in working men – a longitudinal study", *Journal of Internal Medicine*, vol. 227, pp. 31-36.

Theorell, Töres; Hans-Martin Hasselhorn y The Music Norrtälje Study Group (2002). "Endocrinological and immunological variables sensitive to psychosocial factors of possible relevance to work-related musculoskeletal disorders" *Work & Stress*, vol. 16, no. 2, pp. 154-165.

Topa Cantisano, Gabriela; José Francisco Morales Domínguez y José Antonio Gallastegui Galán (2006). "Acoso laboral: Relaciones con la cultura organizacional y los resultados personales", *Psicotema*, vol. 18, núm. 4, pp. 766-771.

Vingard, Eva; Per Lindberg; Malin Josephson, Margaretha Voss; Bodil Heijbek; Lars Alfredsson; Stefan Stark y Are Nygren (2005). "Longterm sick-listing among women in the public sector and its associations with age, social situation, lifestyle, and work factors: A three year follow-up study", *Scandinavean Journal of Public Health*, vol. 33, pp. 370-375.

Wahlström, Jens; Agneta Lindegard; Gunnar Ahlberg Jr.; Anna Ekman y Mats Hagberg (2003). "Perceived muscular tension, emotional stress, psychological demands and physical load during VDU work", *International Archive of Occupational Environmental Health*, vol. 76, pp. 584-590.

Wanous, John; Arnon Reichers y James Austin (2000). "Cynicism about Organizational Change. Measurement, Antecedents, and Correlates", *Group & Organization Management*, vol. 25, no. 2, pp. 132-153.

West, Jonathan y Coleen West (1989). "Job Stress and Public Sector Occupations: Implications for Personnel Managers", *Review of Public Personnel Administration*, vol. 9, no. 3, pp. 46-65.

Wharton, Amy (1999). "The Psychosocial Consequences of Emotional Labor", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, no. 561, pp. 158-176.

# **Género, salud y trabajo académico en universidades públicas en México – una perspectiva panorámica**

Sagrario Garay y Veronika Sieglin

## **Introducción**

Podría pensarse que si existiesen prácticas discriminatorias por concepto de género, las mujeres calificarían su entorno laboral de manera más severa que los varones. Sin embargo, tal como hemos afirmado en el primer capítulo de este libro, parece no haber una conciencia acerca de prácticas discriminatorias en organizaciones científicas y su nexa con los desequilibrios de género en las estructuras organizacionales. El análisis sobre el vínculo entre la salud laboral de los/las académicos/as y las culturas organizacionales (capítulo 2 de esta obra) encontró que, además de las asimetrías de género en la vida organizacional, existen diferencias de salud entre los géneros que se ligan a las características de las culturas organizacionales. Se mostró que las características del entorno laboral explican en buen grado la salud de los/las profesores/as-investigadores/as y que las mujeres reaccionan en el plano psicofísico de modo más sensible a condiciones desfavorables del entorno laboral. Sin embargo, a pesar de la mayor reactividad psicofísica femenina a condiciones organizacionales adversas, las mujeres no caracterizaron la cultura organizacional, en la que se encontraron inmersas, en términos significativamente más negativos que los varones.

En el primer capítulo de este libro advertimos, asimismo, que las expresiones conscientes de los individuos no constituyen un indicador fiel acerca de la realidad cotidiana experimentada. Se argumentó que la significación de los acontecimientos depende de los constructos teóricos que circulan en el imaginario común de una sociedad y que, en función de estos dispositivos cognitivos, una misma práctica social podrá ser clasificada de diferentes maneras, es decir, el trato recibido en la interacción social podrá ser significado en un momento histórico determinado como ‘normal’ y en otro como

discriminatorio. Sin embargo, sostuvimos también que el sufrimiento que todo acto de relegación, marginación o maltrato en sentido amplio genera en un sujeto – aunque éste no lo reconozca conscientemente –, se expresa a través de otros sistemas semióticos. Entre ellos figuran los sistemas psíquico-fisiológicos y somáticos. Mientras los unos expresan un malestar generado por la interacción con el entorno a través de las emociones – Lazarus (2001) sostiene que las emociones tienen un núcleo hermenéutico – y la conducta, los otros proyectan el sufrimiento a través de lesiones de órgano (Nasio, 2006). El mayor deterioro de la salud femenino adquiere así una connotación social: los trastornos psicósomáticos constituyen un discurso formulado de manera no consciente acerca de agravantes laborales específicos que producen niveles de tensión particularmente elevados en las mujeres. Avanzar en la decodificación de la discriminación de género implica así iniciar en el síntoma producido a través de la interacción entre cuerpo, mente e interacción social.

En el presente capítulo proseguimos este camino analítico iniciado, pero nos enfocamos en un ejercicio estadístico que ha sido seleccionado para extrapolar los factores específicos que se encuentran estadísticamente asociados a la mala salud femenina y masculina. Dado que la interacción entre el sistema fisiológico y el sistema social se encuentra mediada por el sistema cognitivo-emocional, tomaremos especialmente en cuenta las respuestas emocionales a conflictos interpersonales en el trabajo y la identificación de las relaciones interpersonales cotidianas en el trabajo de parte de hombres y mujeres. No solamente nos interesa saber de qué forma se encuentran relacionadas con el deterioro de la salud psicósomática sino también si existen patrones de respuesta cognitivo-emocional distintos entre hombres y mujeres. Dado que el intercambio con la sociedad se plasma en la interacción con otros actores sociales exploramos asimismo las redes de apoyo que cada sujeto construye en la cotidianeidad laboral. Nos interesa indagar de qué manera el apoyo obtenido por superiores, pares y familiares se articula con el deterioro de salud psicósomático que hemos detectado en mujeres.

La presente exposición tiene la función de generar una perspectiva panorámica acerca de factores psicosociales y sociales asociados al género que explican las diferencias de salud entre hombres y mujeres y que serán abordados con más profundidad en los capítulos cuatro y cinco de este libro.

## **Metodología**

Para analizar la salud de los hombres y las mujeres se procedió a la exploración y selección de variables y a la búsqueda del método más adecuado para el análisis de la información empírica. Del total de variables incluidas en la encuesta sólo se consideraron aquellas asociadas estadísticamente con el género en temas relacionados con la experiencia emocional al afrontar un conflicto interpersonal en el trabajo, la caracterización de las relaciones interpersonales con los demás actores del entorno laboral, los apoyos sociales obtenidos y la relación entre familia y trabajo.

Se examinaron, además, las variables que captaban cuestiones de salud, de tal forma que se lograran identificar aquellas asociadas con el género y que, a su vez, podrían ser factores diferenciales entre los hombres y las mujeres.

### ***Variables relacionadas con el conflicto***

Entre algunas de las variables que permiten captar el conflicto interpersonal y la experiencia emocional en el lugar de trabajo se incluyeron en la encuesta cuestiones como: con quién (superiores, pares, alumnos, otros actores como personal administrativo) y en que escenario se produjo el conflicto (en público, en privado, por correspondencia/correo electrónico; por medio de rumores); la intensidad de los sentimientos y la duración de la experiencia emocional; el grado de control emocional guardado durante el conflicto; la calificación de las relaciones interpersonales cotidianas en el trabajo; así como el grado de negatividad afectiva con actores específicos (superiores, funcionarios, pares y alumnos) en caso de conflictos. De este conjunto de variables únicamente tres mostraron una asociación estadísticamente significativa con el género: la intensidad de los sentimientos asociados al conflicto, la duración de la experiencia emocional asociada al conflicto y la calificación de las relaciones interpersonales en el trabajo. Al respecto, se observó que, en mayor proporción, los hombres experimentan el conflicto de forma menos intensa que las mujeres. Además, en el caso de los varones los sentimientos asociados al conflicto tuvieron una menor duración en comparación con las mujeres (tabla 1 y 2). Por último, un mayor

porcentaje de hombres perciben como gratificantes sus relaciones interpersonales en el trabajo (tabla 3).

Tabla 1. ¿Qué tan intenso era el sentimiento que experimento al tener un conflicto en el trabajo?

	Mujeres	Hombres
<b>Nada o poco intenso</b>	14.2 %	28.3 %
<b>Más o menos intenso</b>	40.0 %	38.6 %
<b>Muy intenso</b>	40.6 %	28.3 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: Elaboración propia con datos recabados.

Tabla 2. ¿Cuánto tiempo duró la experiencia emocional asociada al conflicto interpersonal en el trabajo?

	Mujeres	Hombres
<b>Minutos</b>	7.7 %	16.6 %
<b>Horas</b>	7.1 %	12.6 %
<b>Días</b>	20.0 %	22.9 %
<b>Semanas</b>	27.1 %	21.5 %
<b>Meses</b>	32.9 %	22.9 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

Tabla 3. ¿Cuál calificativo describe mejor las relaciones interpersonales cotidianas en su centro de trabajo?

	Mujeres	Hombres
<b>Desgastantes</b>	7.4 %	4.3 %
<b>Tensas</b>	6.9 %	5.5 %
<b>Llevaderas</b>	36.9 %	42.9 %
<b>Armónicas</b>	39.6 %	31.6 %
<b>Gratificantes</b>	9.2 %	15.7 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

### *Variables asociadas con el apoyo*

Entre las variables vinculadas al apoyo se encuentran: el apoyo de colegas (hombres y mujeres), directivos, funcionarios, del sindicato, del personal de defensoría o departamento legal, de la pareja y el apoyo de otras personas. Al respecto se observó que hay una asociación estadísticamente significativa entre recibir apoyo de colegas hombres y ser hombre o mujer; además, en mayor proporción a los hombres, las mujeres dijeron recibir poco o nada de apoyo (tabla 4). Sin embargo, no hay una asociación en términos estadísticos entre recibir apoyo de colegas mujeres y el género. Esto último podría ser un indicador de que las mujeres otorgan o niegan el apoyo independientemente del género de sus colegas.

Tabla 4. Apoyo de colegas (hombres) de su centro de trabajo

	Mujeres	Hombres
<b>Total/ mucho apoyo</b>	48.0 %	49.4 %
<b>Algo de apoyo</b>	18.0 %	27.6 %
<b>Poco o nada</b>	34.0 %	22.9 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

En cuanto al resto de las variables de apoyo, sólo el de directivos hombres y mujeres mostró estar asociado con el género. Se observa que las mujeres reciben más apoyo de parte de directivos de ambos sexos en contraste con los hombres (tabla 5 y 6). Este mismo comportamiento se vislumbra en el apoyo otorgado por funcionarios de rectoría, pues una mayor proporción de mujeres declaró contar con el total o con mucho apoyo por parte de estos funcionarios (tabla 7).

Tabla 5. Apoyo de directivos (hombres) de la facultad, centro o instituto

	Mujeres	Hombres
<b>Total/ mucho apoyo</b>	44.5 %	33.0 %
<b>Algo de apoyo</b>	20.8 %	27.0 %
<b>Poco o nada</b>	34.7 %	40.0 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

Tabla 6. Apoyo de directivas (mujeres) de la facultad, centro o instituto

	Mujeres	Hombres
<b>Total/ mucho apoyo</b>	46.7 %	31.6 %
<b>Algo de apoyo</b>	20.1 %	25.4 %
<b>Poco o nada</b>	33.1 %	43.0 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

Tabla 7. Apoyo de funcionarios de rectoría

	Mujeres	Hombres
<b>Total/ mucho apoyo</b>	28.6 %	20.1 %
<b>Algo de apoyo</b>	30.7 %	21.4 %
<b>Poco o nada</b>	40.7 %	58.5 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

El apoyo de la pareja no es estadísticamente significativo, lo cual es un indicador de que independientemente del género, los hombres y las mujeres tienen cierto tipo de apoyo de su pareja cuando lo necesitan. De igual forma ocurre con el apoyo del sindicato, del personal de defensoría o departamento legal y el apoyo de otras personas, es decir, todos estos tipos de apoyo no están asociados con el género.

### *Variables relacionadas con el ámbito familiar*

Las variables que captan parte del contexto familiar de los encuestados hacen referencia a la frecuencia con la que se llevan trabajo a casa, los sentimientos que les genera la distribución del tiempo entre el trabajo, los hijos y la pareja, y la conciliación entre la familia y el desarrollo profesional. Varias de estas cuestiones mostraron asociación con el género, por ejemplo, el llevarse todos los días trabajo a casa está vinculado con el ser hombre o mujer: un mayor porcentaje de hombres se lleva todos los días trabajo a casa (tabla 8).

Tabla 8. Todos los días me llevo trabajo a casa

	Mujeres	Hombres
<b>Totalmente en desacuerdo/ en desacuerdo</b>	57.1 %	46.7 %
<b>Algo acuerdo</b>	23.9 %	28.6 %
<b>Total acuerdo/ de acuerdo</b>	19.0 %	24.6 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

El sentimiento que origina el no dedicar tiempo suficiente a los hijos está asociado de forma significativa con el género; en similar proporción tanto los hombres como las mujeres expresaron acuerdo en experimentar este sentimiento (tabla 9). Los conflictos entre la actividad laboral y la pareja se asocian con el género, y parecen estar más presentes en las mujeres (tabla 10). Por su parte, el disponer de poco tiempo para la familia también está asociado con el género, y son los hombres los que en mayor porcentaje dijeron contar con poco tiempo y energía para su familia (tabla 11).

Tabla 9. Me siento mal por no dedicarle tiempo suficiente a mis hijos

	Mujeres	Hombres
<b>Totalmente en desacuerdo/ en desacuerdo</b>	31.1 %	32.7 %
<b>Algo acuerdo</b>	20.6 %	22.5 %
<b>Total acuerdo/ de acuerdo</b>	48.4 %	44.7 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

Tabla 10. Tengo conflictos con mi esposo/a a causa de mi actividad laboral

	Mujeres	Hombres
<b>Totalmente en desacuerdo/ en desacuerdo</b>	11.8 %	16.9 %
<b>Algo acuerdo</b>	19.8 %	23.0 %
<b>Total acuerdo/ de acuerdo</b>	68.5 %	60.0 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

Tabla 11. Dispongo de menos tiempo y energía para atender a mi familia

	Mujeres	Hombres
<b>Totalmente en desacuerdo/ en desacuerdo</b>	38.5 %	28.4 %
<b>Algo acuerdo</b>	30.1 %	25.9 %
<b>Total acuerdo/ de acuerdo</b>	31.5 %	45.8 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

### Construcción de la variable *salud*

En la encuesta se realizaron una serie de preguntas para captar diversos aspectos relacionados con la salud de los encuestados:

<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido tuvo insomnio o sueño ligero (se despierta con frecuencia)?</b>	*
<b>¿Durante el mes pasado que tan seguido tuvo pesadillas?</b>	
<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido se sintió cansada sin razón aparente alguna?</b>	*
<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido se sintió triste o sin ánimos de nada?</b>	*
<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido sintió mucho coraje?</b>	
<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido sintió miedo por problemas en el trabajo?</b>	*
<b>¿Con qué frecuencia siente dolor de espalda, nuca u hombros?</b>	*
<b>¿Con qué frecuencia ha tenido náuseas sin razón aparente?</b>	
<b>¿Con qué frecuencia ha tenido colitis?</b>	*
<b>¿Con qué frecuencia ha tenido dolor de cabeza?</b>	*
<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido le han temblado las manos?</b>	*
<b>¿Durante el mes pasado qué tan seguido ha tenido gastritis?</b>	
<b>¿En este año ha experimentado un incremento o descenso de peso sin enfermedad de por medio?</b>	
<b>¿Con qué frecuencia experimentó taquicardia?</b>	
<b>¿Durante el mes pasado, con qué frecuencia experimentó sudoraciones por nerviosismo?</b>	*

Nota: \*Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$  cuando se hace el cruce con la variable género.

De todas estas variables sólo 9 estuvieron asociadas con el género<sup>9</sup>, por lo que para la construcción de una variable que agrupara diversos aspectos de la salud se consideraron únicamente aquellas asociadas de forma estadísticamente significativa con el género. De esta forma se tendría un indicador más preciso de las diferencias en la salud entre hombres y mujeres. La distinción entre las categorías de salud se realizó de la siguiente manera:

- A quienes presentaron una de las nueve condiciones señaladas en las preguntas se les considero que poseían buena salud;

<sup>9</sup> Las variables que están asociadas de forma significativa con el género son las que están marcadas con un asterisco.

- Para aquell@s que indicaron presentar dos condiciones de las nueve indicadas se les agrupó con salud regular;
- Tod@s los que respondieron experimentar más de dos de los nueve aspectos sobre salud se les ubicó con mala salud.

Una vez agrupadas las categorías en la variable sobre salud se encontró que, en términos porcentuales, las mujeres presentan peores condiciones de salud en comparación con los hombres (tabla 11).

Tabla 11. Salud de los hombres y las mujeres

	Mujeres	Hombres
<b>Buena salud</b>	18.3 %	34.5 %
<b>Salud regular</b>	9.1 %	15.2 %
<b>Mala salud</b>	72.6 %	50.3 %

Nota: Sig. Chi- cuadrada  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con datos recabados.

## Método

Hasta el momento se describió la exploración de las variables que están asociadas con el género, pero en ninguna de ellas se ha relacionado el estado de salud de los hombres y las mujeres, y mucho menos se han asociado las categorías de estas variables. Para llevar a cabo esto se recurrió al análisis de correspondencias múltiples, el cual es una técnica muy útil que permite, de forma gráfica, analizar las relaciones de dependencia e independencia entre un conjunto de variables cualitativas u ordinales, todo ello a partir de una tabla de contingencia en un espacio  $R^n$ . Cuando este espacio sólo incluye a dos variables X y Y con valores  $\{x_1, \dots, x_r\}$  y  $\{y_1, \dots, y_c\}$  tenemos un análisis de correspondencias simples. Cuando el espacio se vuelve  $n \geq 3$ , entonces se recurre al análisis de correspondencias múltiples (Salvador-Figueras, 2003; Pérez, 2004).

En la técnica de correspondencias múltiples se realiza un análisis sobre la llamada matriz de Burt:

$$B = Z'Z$$

la cual tiene como representación general la siguiente forma (Pérez, 2004:523):

	$J_1$	$J_2$	...	$J_Q$
$J_1$	0:0	$C_{12}$	...	$C_{1Q}$
$J_2$	$C_{21}$	0:0	...	$C_{2Q}$
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
$J_Q$	$C_{Q1}$	$C_{Q2}$	...	0:0

En la diagonal principal de la matriz se encuentran matrices diagonales que contienen las frecuencias marginales de las variables incluidas en el análisis. Lo que está fuera de la diagonal está compuesto por las tablas cruzadas de todas las combinaciones (2 a 2) de las variables consideradas (Salvador-Figueras, 2003:24-25). A partir de la tabla de Burt se consideran las distancias y las coordenadas bicéntricas<sup>10</sup>, con ello se definen las similitudes o disimilitudes entre las categorías de las variables y permite su agrupamiento. Todo ello queda plasmado en un gráfico dimensional que permite visualizar las relaciones entre las categorías (Pérez, 2004).

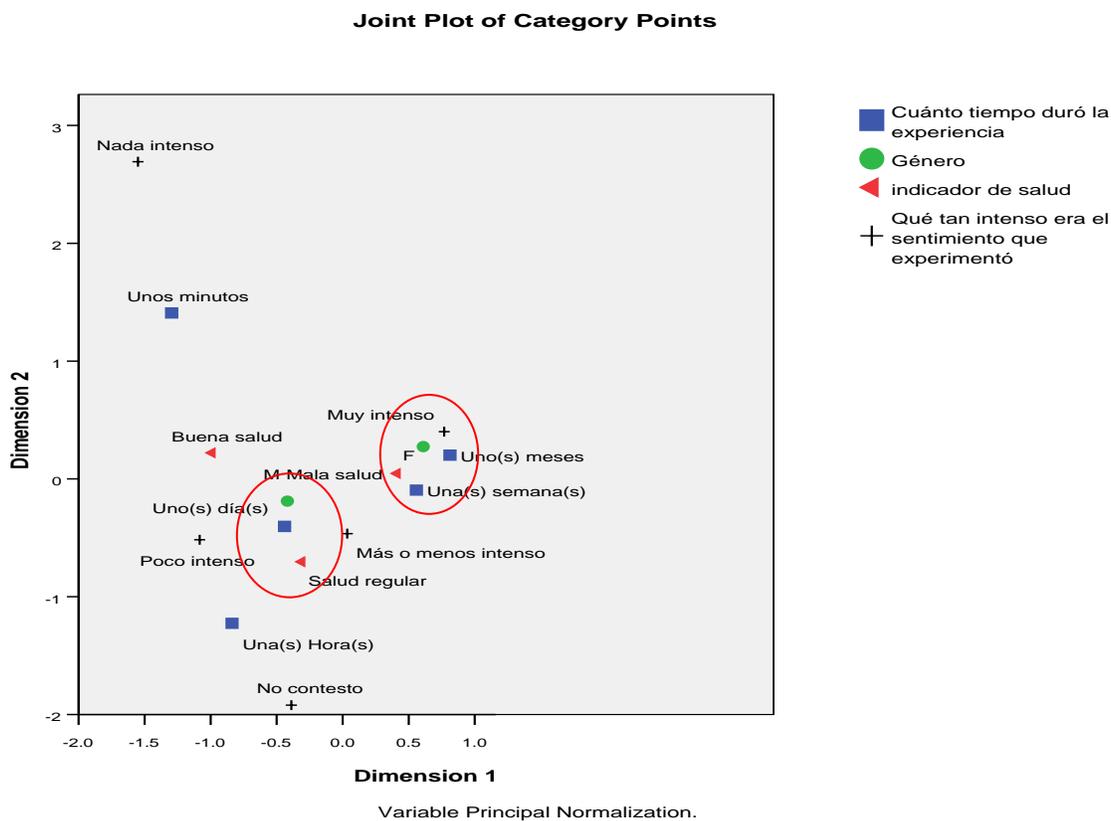
## RESULTADOS

### *Salud y conflicto*

Los resultados del análisis de correspondencias múltiples muestran que las mujeres están muy cercanas a la mala salud. Esta condición psicofísica se acerca mucho a la experimentación intensa o muy intensa de un conflicto y a una mayor duración de las experiencias emocionales asociadas al conflicto en el trabajo (unos meses; unas semanas). Para los hombres ocurre algo diferente, pues las categorías que más se acercan son el estatus de salud regular, una intensidad media (más o menos intensa) de las emociones asociadas al conflicto y la menor duración de la experiencia emocional (unos días) (gráfica 1).

<sup>10</sup> Para una explicación detallada de las especificaciones matemáticas de estos aspectos consultar Salvador-Figueras, 2003; Pérez, 2004.

Gráfica 1

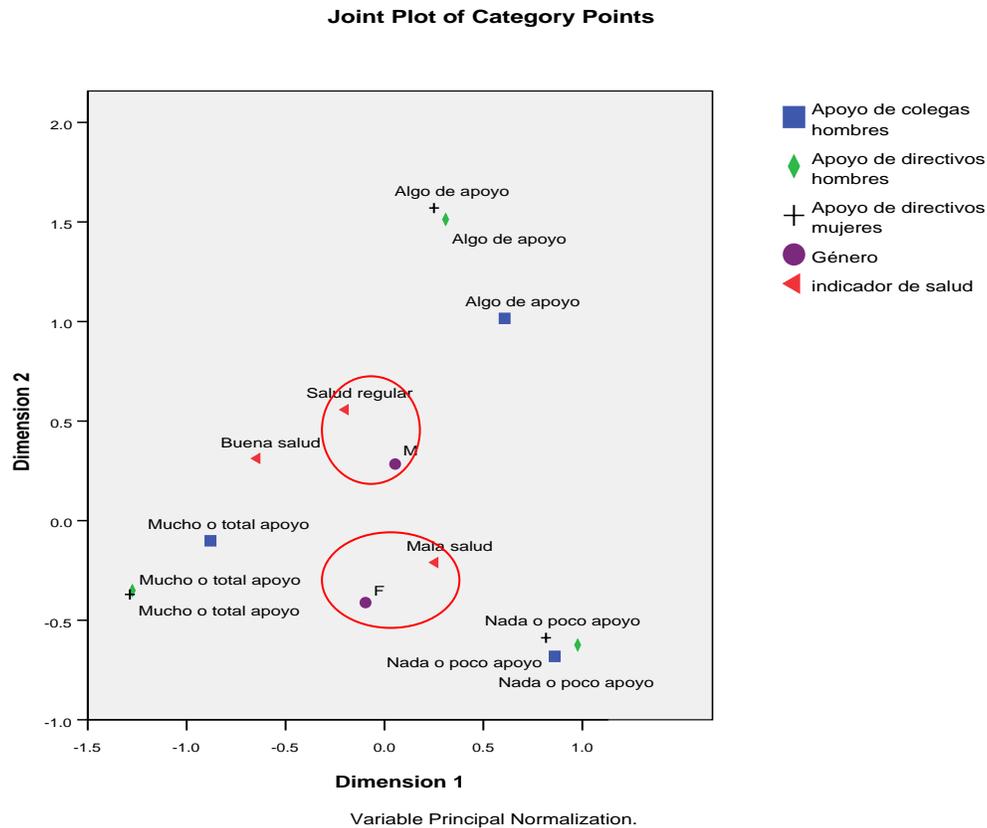


Fuente: elaboración propia con datos recabados.

### ***Salud y apoyo***

En el análisis exploratorio orientado a seleccionar las variables se observó una asociación entre los apoyos sociales y el género, sin embargo, al establecer asociaciones de las categorías que contienen estas variables con la salud y el género, se observa que ninguno de los apoyos sociales ni la intensidad de los mismos se encuentra cercano a la salud de mujeres y hombres. Lo que sigue predominando es la asociación entre la mala salud para las mujeres y la salud regular para los hombres (gráfica 2).

Gráfica 2



Fuente: elaboración propia con datos recabados.

Un aspecto que no se asocia con el género, pero que en la gráfica 2 se observa, es la cercanía de las categorías en los distintos niveles de apoyo; es decir, quienes reciben algo de apoyo de colegas (hombres y mujeres) obtienen también sólo algo de apoyo de directivos y viceversa. De igual forma quienes reciben total (o nada de) apoyo de un tipo de directivos, reciben la misma cantidad de apoyo de colegas.

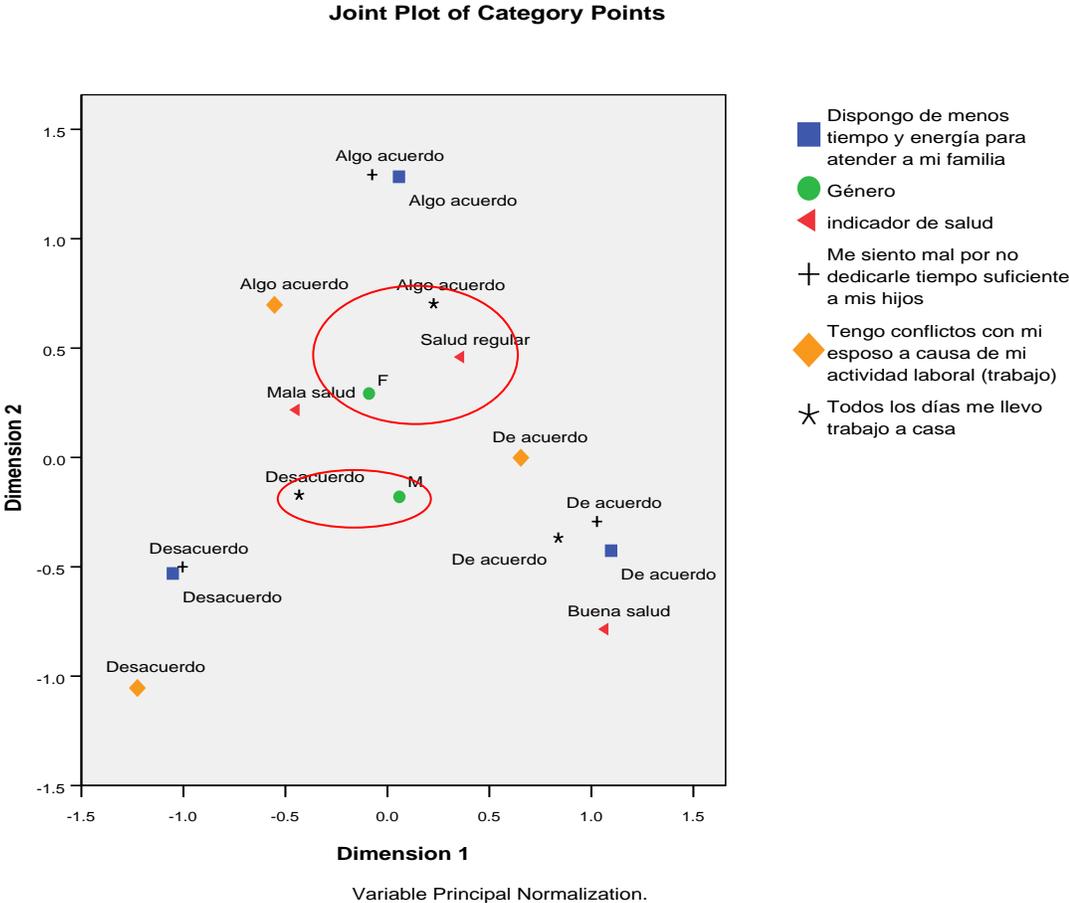
### ***Salud y contexto familiar***

Las variables relacionadas con aspectos de la vida familiar no muestran estar muy asociadas con la salud y el género. Para las mujeres las categorías: estar algo de acuerdo con llevarse todos los días trabajo a la casa, la mala salud y la salud regular son los aspectos más vinculados. En el caso de los hombres sólo están cercanos a la categoría de

desacuerdo en llevarse todos los días trabajo a casa. No se observa una cercanía entre esta categoría y la salud masculina (gráfica 3).

Aunque no forma parte del objetivo del presente análisis es interesante observar la asociación muy cercana entre estar de acuerdo en: llevarse todos los días trabajo a la casa, disponer de menos tiempo y energía para atender a la familia y sentirse mal por no dedicarle tiempo suficiente a los hijos (gráfica 3). Estas tres categorías no se vinculan con el género. Dicho de otra forma, indistintamente de ser hombre o mujer tod@s aquell@s quienes tienen que proseguir sus labores profesionales en casa y no cuentan por lo mismo con suficiente tiempo o energía para convivir con su familia sienten una especie de culpa.

Gráfica 3



Fuente: elaboración propia con datos recabados.

## Resumen

El análisis arroja una asociación positiva entre el deterioro de la salud femenina y un patrón de reactividad emocional en conflictos interpersonales en el trabajo que caracteriza en mayor grado a las mujeres: ellas responden a altercados interpersonales con emociones más intensas y prolongadas. El análisis estadístico no establece la dirección de dicha relación, es decir, no se puede decir si se trata de una relación causal (la mala salud como consecuencia del patrón emocional; o bien, el patrón emocional como efecto de la mala salud) o – lo que parece más probable – de una asociación de otro tipo. En el capítulo 2 de esta obra hemos observado que los problemas de salud en general (es decir, sin distinguir entre géneros) se ligan a las características de las culturas organizacionales: a menos apoyo y protección, a menores posibilidades de participación en la toma de decisiones, a más injusta el reparto de los recursos institucionales, a menor disposición de la organización de reconocer los logros profesionales de su planta académica y a más autoritativo, impositivo y anticarismático el liderazgo institucional mayores eran los problemas de salud de l@s académic@s. Tomando estos factores organizacionales como trasfondo y considerando las mayores dificultades que tienen las mujeres en general para avanzar en la ciencia y las organizaciones científicas (tal como lo documenta la literatura secundaria que discutimos en el primer capítulo de esta obra), podemos pensar que las mujeres reaccionan en el plano emocional de forma más severa a los agravios interpersonales en el trabajo. El patrón emocional femenino expresaría así la percepción de una mayor vulnerabilidad en la organización por lo que los conflictos interpersonales adquieren dimensiones más amenazantes para las mujeres. Estas cogniciones producen experiencias emocionales más intensas y prolongadas. Lo anterior implica que las mujeres corren mayores riesgos de sufrir estrés emocional crónico, ya que – partiendo del modelo de estrés crónico de Sikora, Beaty y Forward (2004) – por el carácter prolongado de los episodios emocionales es más posible que se intercalan otros estresores. Dado que el estrés crónico mantiene activados los sistemas alostáticos, el organismo se encuentra de sobremanera expuesto a las hormonas de estrés lo que compromete a mediano y largo plazo la salud psicofísica.

## Referencias

Lazarus, Richard (2001). "Relational Meaning and Discrete Emotions", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds), *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Method, Research*, New York, Oxford University Press, pp. 37- 67.

Nasio, Juan David (2006). *Los gritos del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós.

Pérez, César (2004), *Técnicas de análisis multivariante de datos*, España, Pearson/Prentice Hall.

Salvador-Figueras, M. (2003), "Análisis de correspondencias", [en línea] *5campus.com, Estadística* <<http://www.5campus.com/leccion/correspondencias>> [Consultado el 10 de diciembre de 2012].

Sikora, Patricia; David Beaty y John Forward (2004). "Updating Theory on Organizational Stress: the Asynchronous Multiple Overlapping Change (AMOC) Model of Workplace Stress", *Human Resource Development Review*, vol. 3, no. 1, pp. 3-35.

## **Género, afectividad y entorno organizacional**

Veronika Sieglin

### **Introducción**

En los capítulos anteriores se detectó que ciertas características políticas de las organizaciones académicas inciden en el bienestar psicofísico del personal científico en general independiente de su adscripción de género. Se observó, empero, que las mujeres reaccionan de forma más sensible a estresores en el espacio laboral (capítulo 2). El tercer capítulo dilucidó aquellos factores que se relacionan específicamente con la mayor afectación de las mujeres por patologías psicosomáticas ligadas al trabajo en la ciencia. Se encontró que los estragos en la salud femenina se vinculan con un patrón emocional determinado: las mujeres tienden a responder emocionalmente de manera más intensa y durante un lapso más prolongado a conflictos interpersonales en el trabajo. Este hallazgo parecería reavivir una concepción tradicional acerca de las diferencias emocionales entre hombres y mujeres que ha sido utilizada durante largo tiempo para justificar la exclusión de las mujeres de la ciencia y que se ha conservado en el imaginario común hasta nuestros días: a decir, la aparente mayor inclinación femenina a responder emocionalmente – en antinomia a racionalmente – frente a los acontecimientos en el entorno social (Brown, 2002; Lock, 2002; Alcalá et al, 2006; McRae et al, 2008).

Partiendo de una oposición entre emoción y razón (Ashforth y Humphrey, 1995), las sociedades occidentales han defendido durante siglos la idea de que las mujeres no fuesen aptas para una carrera científica en vista de que la ciencia demandaría el riguroso uso de la razón. ¿Valida entonces la reactividad emocional más intensa y prolongada de las mujeres frente a los estresores en el entorno académico la sospecha de que la ciencia no fuese el ámbito profesional idóneo para ellas? ¿Deberíamos concluir que a las mujeres les faltan agallas y nervios para imponerse en la ciencia? ¿Qué sus dificultades por escalar en la ciencia no se debiesen a prácticas discriminatorias en su contra – como los movimientos feministas han argüido - sino al hecho de que las mujeres no tuviesen la cabeza lo suficientemente ‘fría’ para superar los obstáculos en su camino y que esto les llevaría incluso a enfermarse?

Desde luego pensamos que no es así. Por principio hay que decir que las emociones no constituyen un terreno privilegiado de las mujeres. Todos los seres humanos evalúan constantemente el medio en que se encuentran insertos y expresan sus valoraciones en el plano emocional, es decir, a través de emociones, sentimientos, estados de ánimo, pasiones y rasgos de carácter: algunos de estas expresiones valorativas se extienden por apenas unos instantes, otros perduran semanas, meses y hasta años (Ciompi, 2007:428; Rosas, 2011:12ss). Gracias a estas valoraciones emocionales los humanos pueden adaptarse rápidamente a una situación y conducirse frente a ella (Efran y Fauber, 2002:282). Eventuales diferencias de género en el plano emocional no refieren, por ende, a la presencia o ausencia de emociones en un género comparado con el otro sino al tipo de reacción emocional, su intensidad, duración y sus vehículos de expresión (la conducta, expresiones verbales y no-verbales, expresiones fisiológicas).

La pregunta si existen diferencias emocionales ligadas al género ha generado una abundante literatura sin que se haya producido un consenso hasta el momento. Algunos autores afirman diferencias de género en cuanto el tipo de reacción emocional, las estructuras de personalidad, las identidades y las capacidades relacionales. Por ejemplo, Simon y Nath (2004, cit. en Alcalá et al, 2006:144) reportaron que las mujeres experimentarían más ansiedad, tristeza y miedo pero que también se sintiesen más felices y que afrontarían sus tensiones emocionales en mayor medida conversando con otras personas, mientras que los hombres observarían una mayor tendencia a desahogar sus penas emocionales a través del consumo de alcohol y drogas. King y Gordon (1998, cit. en Glenberg et al, 2009:154) reportaron que frente a películas con escenas tristes o desagradables las mujeres se acongojaron con más facilidad mientras que los varones mostraron más enojo. En cambio, en una revisión de la literatura secundaria, Ickes y colegas (2000 cit. en Wester, 2002:634) no encontraron diferencias de género en cuanto al nivel de tristeza experimentada, pero sí con relación a las manifestaciones conductuales de la tristeza: las mujeres tendieron a expresar sus emociones a través del llanto, en tanto que los hombres prefirieron aislarse o distraerse. Aún y cuando Alcalá y colegas (2006:145s) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a afectividad negativa (miedo, hostilidad, culpa y tristeza) y positiva (jovialidad, autoconfianza y atención), notaron que las mujeres se percibieron más contentas,

encantadas y felices aunque también con menos autoconfianza que los varones. En otra revisión de la literatura, Shields (1995 cit. en Wester, 2002:634) detectó que las mujeres expresaron sus emociones y sentimientos con mayor facilidad a través de su lenguaje corporal mientras que los varones tuvieron un mayor control sobre la expresión de coraje.

Las diferencias observadas en el plano emocional entre hombres y mujeres no aclaran aún los factores que subyacen a ellos. ¿Tienen una base biológica ligada al sexo? ¿O expresan procesos de socialización diferenciadas que emanan de la inserción en culturas androcéntricas y que moldean incluso a los propios procesos fisiológicos? Esta última tesis conceptualizaría a las diferencias de género como resultados de trayectorias sociales diferentes que se proyectan por medio de patrones conductuales diferenciados.

La tesis de un fundamento biológico es sostenida, por ejemplo, por McRae y colegas (2008:149ss), quienes realizaron estudios de resonancia magnética mientras los participantes del experimento observaron fotos con contenido negativo o neutral y tuvieron que indicar el grado de negatividad de sus sentimientos asociados a las imágenes. Aún y cuando no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con relación a la conducta, la reactividad emocional y la regulación emocional, se encontró en el caso de los varones mayor actividad en la amígdala y menor actividad en la región prefrontal. En contraste, las mujeres registraron mayor actividad en el *ventral striatum mayor*. Ello podría interpretarse – arguyen los autores - como un indicador de que los hombres fuesen “...más capaces para generar e implementar estrategias cognitivas con menos esfuerzo y dificultad que las mujeres” (McRae et al, 2008:154). Dicho de otra manera, los investigadores concluyeron que los varones tienen más facilidad para enfrentar racionalmente problemas ambientales que las mujeres. Sin embargo, Wester y colegas (2002) al igual que Alcaraz García (1993) consideran que las tesis acerca de un fundamento neurológico de las diferencias de género en el ámbito emocional son insostenibles dada la imposibilidad tecnológica (por ejemplo, a través de imágenes de resonancia magnética o la electromiografía facial) de ligar estados emocionales específicos a respuestas fisiológicas específicas. Concluyeron que hasta el momento no hay evidencia empírica que explicara las diferencias emocionales entre hombres y mujeres con base en factores biológicos asociados al sexo.

Una segunda corriente atribuye las diferencias emocionales a factores sociales. Los imaginarios estereotipados de género, que circulan en una sociedad, regulan la reactividad y la expresividad emocionales de hombres y mujeres sancionando a quienes se alejan de las expectativas sociales. Brescoll y Uhlmann (2008:268) realizaron al respecto un estudio experimental con 39 hombres y 30 mujeres blancos estadounidenses, quienes tuvieron que evaluar a los aspirantes a un puesto vacante en una empresa. Ello implicaba una valoración del perfil psicológico y la asignación de salarios y prestaciones. Los investigadores detectaron que los candidatos masculinos con conductas agresivas lograron mejores evaluaciones que las mujeres con un comportamiento similar. El comité asignó a estos hombres un mayor estatus laboral inicial y un mejor salario. Además, la agresividad masculina fue atribuida en mayor grado a circunstancias externas. A diferencia, la agresividad femenina fue significada principalmente como rasgo de carácter. Un panorama inverso se produjo en relación con la tristeza. Las mujeres con aspecto triste obtuvieron un mayor estatus social que los hombres con los mismos atributos. Además, los evaluadores alegaron mayormente motivos externos a la tristeza femenina. Finalmente, un segundo estudio demostró que las mujeres lograron las mejores calificaciones y el mayor sueldo en su grupo cuando no expresaron emociones algunas. Estos ejemplos demuestran que el entorno social no aplica los mismos criterios de evaluación a las mismas expresiones afectivas de hombres y mujeres. Una misma conducta emocional (tristeza, agresividad) es signada por el entorno social de manera distinta según el género de la persona que la articula. Esto remite a la existencia e importancia de imaginarios socioculturales que establecen expectativas de comportamiento diferenciadas para hombres y mujeres y que aseguran su incidencia en la conducta colectiva e individual a través de un sistema de sanciones y recompensas.

Estos mismos imaginarios operan también con relación a la expresividad emocional. Por ejemplo, un estudio de Citrin y Fredrickson (2001:82) mostró que aún y cuando hombres y mujeres percibieron el mismo grado de coraje, este no se manifestó de la misma manera: mientras los varones adoptaron conductas verbales y físicas más agresivas, las mujeres se mostraron más dadas a llorar. Estas diferencias en cuanto a la expresividad emocional constituyen una muestra patente de la importancia del entorno social en la vida afectiva de los sujetos (véase el estudio de Brescoll y Uhlmann, 2008).

Las diferencias de cómo hombres y mujeres manifiestan sus sentimientos no son casuales ni mucho menos de origen natural sino resultados de procesos de aprendizaje colectivos que se han institucionalizados por medio de la socialización genéricamente diferenciada. La necesidad consciente o inconsciente de controlar impulsos agresivos constituye – como Sigmund Freud (2010) ha apuntado – el núcleo de todo proceso de culturización y la convivencia humana no sería posible si los individuos perseguirían en todo momento y cualquier lugar sus intereses egocéntricos a costo de los demás. Sin embargo, la presión societal por reprimir los impulsos y las emociones y sentimientos asociados no se distribuye de manera equitativa sobre todos los seres humanos sino es matizada por la clase social, el grupo cultural y el género, para mencionar algo. La forma como un individuo expresa sus impulsos agresivos se encuentra por ende íntimamente ligada a su posición económica, social, política y cultural dentro de la red societal. El hecho que las mujeres, mas no lo hombres, tienden a llorar cuando sienten coraje, no se debe a una eventual confusión en la interpretación de la excitación fisiológica sino al reconocimiento femenino de arriesgar mayores perjuicios y sanciones sociales si se manifiestan abiertamente los impulsos agresivos. La mayor tendencia de las mujeres a enmascarar su coraje y otras emociones identificadas como negativas tematiza de esta forma su posición social subordinada la que acarrea mayores niveles de vulnerabilidad social y amenaza el estatus social del sujeto femenino en situaciones concretas (Citrin y Fredrickson, 2001:82; también Stormel y Devine, 2008:114). Tanto el psicoanálisis (Freud, 2010:72ss y 144ss; Mitscherlich, 1966<sup>a</sup> y 1966d) como otras ramas de la psicología que abordan las consecuencias del enmascaramiento de emociones y sentimientos han documentado ampliamente sus consecuencias negativas para la salud psicofísica (Moreno-Jiménez et al, 2010:64).

Las diferencias emocionales entre hombres y mujeres tienen, además, otras causas. Las emociones emergen de procesos cognitivos que se despliegan dentro de muy breve tiempo y principalmente al margen de consideraciones razonadas y controladas por el sujeto. Las cogniciones no transcurren en independencia del entorno cultural sino son inferidas por el mismo a través de normas y valores sociales que regulan la interacción entre los sujetos, entre clases sociales y demás estamentos al igual que entre y al interior de los géneros. Formar parte de una comunidad cultural significa compartir hasta cierto grado

un universo axiológico común desde una posición específica en el tejido social que matiza la perspectiva. Esto significa que aún y cuando dos individuos observen el mismo acontecimiento, la interpretación que elaboran del mismo puede diferir y por ello evocar reacciones emocionales y conductuales diferentes.

Estas reflexiones guiarán nuestra exploración de las diferencias afectivas entre hombres y mujeres que hemos documentado en el capítulo tres de este libro. Antes, sin embargo, será necesario definir con más precisión lo que entendemos de emociones y afectos.

### **Emociones y estados afectivos**

La reflexión sobre las experiencias emocionales en las culturas occidentales constituye una aportación importante de la filosofía clásica griega y fue Aristóteles quien ofreció una interpretación de las emociones como afecciones psicofísicas que involucran procesos fisiológicos al igual que estados y procesos cognitivos integrados por sensaciones y percepciones, impresiones sensibles o racionales, creencias y prejuicios; disposiciones actitudinales y deseos e impulsos (Trueba, 2009; Lazarus, 1999). En este sentido se puede afirmar que la idea de las emociones como procesos complejos que articulan el entrecruce entre conceptos sociales y procesos cognitivos data de hace mucho tiempo.

En la actualidad existen una serie de términos para referirse a las distintas componentes de la *vita afectiva*. Frijda (2001, cit. en Rosas, 2011:12s) distingue las emociones, que son definidas como respuestas complejas a acontecimientos internos y externos y orientados a un objeto específico, de otras manifestaciones afectivas como los episodios emocionales (“estados de transacción emocional relacionados con *un* acontecimiento emocional”), sentimientos (disposiciones emocionales que refieren a objetos específicos), pasiones (apuntan a objetos de acción persistentes) y humores entendidos como estados afectivos relativamente duraderos pero no ligados con un objeto preciso.

Los enfoques cognitivos de las emociones – entre los que se insertan los trabajos de Frijda y Zeelenberg (2001), Kappas (2001), Lazarus (2001), Mezquita y Ellsworth (2001), Roseman (2001) y Scherer (2001) – comprenden las emociones como resultados de la valoración de un acontecimiento interno o externo realizada a menudo de forma inconsciente, rápida y casi en automático lo que facilita la pronta adaptación del sujeto a las circunstancias. De igual forma, el proceso puede llevarse a cabo de forma consciente y razonada aunque por lo mismo también de manera más lenta. A través de este procesamiento cognitivo el individuo prepara una respuesta (acción) frente a un dilema (Smith y Kirby, 2001:129).

Aún y cuando las posiciones teóricas defendidas por los diversos autores que se inscriben dentro de la psicología cognitiva de las emociones difieren en ciertos aspectos<sup>11</sup>, hay un consenso de que las emociones no constituyen respuestas arbitrarias sino que guardan una estrecha relación con las condiciones contextuales en que se producen, y que son resultados de patrones evaluativas y no tanto de cogniciones singulares (Roseman y Smith, 2001:15s).

Tampoco hay mucha diferencia en cuanto a los componentes que participan en la valoración de un acontecimiento. Smith y Kirby (2001:123s) explicitan, por ejemplo, un total de siete componentes cognitivos (relevancia motivacional; congruencia motivacional; posibilidades de afrontamiento; potencial psicológico que influye la capacidad de afrontamiento; el grado de responsabilidad propia que considera tener el sujeto en la producción del acontecimiento o que tienen otros actores; y las expectativas en cuanto al futuro) mientras que Scherer (2001:94) los resume en cuatro: relevancia de un acontecimiento (novedad del evento, grado de placer intrínseco; relevancia en cuanto a los objetivos), sus implicaciones y posibles consecuencias (causas del evento, resultado,

---

<sup>11</sup> Algunos estudiosos centran su atención en los contenidos de las interpretaciones a diferencia de quienes resaltan las diversas formas de interpretación; otros parten de una secuencia fija del proceso evaluativo que contrasta con la idea de un orden flexible; ciertos investigadores intentan categorizar las emociones en positivas y negativas a diferencia de quienes parten de la idea de un número infinito de emociones por la presencia de múltiples dimensiones interpretativas; y otros más ponen el énfasis en la secuencia de las dimensiones evaluativas que contrasta con un acercamiento a las emociones como gestalts de significado (Roseman y Smith, 2001:10ss).

congruencia con los objetivos del sujeto, urgencia), los recursos disponibles para afrontar el problema (grado de control sobre los resultados; recursos físicos, intelectuales, sociales, materiales, culturales al alcance del sujeto) y el significado del problema con relación al auto-concepto, las orientaciones normativas y éticas. La interpretación de un acontecimiento está, además, influida por estados emocionales anteriores, humores y la personalidad al igual que por el contexto de interacción en el que se encuentra inserto un sujeto (Frijda y Zeelenberg, 2001:147).

La importancia de estos enfoques – conocidos como ‘teoría evaluativa de emociones’ – estriba del hecho que comprenden a las emociones como resultado de procesos cognitivos y motivacionales. En este sentido preciso las emociones no son manifestaciones irracionales sino articulan cogniciones ‘calientes’ (Lazarus) que expresan una comprensión inmediata – aún no controlada por intereses razonados – de tres factores: (a) de un acontecimiento determinado, (b) de las características y expectativas del entorno social en que se presenta y (c) del sujeto mismo con relación a si mismo: su rol, posición social, estatus, autoconcepto, etcétera.

Frijda y Zeelenberg (2001:143) agregaron que el proceso evaluativo es influido asimismo por estados emocionales anteriores, el humor del sujeto en el momento y su personalidad. Observaron, por ejemplo, que un mismo tipo de emoción como la tristeza no surge necesariamente en función de la pérdida irrevocable de algo o alguien sino que puede tener como antecedente el síndrome de burnout u otro trastorno psicofísico. De igual forma, procesos fisiológicos concurrentes repercuten en los procesos cognitivos y motivacionales y moldean de este modo también las respuestas emocionales (Kappas, 2001:169). En este sentido es preciso considerar las emociones como procesos complejos en los que interfiere una multiplicidad de componentes (Boiger y Mesquita, 2012:236).

Como problema importante de las teorías evaluativas de las emociones se ha señalado su centración en una especie de individuo trascendente que procesaría información proveniente del exterior e interior a través de diversos mecanismos cognitivos propios y que se re-vincularía con el entorno una vez que ha encontrado una respuesta que se articula emocional y conductualmente. La primera dificultad de esta concepción estriba del hecho que el procesamiento de información se lleva a cabo a través de mecanismos

operativos distintos a la expresión emocional. El procesamiento de información por el cerebro se desarrolla en el plano molecular, intracelular e intercelular. De ello resulta una excitación fisiológica que se manifiesta a través del ritmo cardíaco, en los cambios de la respiración, la presión sanguínea y/o por medio de las respuestas electrodermales, para mencionar algo (Alcaraz García, 1993). Además, todas estas reacciones fisiológicas no son específicas para una emoción en particular sino emergen en relación a emociones muy diferentes. ¿Cómo sabe entonces un individuo que aquello que una excitación fisiológica corresponde a coraje, desesperación, tristeza o vergüenza? ¿Cómo se traducen los resultados de procesos cognitivos producidos a través de un código a otro distinto?

Hace casi tres décadas Harré (1986:4) observó que en un primer momento las emociones no representan más que un estado fisiológico de perturbación.<sup>12</sup> Sólo al ser significadas como coraje, alegría, pena, vergüenza o tristeza la respuesta fisiológica recibe una valencia específica. Este proceso de significación se lleva a cabo en el individuo pero no se origina en él sino en el entorno cultural. A través de la socialización los niños aprenden a significar sus estados afectivos por medio de las reacciones de otras personas en su entorno (Boiger y Mesquita, 2012:223).

Pero no solamente la identificación de un estado fisiológico como una emoción determinada sino también el proceso de evaluación mismo de las características del acontecimiento, de su importancia y de su posible impacto en la vida de un individuo se encuentran moldeados inexorablemente por el entorno sociocultural. Los valores y objetivos de los sujetos no representan constructos elaborados en solitario sino forman parte de un mundo social que comparte y reproduce un orden moral y que hace referencia a derechos, deberes y formas de ser (Harré, 1986:4). Para que un individuo valore a un suceso como amenaza a su autonomía debe vivir en una comunidad cultural que aprecie la autonomía como una aspiración legítima de los individuos y que la postule como un bien simbólico importante. Esto es particularmente el caso de las sociedades occidentales para

---

<sup>12</sup> Las respuestas fisiológicas a la experimentación de determinadas emociones se miden comúnmente a través del ritmo cardíaco, la respiración, las respuestas electrodermales y las gastrointestinales. A lo largo del siglo XX se produjo un intenso debate sobre si determinadas emociones se expresan por medio de respuestas fisiológicas específicas o si el organismo reacciona con una respuesta fisiológica general, es decir, inespecífica. Los resultados de las investigaciones empíricas son inconsistentes y contradictorias y no permiten identificar un patrón fisiológico claro para emociones precisas (véase Alcaraz García, 1993).

cuyos miembros el grado de control sobre la vida propia y la autoestima adquieren un papel central en la evaluación de un acontecimiento y que corresponden a emociones que giran entorno a las necesidades egocéntricas del sujeto como, por ejemplo, el coraje o el orgullo. Estas emociones orientan al individuo, en caso de sufrir una ofensa, a acciones tendientes a recuperar la autoestima, a establecer límites claras con el agresor y a recuperar el control. A diferencia, las sociedades orientales ponen el acento en mayor grado en la relación entre el individuo y la comunidad por lo que la conservación de los vínculos con las demás personas y la cercanía con ellas influyen en mayor grado la construcción de las emociones y se expresan en la mayor importancia de emociones como la vergüenza o el miedo de perder la cara por lo que, al sufrir una ofensa, los sujetos tienden a desarrollar acciones para restaurar el vínculo con el agresor minimizando la ofensa o buscando comprender los motivos del agresor (Mesquita, 2007:413; Boiger y Mesquita, 2012:222).

En términos generales, una cultura no solamente norma hasta cierto grado la interacción entre los sujetos sino interviene también en la producción de las emociones que orientan la acción de sus integrantes (Locke, 2002:98). Dado que las emociones predisponen a una determinada forma de actuar, la regulación societal de la acción abarca también la inferencia en la producción emocional de los individuos. Una manera común de influir en los procesos emocionales constituye la diferenciación entre emociones positivas y negativas. Dicha taxonomía tiene por función incitar a los sujetos a suprimir o, por lo menos, controlar emociones (por ejemplo, el coraje) que se asocian a un conflicto y que ponen potencialmente en duda el *status quo* entre dos o varios individuos. La puesta en circulación de discursos normativos acerca de la producción y expresión de emociones se combina y refuerza con otros dispositivos simbólicos como, por ejemplo, los roles sociales (el desapego emocional como característica declarada del profesionalismo), el estatus social (el grado de control emocional convertido en signo de distinción social), las expectativas e imaginarios acerca de la reacción emocional apropiada en determinados escenarios (por ejemplo, el trabajo emocional constituye una estrategia para evitar conflictos, generar simpatías y lograr avanzar en la jerarquía organizacional) al igual que los sistemas de castigo/recompensa creados socialmente para controlar las conductas emocionales (Rogers y Smith-Lovin, 2012:233; Smith-Lovin y Winkielman, 2010:327; Magovcevic, 2003:99ss).

La expresión persistente de emociones culturalmente no apropiadas puede incluso llevar a la exclusión o marginalización sociales de los individuos (Magovcevic, 2003:99).

El contexto social, que influye en la producción emocional del sujeto, no sólo se conforma por la cultura en un sentido amplio (*macronivel*) sino también por otros dos contextos que representan el meso y el micronivel sociocultural respectivamente: la estructura de las relaciones sociales que guarda un individuo con otras personas en su entorno; y la interacción continua con otros actores (Boiger y Mesquita, 2012:221ss). En el *mesonivel*, las experiencias emocionales se ven influidas por la historia de la relación entre dos o más sujetos, la calidad de la relación al igual que por las expectativas futuras que cada individuo sostiene acerca de la relación. Por ejemplo, la cercanía afectiva entre dos personas favorece la empatía entre ambas y modula las emociones en caso de un conflicto. Aunque el coraje que ambas sienten a raíz de un conflicto puede ser tan grande o incluso más grande que el experimentado en un altercado similar con otras personas, la proximidad afectiva y la confianza interpersonal históricamente existentes junto con el interés de conservar la relación ayudan a atenuar la respuesta emocional (Boiger y Mesquita, 2012:224).

En el *micronivel* se ubica la interacción continua con el entorno social. Es en este escenario de reacciones continuas a los sucesos en sus alrededores donde transcurre la interacción y donde se producen los conflictos y desavenencias. La respuesta emocional a una adversidad no depende solamente de las características del evento sino también de las reacciones del entorno. Una persona que afronta un trato injusto en el trabajo reaccionará emocionalmente diferente a dicha disyuntiva si cuenta con colegas solidarios y leales que otra que sólo sostiene lazos sociales débiles y superficiales o aquella que teme de convertirse en objeto de burla o ridiculización de los colegas a raíz del maltrato sufrido. Según Boiger y Mesquita (2012:221), los tres tipos de contextos socioculturales moldean de forma decisiva la respuesta emocional.

El enfoque construccionista no sólo sitúa la producción de las emociones en el plano sociocultural, es decir, lo extrae desde su lugar en el interior del cuerpo y por ende de la instancia del individuo; sino, al hacerlo, pone en entredicho dicotomías centrales del pensamiento occidental como la oposición entre individuo y sociedad, entre vida personal y

cultura o la polaridad entre interior y exterior psíquico y físico. Emociones, concluye Locke (2002:99), son “palabras internas” y en tal calidad son elementos del intercambio social asentado dentro de formas de vida.

¿Cómo se relacionan los diversos contextos culturales con las diferencias de género que se han constatado en la literatura en cuanto a la afectividad de hombres y mujeres? Para elaborar una respuesta que orientará nuestra propia indagación en este campo temático es preciso recuperar brevemente algunas reflexiones sobre el concepto de género. Wood y Ridgeway (2010:335) definieron el género como una variable con varias dimensiones interrelacionadas: una societal, otra relacional y otra más individual. El género refiere a significados adscritos culturalmente a la feminidad y masculinidad. Estos significados emanan de discursos que circulan en torno a las diferencias biológicas de hombres y mujeres. Los significados no se originan en la biología sino en la cultura donde se asientan en sistemas de creencias, en estructuras institucionales (macronivel), patrones de interacción (nivel relacional o mesonivel) y en los diversos aspectos del aparato psíquico (configuraciones identitarias, reactividad emocional, patrones conductuales) al igual que en el cuerpo (nivel individual o micronivel).

A pesar de que los discursos políticos acerca de hombres y mujeres han cambiado desde la última mitad del siglo XX, temas centrales inscritos en la distinción de géneros se siguen reproduciendo en la actualidad. Por ejemplo, en la actualidad se afirma de manera constante la igualdad de hombres y mujeres y se exige con vehemencia la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, sin embargo, este discurso no refiere prácticamente nunca al desbalance del poder entre los géneros. Al convertir la igualdad de género en un asunto técnico de programas de sensibilización, de motivación, de cuotas de género y de mujeres ejemplares, que gracias a su talento excepcional y/o su trabajo han logrado abrirse paso en la vida económica, política, cultural o científica, se dejan incuestionadas las relaciones de poder que rigen el intercambio entre hombres y mujeres y que mantienen la mayoría de las mujeres en posiciones subordinadas.

El velo del silencio tendido sobre las relaciones de poder entre los géneros no representa un mero olvido ni es casual. Constituye el mecanismo que impide su tematización en el plano societal. Con ello se cierran las oportunidades para una

transformación profunda de las relaciones de género. Ello es así porque los desequilibrios de poder entre hombres y mujeres se encuentran integrados en estructuras de poder más amplios que sostienen la explotación económica de los seres humanos y su control y sujeción política e ideológica. Este sistema depende de la continua reproducción de la desigualdad entre los seres humanos. La desigualdad se produce en el plano simbólico al instituir y conservar parámetros axiológicos que fundan simbólicamente diferencias entre los humanos (en función del género, raza, etnicidad, etcétera) las que por su parte justifican la ubicación diferenciada de los sujetos genéricos en el espacio societal. Dado que el entramado societal tiene un elevado nivel de plasticidad, tolera la introducción de variaciones siempre y cuando no afecten el núcleo simbólico-político central de la organización societal del poder. Todo cambia para quedar igual.

Esta constelación no nutre precisamente de confianza a los grupos subordinados a que todo lo que se propongan, les sea posible. El futuro factible suele quedar a años luz del curso de vida soñada. El saber colectivo acerca de estos escollos se asienta en dichos y narrativas populares y en el sentido común, lugares desde donde moldea el humor y el sentir de los grupos subordinados, pero también activa actitudes de alerta constante entre aquellos quienes no se conforman con el camino que les ha sido diseñado. Pero el sendero, que transitan en calidad de transgresores, es siempre incierto, azaroso e inestable; y el peligro de quedarse atrás es inminente en todo momento. Lo alcanzado corre riesgo de perderse de un instante al otro. Avanzar requiere a menudo de alianzas tanto con pares como con grupos sociales hegemónicos y por ello la confianza de los grupos subalternos en poder salir adelante sube o decae con los vaivenes de sus relaciones sociales siempre movedizas y frágiles. Todo suceso en las relaciones con actores significativos en el entorno es interpretado en función del devenir propio. La comunicación fluida e intensa genera certidumbre y tranquilidad; los silencios alargados tumban certezas, recuerdan la fragilidad social propia y siembran zozobra, mientras que las crisis abiertas en las relaciones sociales ponen en entredicho la continuación del proyecto trazado. La posición subordinada de un grupo sociocultural como las mujeres moldea necesariamente su afectividad por lo cual es de esperar que se observen diferencias entre hombres y mujeres aunque no necesariamente en todos los aspectos de la *vita afectiva*.

En este capítulo exploraremos diversos aspectos de la afectividad de hombres y mujeres y su ligazón con características del entorno laboral en universidades públicas. ¿Cómo reaccionan ambos géneros a conflictos con actores en su entorno? ¿Cómo influye el entorno organizacional en la afectividad de los sujetos? ¿Qué diferencias de género se observan en cuanto a la afectividad? ¿Qué revelan las diferencias afectivas entre los géneros acerca del entorno organizacional en el que se encuentran insertos hombres y mujeres? ¿Cómo se liga a afectividad con la salud psicofísica?

## **Metodología**

Nuestro estudio tiene carácter no experimental; es transeccional y descriptivo.

### *La muestra*

Dado que utilizamos la misma base de datos que construimos a través de una encuesta entre 733 investigadores/as nacionales en universidades estatales y la UNAM, nos remitimos al segundo capítulo de este libro donde se describe de manera detallada la muestra y el instrumento de recopilación en su totalidad. En seguida solamente nos referimos a las variables relacionadas con la afectividad.

### *Diseño del instrumento*

El instrumento de recopilación integrado por 203 reactivos contiene una batería de 18 preguntas adaptadas del *Geneva Appraisal Questionnaire* que exploran la reacción emocional frente a conflictos interpersonales en el trabajo en una escala de Lickert (tipo de actor con quien se produjo el conflicto; escenario donde se produjo; intensidad de los sentimientos experimentados durante el conflicto; duración e intensidad de la experiencia emocional, tipo de emociones experimentadas y su intensidad, grado de control emocional ejercido sobre si mismo durante el conflicto). Para contar con una referencia concreta del acontecimiento conflictivo, se solicitó a los participantes del estudio aportar una breve descripción cualitativa de la experiencia emocional. Asimismo se exploró la intensidad de

sentimientos negativos en general ante conflictos con diferentes actores en el escenario académico (superiores de la dependencia, altos funcionarios de la administración central de la universidad, pares del cuerpo académico, pares del centro de trabajo en general, alumnos y otras personas). Por último se pidió a los encuestados una calificación de sus relaciones interpersonales cotidianas con otros actores de su el centro de trabajo (gratificantes, armónicas, llevaderas, tensas, desgastantes). A través de este conjunto de reactivos se exploraron tres dimensiones de la afectividad:

- El *impacto emocional* de un conflicto concreto (duración e intensidad del conflicto) (2 *items*; alpha de Cronbach: .967). Esta variable describe la intensidad emocional (nada intenso, poco, algo, mucho intenso, muy intenso) y la duración de la experiencia emocional (desde unos minutos, horas, días, semanas o meses) de un conflicto concreto que le resultó significativo al sujeto y que se había producido durante el año anterior a la encuesta. Dicha variable mide por ello la reactividad emocional de un actor ante un *conflicto específico*.
- La *afectividad negativa* en situaciones de conflictos interpersonales (4 *items*; alpha de Cronbach: .893) mide el grado de negatividad que un/a académico/a experimenta usualmente cuando se producen conflictos con determinados *tipos de actores* (directivos de la Facultad o dependencia; directivos de rectoría; colegas del cuerpo académico; colegas en general). En este caso se mide una especie de patrón afectivo que perdura en el tiempo.
- La *calidad afectiva de las relaciones interpersonales* en el trabajo en general (1 *item*) refiere a la descripción que hace un/a académico/a de sus relaciones interpersonales cotidianas en su centro de trabajo (gratificantes, armónicas, llevaderas, tensas, desgastantes). Se trata de una variable en la que se balancean los aspectos positivos y negativos de las relaciones con pares y superiores.

En las siguientes páginas vamos a correlacionar estas variables con diversas dimensiones de la cultura organizacional de universidades públicas mexicanas (cultura de participación democrática; cultura de liderazgo; cultura de reconocimiento; cultura de apoyo y protección y la justicia distributiva; para una mayor descripción de la cultura organizacional véase el capítulo 2 en esta obra) con el fin de analizar el grado en que son moldeadas por el entorno.

Asimismo vamos a establecer el grado de correlación de los diversos aspectos de afectividad con la salud psicofísica (15 *items*), variable descrita de igual forma en el segundo capítulo de este libro.

#### *Tipo de análisis estadístico*

Los datos recopilados fueron capturados en una base de datos y procesados con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Se hizo un análisis de varianza. Asimismo, se correlacionaron datos de frecuencias calculando la chi-cuadrada para determinar el grado de asociación. Se estableció .05 como nivel de significancia (Gardner, 2003:157ss).

En algunos casos nos interesa saber si los puntajes medios de grupos de sujetos difieren o no, por ejemplo, si las medias de morbilidad de sujetos que laboran en diferentes tipos de universidades públicas (universidades estatales pequeñas, medianas y grandes; y la UNAM) son parecidas o no y, en caso que difieran, si las diferencias son más grandes de lo que sería razonable esperar con base en el azar. Para tal efecto realizamos un análisis de varianza (ANOVA). En caso de obtener una razón F significativa, estableceremos asimismo el tamaño del efecto, es decir, determinaremos la proporción de la varianza a través del estadístico eta al cuadrado. En vista de que una razón F significativa sólo apunta a la existencia de cuanto menos un contraste significativo entre las medias sin dar información de acerca de cuál, complementaremos el análisis con la prueba HSD de Tukey (Diferencia Honestamente Significativa) (Gardner, 2003:72s).

Complementariamente al análisis de medias que se centra en grupos de individuos, nos interesa también conocer la naturaleza de la relación (positiva o negativa) y la fuerza de la correlación entre dos conjuntos de variables. Con este objetivo efectuaremos un análisis de correlación bivariada. El coeficiente de correlación ( $r$  de Pearson) puede variar entre 1 y -1. Cuanto más cercana a 1 o -1 está  $r$ , más fuerte es la correlación; 0 indica que no hay correlación alguna. El cuadrado de  $r$  establece la varianza en común entre las dos variables (Gardner, 2003, 180ss).

## **Género y emociones**

Si la afectividad se construye – como arguyen Boiger y Mesquita (2012) – en el espacio social donde es moldeada tanto por factores culturales en general (el macronivel representado, por ejemplo, por la cultura de género, de clase social o de etnicidad), por las relaciones sociales en el espacio de convivencia inmediata (el mesonivel representado por la cultura organizacional que enmarca las relaciones de intercambio e influye cómo los actores se entrelazan entre sí) y por los acontecimientos concretos y las reacciones que estas desencadenan en el sujeto y los demás actores que los presencian (micronivel), entonces es de esperar que las diversas dimensiones de la afectividad sean influidas por las características del entorno al igual que por ciertos factores sociodemográficos (el género, por ejemplo) que agrupan a los actores a escala societal y que, al ser ejes de orientaciones de acción e imaginarios sociales, estructuran la experiencia de la realidad de forma distintiva.

Esta tesis se confirma al analizar la calidad afectiva de las relaciones interpersonales cotidianas que reportan los/las académicos/as con quienes comparten el espacio laboral. Un análisis de las correlaciones bivariadas así como un análisis de varianza de medias demuestran que la calidad afectiva de las relaciones sociales cotidianas en el espacio laboral es influida fuertemente por tres grandes factores (en orden de importancia): (1) la cultura organizacional, (2) la incidencia del acoso laboral en la vida de un sujeto y (3) el capital social (entendido aquí como el conjunto de lazos de apoyo que un individuo sostiene con colegas y directivos de su dependencia y/o institución) (gráfica 1 y tabla I en el anexo estadístico).

Tanto las estructuras y políticas de apoyo y protección institucional al servicio del personal académico (cultura de apoyo), los mecanismos y las políticas de reconocimiento de los logros académicos de la planta docente (cultura de reconocimiento) como las posibilidades institucionales abiertas a la participación democrática de los profesor@s (cultura de participación) y el grado en que se garantiza a tod@s l@s académic@s un acceso justo a los recursos institucionales (justicia distributiva) observan un nexo sólido con la calidad afectiva de las relaciones interpersonales: entre 18% y 20.9% respectivamente de la varianza de la afectividad se explica por variaciones en los niveles de

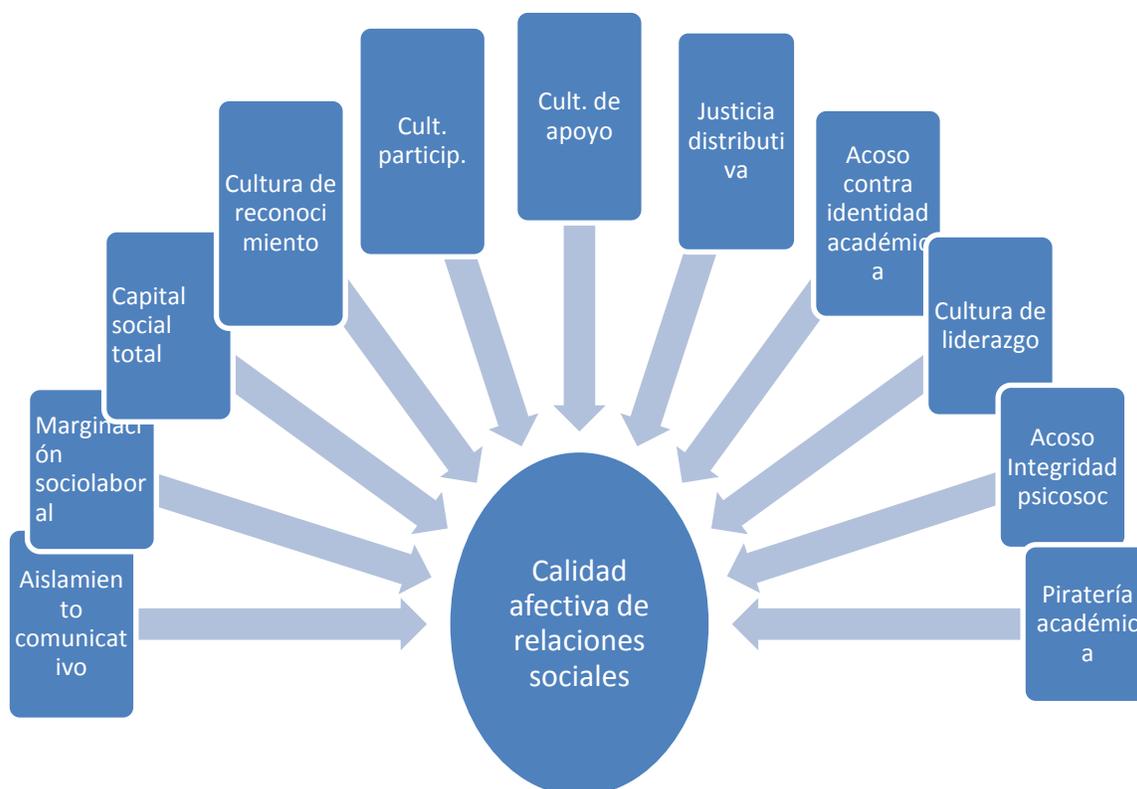
estos factores organizacionales. Cuanto más positivas los diversos aspectos de la cultura organizacional, tanto más cálidas y gratas se tornan las relaciones interpersonales entre el personal académico (tabla I en el anexo estadístico).

El segundo factor que moldea la afectividad cotidiana en el trabajo se integra por diversas modalidades del acoso laboral (en particular el acoso contra la identidad académica, el acoso contra la integridad psicosocial, la marginación sociolaboral, el aislamiento comunicativo y la piratería académica). Como es de suponer, la relación entre afectividad y acoso está invertida: cuanto más acoso, menos afables resultan las relaciones interpersonales. Las variaciones de este conjunto de variables explican entre 5% (en el caso de haberse haber sufrido piratería académica) y 16.9% de la varianza (acoso contra la identidad académico de los sujetos) (cuadro I en el anexo estadístico).

El tercer factor, que se impregna en la calidad afectiva de las relaciones interpersonales cotidianas, son las redes de apoyo que l@s académic@s han logrado forjar en sus centros de trabajo (13.4% de la varianza) (cuadro I en el anexo estadístico). Como demuestra el capítulo cinco en este libro, a cargo de María Zuñiga Coronado, las redes brindan soporte emocional, político y académico. Es de suponer que el apoyo social ejerce un papel mediador en la afectividad.

Variables laborales – como el capital académico acumulado a lo largo de una trayectoria profesional, la antigüedad en el trabajo, la ubicación en el escalafón profesional o la adscripción disciplinaria – y sociodemográficas (edad, estado civil) no influyen en la afectividad de las relaciones interpersonales comunes en el trabajo. Una excepción constituye solamente y de manera limitada el género (tabla 1).

Gráfica 1: Factores en la institución académica que inciden en la *calidad afectiva de las relaciones sociales cotidianas* en el trabajo



Fuente: Gráfica basada en la tabla I del anexo estadístico. Cálculos propios con base en los datos recabados

Tabla 1: Caracterización de la calidad afectiva de las relaciones interpersonales cotidianas en el trabajo, según el género (%)

<b>Calificación de las relaciones afectivas</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
Gratificantes	9.2	15.7
Armónicas	39.6	31.6
Llevaderas	36.9	42.9
Tensas y desgastantes	14.3	9.9
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>100.1</b>

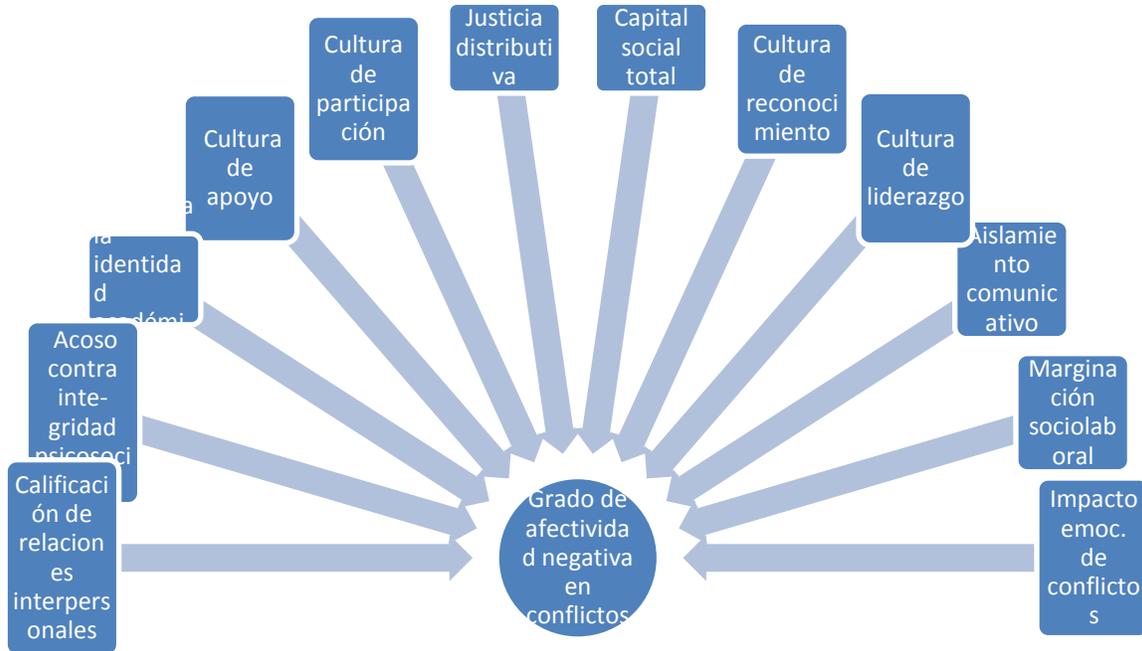
Chi-cuadrada: 10.126; gl = 3; p< .02

Fuente: Cálculos propios con base en los datos recabados.

Si calcularíamos la afectividad media, no encontraríamos diferencias entre hombres y mujeres, sin embargo, la tabla de distribuciones demuestra que los polos de afectividad están invertidos entre los géneros. Una mayor proporción de varones sostiene relaciones valoradas como gratificantes y un menor porcentaje de ellos reporta relaciones tensas y desgastantes. Tratándose de las mujeres, el panorama se voltea. Nuestros resultados contradicen por lo tanto la idea estereotipada de que las mujeres sostuviesen relaciones interpersonales emocionalmente más equilibradas y positivas y apuntan a que las mujeres tengan conflictos emocionalmente más complicados con otros actores en el trabajo. Lo anterior se explica sólo con relación a las mayores presiones que reciben cotidianamente del entorno social que las obligan en un grado mayor a renunciar a intereses vitales para poder ajustarse a las exigencias ambientales.

El segundo tipo de afectividad, que exploraremos aquí, refiere al grado de negatividad de los sentimientos que emergen, cuando una persona enfrenta un conflicto en el trabajo. En este caso exploramos la negatividad usualmente experimentada con diferentes tipos de individuos en el trabajo (pares del cuerpo académico, colegas en general, directivos del centro de trabajo, superiores de la administración central de las universidades). Estos actores sociales difieren en cuanto a la autoridad formal en el espacio laboral y la distancia social con relación al sujeto. Los directivos de la administración central (las rectorías) suelen contar con un elevado nivel de autoridad, pero se ubican a considerable distancia social de l@s académic@s. A diferencia, los superiores del centro de trabajo de adscripción cuentan con un nivel de autoridad menor, pero se sitúan a corta distancia social de l@s profesor@s lo que engendra la posibilidad de conflictos más intensos que, por su parte, acarrearán potencialmente mayores perjuicios para l@s docentes. En el caso de los pares (los miembros del cuerpo académico de adscripción; de la dependencia en general) se repite el cuadro de forma invertida. Ambos tipos de colegas comparten formalmente la misma posición en la jerarquía institucional, sin embargo, mientras que el intercambio cotidiano con los integrantes del cuerpo académico es más frecuente y la distancia social suele ser menor, los conflictos resultantes pueden ser más intensos, aunque existan también más posibilidades de negociación. El conjunto de co-trabajadores, que laboran en el mismo centro de trabajo (escuela, facultad u otra dependencia universitaria), cumplen pocas veces más que un papel de estadistas.

Gráfica 2: *Grado de afectividad negativa en conflictos* con superiores (de dependencia de adscripción y de rectoría) y pares (del cuerpo académico y pares en general) y su correlación con diversos factores ambientales



Fuente: Gráfica basada en la tabla II del anexo estadístico. Cálculos propios con base en los datos recabados.

Al igual que en el caso de la calidad afectiva de las relaciones interpersonales en el trabajo, el grado de afectividad negativa, que un individuo reconoce experimentar usualmente hacia pares y superiores en momentos de conflicto, depende en buen grado de factores ambientales: de la cultura organizacional (entre 6.6% y 10.8% de la varianza), del acoso laboral experimentado (entre 3.2% y 5.7% de la varianza) y, sobre todo, de la solidez y fortaleza de las redes sociales con las que cuenta (12.9% de la varianza) (tabla II en el anexo estadístico). Es de suponer que las redes cumplen una función mediadora, es decir, modulan la producción de sentimientos negativos. En cambio, variables sociodemográficas (como el género, la edad, el estado civil), académicas (nivel alcanzado en el Sistema Nacional de investigadores, disciplina de adscripción) o laborales (categoría laboral, antigüedad) no guardan un vínculo estadísticamente significativo con la afectividad negativa experimentada.

La afectividad negativa desarrollada usualmente contra actores sociales en el trabajo en momentos de conflicto es influida, además, por dos componentes psicológicas: las características afectivas de las relaciones interpersonales comunes con pares y superiores y el impacto emocional de los conflictos. Ambas variables explican el 7.2% y el 6.1% de la varianza de la afectividad negativa (tabla II anexo estadístico).

Los datos arriba demuestran que los dos componentes de la afectividad en el trabajo son construidos en el intercambio entre el sujeto y el entorno social y organizacional. El entorno influye tanto la estructura como el contenido de las relaciones afectivas. Mientras que el construccionismo social pone el acento explicativo en los múltiples discursos sociales que atraviesan el universo social e influyen en la interpretación de los acontecimientos y en el posicionamiento que un individuo adopta finalmente frente a los sucesos, y haciendo de esta forma énfasis en la construcción social de los procesos cognitivos (Efran y Fauber, 2002), el psicoanálisis aporta un ángulo del papel societal en la afectividad un tanto distinto aunque complementario.

Freud (2010:52 y 61) sostuvo que la existencia de instituciones sólo es posible en cuanto los individuos estén dispuestos a renunciar a una parte sustancial de sus intereses egocéntricos. Sin embargo, la represión en demasía de las necesidades individuales tiende a exacerbar el sufrimiento y el dolor de los sujetos sometidos despertando hostilidad, rencor, resentimientos, aversiones e incluso odio. Estos sentimientos pueden ser experimentados de forma indirecta – a través de la proyección de los impulsos agresivos hacia el contrario –, o bien, en relaciones sociales con actores que no guardan un significado central para el sujeto. Se manifiestan también de forma más directa: el individuo siente rencor, aversión u otra emoción parecida hacia otros actores. Dado que nuestra variable recoge el sentir usual en momentos de conflicto, expresa la persistencia y la intensidad del sufrimiento individual en el trabajo que da lugar a la intensidad de los impulsos agresivos hacia otras personas. El grado de afectividad negativa hacia determinados actores sociales expone de esta forma el grado de malestar que vive un sujeto en momentos conflictivos.

Nuestros datos demuestran que aquellas instituciones académicas que acorralan a los sujetos negándoles posibilidades de participación democrática, que se rehusan a reconocer las aportaciones de sus colaboradores, que distribuyen los recursos

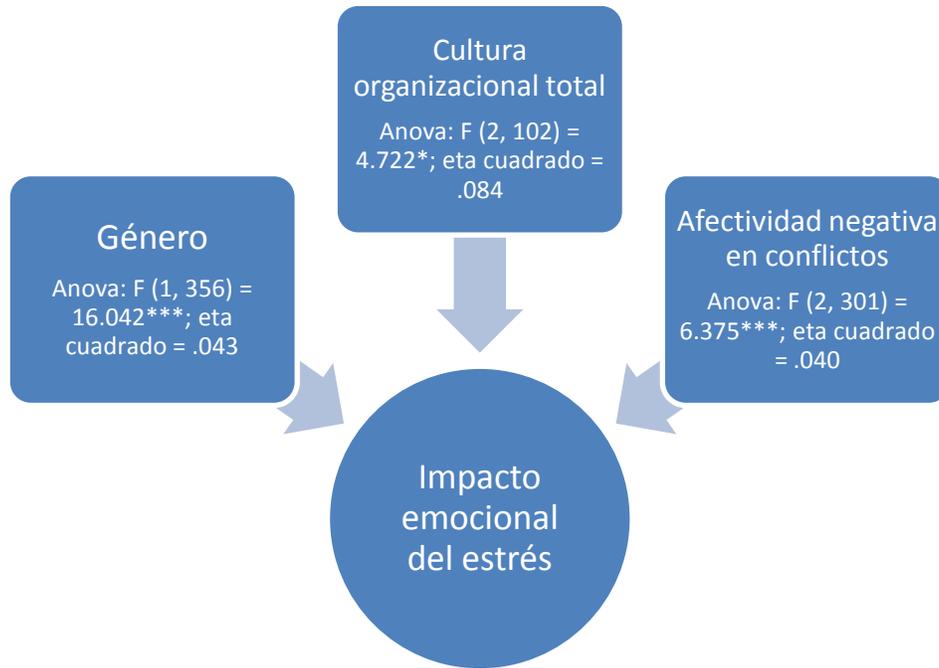
institucionales de manera arbitraria y que están dispuestas a aplastar cualquier iniciativa crítica a través de regímenes impositivos e autoritarios, distorsionan las relaciones interpersonales entre sus colaboradores. Aunque la afectividad negativa es articulada por el sujeto, éste no es su origen. Lo es la organización.

En suma, tanto la afectividad negativa en momentos de conflicto como la calidad afectiva común de las relaciones interpersonales cotidianas en el trabajo se construyen en la conjugación de las características del micro y mesonivel sociocultural. Algo distinto sucede con el impacto emocional de un conflicto en el trabajo en el que se entrelazan tres niveles culturales: el conflicto interpersonal (micronivel), la cultura organizacional (mesonivel) y el género (macronivel) (gráfica 3). Lo interesante es que, de acuerdo con nuestros cálculos estadísticos, las características concretas del conflicto (el tipo de actor con quien se produce y el escenario en el que se articula) no influyen en la reacción emocional. Tampoco juegan un rol las características demográficas y laborales de los sujetos (con excepción del género). En particular para las mujeres el simple hecho de verse inmersas en un conflicto parece ser suficiente para desencadenar un impacto emocional severo.

El género representa una variable que pertenece al ámbito macrocultural donde se articula de manera fundamental con la división societal del trabajo, la distribución de las posiciones y espacios societales y las orientaciones de acción. Tiene también una dimensión relacional (incide en las relaciones entre los individuos) e individual (estructura la relación del sujeto consigo mismo) (Wood y Ridgeway, 2010). En el caso de las culturas androcéntricas el género implica tratos diferenciados que generan y reproducen la desigualdad socialmente construida entre hombres y mujeres la que ha sido descrita ampliamente por la literatura feminista (Brown, 2000:291). Aunque las limitaciones sociales, que moldean los cursos de vida típicas para hombres y mujeres, no son vividas necesariamente por los actores sociales como privaciones, carencias y sacrificios; y no obstante que siempre exista la posibilidad de transgresiones, hay un saber colectivo de los grupos subordinados – entre ellos las mujeres – de los costos, riesgos y dificultades acarreados por descatos a las expectativas hegemónicas. A menudo este saber no aparece en el plano de la consciencia sino a través de una emoción que se instala en situaciones críticas: el miedo. El miedo – a través de sus múltiples caras como la aprensión, la

sospecha, el desasosiego, la perturbación, la alarma, el sobresalto o el desaliento - anticipa la existencia de una amenaza hacia el estatus del sujeto. Para anticipar una amenaza es necesario que se haya identificado con anterioridad una vulnerabilidad. Este se observa con claridad en la ciencia. Las mujeres científicas tienen un saber colectivo históricamente forjado por el camino azaroso y complicado que han debido recorrer para alcanzar sus posiciones en la ciencia y la academia. Pero a menudo dicho saber colectivo no se articula de forma positiva en la conciencia de los sujetos, es decir, las mujeres no anticipan en su propia biografía las enormes dificultades y esfuerzos necesarios que forjar sus carreras profesionales. El saber colectivo se manifiesta más bien a través de la negación subjetiva de que el género jugase un papel significativo en el propio desarrollo profesional. Sin embargo, la negación de que la adscripción al género femenino limite las posibilidades de desarrollo en la ciencia no implica la superación ni del conflicto de fondo (la asimetría de poder) ni del peligro potencial que del mismo emana. El hecho que las mujeres requieren de más tiempo que los varones para superar los escollos emocionales de conflictos interpersonales en el trabajo y que viven los altercados con pares y superiores de manera más intensa revela las académicas perciben estos conflictos como mucho más amenazantes e intimidatorios que los hombres. Sin embargo, no pretendemos introducir aquí la idea de una conciencia colectiva efectiva en total independencia del entorno social concreto en que se desenvuelven las mujeres. Nuestros datos sugieren, al contrario, que esta conciencia colectiva se debilita o se refuerza en función de las características de la organización, ya que ésta explica el 8.4% de la varianza (gráfica 3 y tabla 3 en el anexo estadístico).

Gráfica 3: El impacto emocional del estrés y su correlación con factores culturales y psicológicos



\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$

Fuente: Gráfica basada en la tabla III del anexo estadístico. Cálculos propios con base en los datos recabados.

La tabla 3 demuestra con claridad la influencia de la cultura organizacional en el impacto emocional que tienen los conflictos interpersonales en mujeres. Cuanto más excluyente, vertical, impositiva, autoritaria se presenta una organización y cuanto más desampara a su planta académica a través de la indisposición de crear y/o eficientizar las políticas y mecanismos de protección contra asaltos a los derechos humanos e institucionales de sus colaboradores, mayor el número relativo de mujeres que requieren largo tiempo para superar emocionalmente los conflictos interpersonales en el trabajo.

Tabla 3: Grado de impacto emocional de conflictos interpersonales en el trabajo, según las características de la cultura organizacional y el género (%)

Grado de impacto emocional	Mujeres			Hombres		
	Características de la cultura organizacional	de	la cultura	Características de la cultura organizacional	de	la cultura
	Impositiva, autoritaria, excluyente, carente de reconocimiento, desamparante, injusta	Inter-medio	Transformacional	Impositiva, autoritaria, excluyente, carente de reconocimiento, desamparante, injusta	Inter-medio	Transformacional
bajo	7.1	16.7	20.0	38.1	63.2	41.7
mediano	-	33.3	60.0	9.5	21.1	25.0
elevado	92.9	50.0	20.0	52.4	15.8	33.3
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.1	100.0

Chi-cuadrada mujeres: 11.234; gl = 4; p <.05

Chi-cuadrada hombres: 6.602; gl = 4; p < .20 (no significativa).

Fuente: Cálculos propios con base en los datos recabados

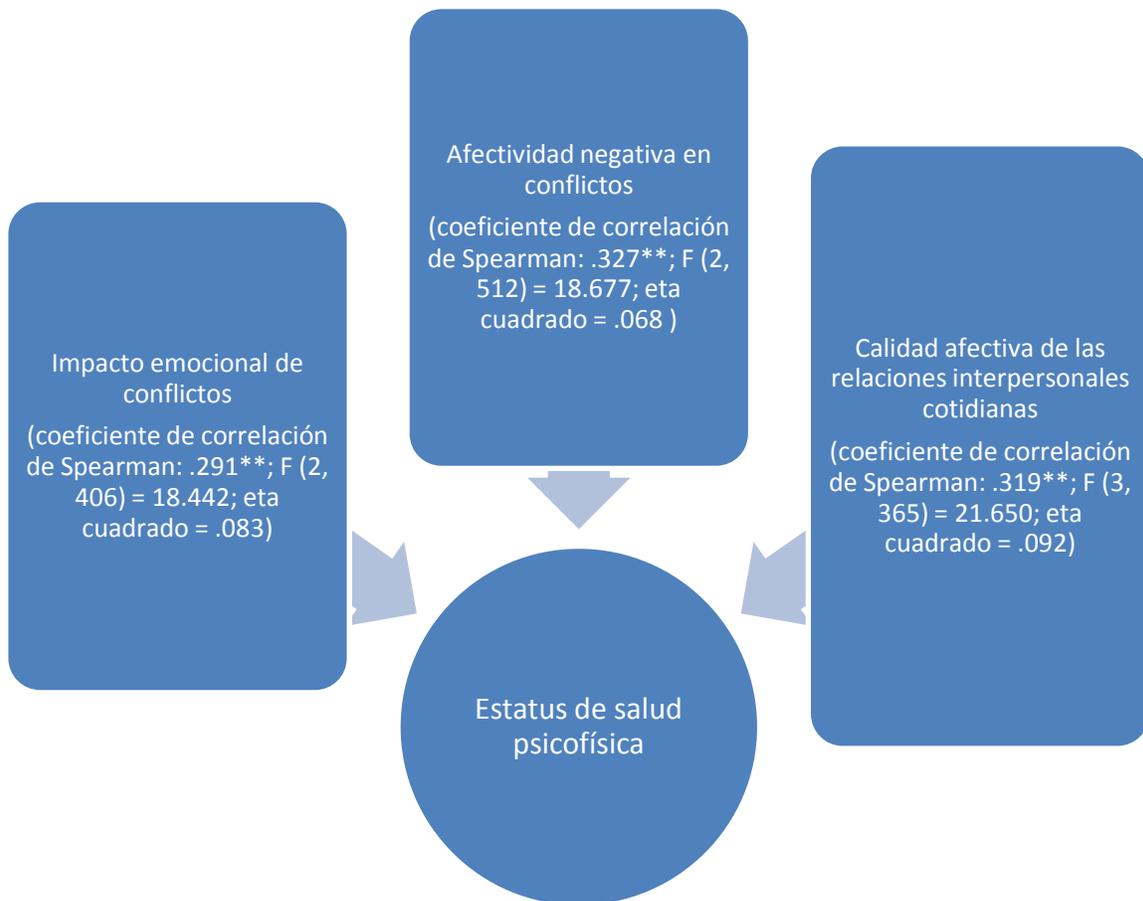
Dado que las emociones expresan una comprensión del acontecimiento, del entorno social en el que tiene lugar y del sujeto mismo dentro de este entorno, el hallazgo anterior permite varias lecturas: (1) Una primera tesis establece que el conflicto interpersonal no amenaza por si solo el estatus del sujeto sino requiere de la conjugación con un entorno organizacional cuyos rasgos político-administrativos restringen en gran medida las posibilidades de desarrollo de los sujetos tanto en el ámbito profesional como en el plano social y político. El impacto emocional del conflicto interpersonal se relaciona con la severidad de los posibles agravios futuros que sufrirá el individuo de parte del entorno organizacional. (2) Una segunda tesis establece que las formas en que se diriman conflictos interpersonales – tanto en cuanto a su contenida como en cuanto a los recursos desplegados entre los contrarios – son influidas por el entorno organizacional. En organizaciones verticales e impositivas con bajos niveles de institucionalización de derechos de los trabajadores y con elevados niveles de competencia y rivalidad interpersonal existe una mayor disposición colectiva de hacer uso de diversas formas de violencia simbólica lo que implica también la movilización de imaginarios estereotipados que afectan particularmente a grupos minoritarios: mujeres, extranjeros, personas con discapacidad, individuos

homosexuales o grupos étnicos. En este escenario la pertenencia a un grupo minoritario aumenta, por un lado, el riesgo de sufrir atropellos más graves y, por el otro, la posibilidad de no encontrar apoyo solidario en el entorno. Estos riesgos constituyen potenciales trabas para el desarrollo profesional en la organización. La mayor reactividad emocional que presentan las mujeres – como integrantes de una minoría política – en instituciones académicas con culturas organizacionales desfavorables es por ello congruente. (3) Una tercera tesis liga el mayor impacto emocional de los conflictos en mujeres a la percepción de contar con menos recursos sociales e institucionales lo que merma sus posibilidades de controlar el conflicto y de amortiguar su impacto.

El género es una categoría social básica que estructura formas de vida e influye los procesos de socialización a través de los cuales se incorpora en los esquemas cognitivos que subyacen a la percepción de la realidad y que influyen por ende el concepto de realidad. Pero justamente en calidad de categoría cognitiva no opera en el plano de la conciencia. El sujeto percibe la realidad de forma ‘natural’ – en palabras de Schütz – y no como efecto de determinadas categorías sociales que se desplegarían frente a su ojo interno. En otras palabras, la realidad percibida está trazada por el efecto cognitivo del género que *obra* en buen grado de manera desapercibida por la conciencia y la voluntad de los sujetos. Sin embargo, la identificación de sus efectos tanto en el plano subjetivo (sus expresiones psicológicas y somáticas) como societal/cultural lo expone a la reflexión y lo hace susceptible de transformación. Se abre entonces a la resignificación.

La gráfica 4 demuestra el impacto de los tres componentes de la afectividad en el estatus psicossomático en general. Los tres explican entre el 6.8% y 9.2% de la morbilidad. Recordamos que, según el análisis realizado en el capítulo 3, el mayor deterioro de la salud femenina, en comparación con la masculina, se explica en función del impacto emocional más severo de los conflictos interpersonales. Sin embargo, dado que las tres categorías de afectividad se encuentran vinculadas con las diversas dimensiones de las culturas organizacionales, una mayor apertura de las organizaciones hacia la inclusión, justicia distributiva, equidad e igualdad beneficiará las relaciones afectivas tanto de hombres como de mujeres aunque es particularmente importante para el género femenino.

Gráfica 4: Afectividad y morbilidad en el trabajo académico de investigadores/as nacionales (coeficientes de correlación de Spearman)



\*\*  $p < .01$

Fuente: Cálculos propios con base en los datos recabados

### Resumen y conclusión

Los datos de este estudio confirman observaciones de otros investigadores acerca de diferencias de género en cuanto a la *vita afectiva* de hombres y mujeres (Citrin y Fredrickson, 2001; Wester et al, 2002; Deitch et al, 2003; Alcalá, 2006; Glenberg, 2009).

Dichas diferencias se encuentran estrechamente vinculadas con las características del entorno societal, en sentido amplio, y organizacional, en sentido estrecho, en el que trabajan hombres y mujeres.

A pesar de las retóricas políticas acerca de la igualdad de hombres y mujeres, en culturas androcéntricas el sector femenino sigue enfrentando grandes rezagos sociales, carece de las mismas oportunidades de desarrollo profesional y económico y se coloca comúnmente en los estratos operativos del sistema político, administrativo y educativo. La ciencia y la educación superior no constituyen una excepción dentro de este canon misógino (Madden, 2005; Braselman, 2003; Bagilhole y Goode, 2001). La exclusión y marginación, que se han concretado a lo largo de la historia de la humanidad en la vida de las mujeres y que han sido documentadas múltiples veces, amenazan a materializarse en cada nueva vida femenina. La probabilidad de las mujeres en cualquier espacio social de que se queden marginadas resulta más alta que la de ser incluida en los mismos términos que los varones. Esta experiencia colectiva, que se revive con particular claridad y fuerza en los festejos y homenajes políticos y sociales en honor a las mujeres excepcionales que han podido superar las trancas de género – eventos que solamente tienen sentido bajo el supuesto de que lo alcanzado por ellas es inalcanzable para las demás –, ha generado históricamente una disposición de alerta en el sector femenino y moldea un patrón afectivo diferente al de los varones. Nuestros datos demuestran que independiente de las características organizacionales, las mujeres reaccionan de manera más sensible frente a desavenencias interpersonales en el trabajo y tienen relaciones interpersonales ligeramente más tensas que los hombres. Se trata de resultados que son coherentes con los mayores obstáculos que encuentran en su desarrollo personal y social.

Sin embargo, las estructuras y acciones misóginas no se distribuyen de manera uniforme entre los espacios sociales. Hay variabilidad. Frente a espacios e instituciones que relegan, discriminan y marginan abiertamente a las mujeres, hay otros donde las expresiones misóginas son menores o donde los agresores corren mayores riesgos de ser sancionados. Esta variabilidad se detectó también en las instituciones de educación superior en México. Las organizaciones con culturas incluyentes, protectoras, dispuestas a reconocer los logros de los empleados y con liderazgos transformacionales generan un entorno de

interacción que dificulta los atropellos interpersonales, que fomenta el respeto entre los sujetos y que ofrece a hombres y mujeres condiciones de desarrollo profesional más equitativas. En estos escenarios académicos sólo una minoría de mujeres lidia durante largo tiempo con los estragos emocionales de los conflictos interpersonales. En cambio, en organizaciones con culturas organizacionales adversas más de 90% las mujeres requieren de semanas y meses para superar el impacto emocional de los conflictos. Lo anterior no es casual sino demuestra que en contextos organizacionales adversos se producen más abusos, arbitrariedades y atentados a los derechos fundamentales de las mujeres y otras minorías políticas y/o que los agravios afrontados por ellos son más severos (Sieglin, 2012<sup>a</sup>; Sieglin, 2012b). Algunos autores atribuyen estas diferencias a la existencia de un caos organizacional atribuible a liderazgos ineficientes y rebasados que ante el tamaño de la organización y el sinnúmero de problemas no son capaces de poner orden (Hodson et al, 2006; Roscigno et al, 2009); otros; en cambio consideran que se trata más bien de políticas organizacionales orientadas a dividir a los trabajadores para mantener estructuras organizacionales ineficientes, injustas e inapropiadas para la propia organización pero que benefician una minoría poderosa en las mismas (Salin, 2003).

En suma, nuestro estudio mostró que las diferencias afectivas observadas entre hombres y mujeres que laboran en instituciones científicas están estrechamente relacionadas con el entorno organizacional. Las características de las relaciones afectivas entre trabajadores y la reactividad emocional de los individuos ante conflictos en el trabajo no son arbitrarias ni casuales. Las mujeres parecen enfrentar conflictos más serios que les generan mayores preocupaciones acerca de los impactos en su trayectoria profesional y social. Los programas de igualdad y equidad de género, impulsados en muchas instituciones mexicanas con recursos de la Secretaría de Educación Pública (PIFI), y que se centran en la impartición de capacitación y sensibilización no logran subsanar la desigualdad de género porque no atacan su continua producción facilitada por culturas organizacionales inadecuadas. No cuestionan los liderazgos autoritarios e impositivos, las prácticas de exclusión, la indisposición institucional a reconocer los logros de la planta académica, la distribución arbitraria de los recursos institucionales ni tampoco la ausencia de políticas y programas de protección contra acoso laboral y discriminación. Más aún, muchos directivos de instituciones o dependencias con estas características obstaculizan

incluso la realización de estudios diagnósticos. Estas experiencias apoyen el juicio de Madden (2005:5) al afirmar – para el caso de las universidades norteamericanas – que “...los esfuerzos por promover las mismas oportunidades en la academia han sido de limitado éxito porque se centran en mejorar las estructuras actuales y no tanto en transformar las estructuras.” Sin cambio organizacional la creación de entornos laborales más incluyentes y emocionalmente menos comprometedores para mujeres se torna una ilusión.

## Referencias

Alcalá, Visitación; Manuel Camacho, Daniel Giner, José Giner y Elena Ibañez (2006). “Afectos y género”, *Psicothema*, vol. 18, no. 1, pp. 143-148.

Armstrong-Stassen (1998). “The Effect of Gender and Organizational Level on How Survivors Appraise and Cope with Organizational Downsizing”, *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 34, no. 2, pp. 125-142.

Ashfort, Blake y Ronald Humphrey (1995). “Emotion in the Workplace: A Reappraisal”, *Human Relations*, vol. 48, no. 2, pp. 97-125.

Boiger, Michael y Batja Mezquita (2012). “Emotion Science Needs to Account for the Social World”, *Emotion Review*, vol. 4, no. 3, pp. 236-237.

----- (2012). “The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures”, *Emotion Review*, vol. 4, no. 3, pp. 221-229.

Brescoll, Victoria y Eric Luis Uhlmann (2008). “Can Angry Women Get Ahead?: Status Conferral, Gender, and Expression of Emotion in the Workplace”, *Psychological Science*, vol. 19, no. 3, pp. 268-275.

Brown, Laura (2000). “Discomforts of the Powerless: Feminist Constructions of Distress”, en Robert Neimeyer y Jonathan Raskin (eds.), *Constructions of Disorder. Meaning Making Frameworks for Psychotherapy*, Washington, D.C., APA, pp. 287-308.

Casciaro, Tiziana (2008). “When Competence is Irrelevant: The Role of Interpersonal Affect in Task-Related Ties”, *Administrative Science Quarterly*, vol. 53, pp. 655-684.

Ciompi, Luc (). “Sentimientos, afectos y lógica afectiva: Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo”, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 27, no. 100, pp. 425-443.

Citrin, Laura y Barbara Fredrickson (2001). “Book Reviews: The Poker-Faced Man and the Neurotic Woman: Exploring the Meanings, Origins, and Consequences of Gendered Social Norms from Emotional Experience and Expression”, *Psychology of Women Quarterly*, no. 25, pp. 82-83.

Connell, R.W. (2003). “Developing a Theory of Gender as Practice: Notes on Yancey Martin’s Feminist Lecture”, *Gender & Society*, vol. 17, no. 3, pp. 370-372.

Deitch, Elizabeth; Adam Barsky; Rebecca Butz; Suzanne Chan, Arthur Brief y Jill Bradley (2003). "Subtle yet sSignificant: The Existence and Impact of Everyday Racial Discrimination in the Workplace", *Human Relations*, vol. 56, no. 11, pp. 1299-1324.

Efran, Jay S. y Robert L. Fauber (2002): "Radical Constructivism: Questions and Answers", en Robert A. Neimeyer y Michael J. Mahoney (eds.), *Constructivism in Psychotherapy*, Washington, D.C., APA, pp. 275-304.

Eriksson, Ulla-Britt; Bengt Starrin y Staffan Janson (2008). "Long-term Sickness Absence Due to Burnout: Absentees' Experiences" *Qualitative Health Research*, vol. 18, no. 5, pp. 620-632.

Feldman Barrett, Lisa; Batja Mezquita y Maria Gendron (2011). "Context in Emotion Perception", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20, no. 5, pp. 286-290.

Freud, Sigmund (2010). "Das Unbehagen in der Kultur", en *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*, Frankfurt/Main, Fischer, pp. 29-108.

----- (2007). "Formulierungen über die zwei Prinzipien des Psychischen Geschehens", en *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften*, Frankfurt/Main, Fischer, pp. 31-38.

Frijda, Nico y Marcel Zeelenberg (2001). "Appraisal – What is the Dependent", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp.141-156.

Fugate, Mel; Spencer Harrison y Angelo Kinicki (2011). "Thoughts and Feelings About Organizational Change. A Field Test of Appraisal Theory", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, vol. 18, no. 4, pp. 421-437.

Glenberg, Arthur; Bryan Webster, Emily Monilso, David Havas y Lisa Lindeman (2009). "Gender Emotion, and the Embodiment of Language Comprehension", *Emotion Review*, vol. 1, no. 2, pp. 151-161.

Hareli, Shlomo y Shay S. Tzafrir (2006). "The Role of Causal Attributions in Survivors' Emotional Reactions to Downsizing", *Human Resource Development Review*, vol. 5, no. 4, pp. 400-421.

Harré, Rom (1986). "An Outline of the Social Constructionist Viewpoint", en Rom Harré (ed.), *The Social Construction of Emotions*, Oxford, New York, Basil Blackwell, pp. 2-14.

Heise, David (2013). "Modeling Interactions in Small Groups", *Social Psychology Quarterly*, no. 76, no. 1, pp. 52-72.

Hodson, Randy (2004). "A Meta-Analysis of Workplace Ethnographies: Race, Gender, and Employee Attitudes and Behaviors", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 33, no. 1, pp. 4-38.

Hodson, Randy, Vincent J. Roscigno y Steven H. López, 2006, "Chaos and the Abuse of Power: Workplace Bullying in Organizational and Interactional Context", *Work and Occupations*, vol. 33, núm. 4, pp. 382-416.

Kappas, Arvid (2001). "A Metaphor is a Metaphor is a Metaphor", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 157-172.

Lazarus, Richard (1999). "The Cognition-Emotion Debate: A Bit of History", Tim Dalgleish y Mick Power, *Handbook of Cognition and Emotion*, Somerset, Wiley, pp. 3-20.

------(2001). "Relational Meaning and Discrete Emotions", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 37-67.

Locke, Abigail (2002). "Gendered Emotion: Personal, Cultural or Discursive?", *Feminism & Psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 97-104.

Magovcevic, Mariola (2003). "The Importance of Context", *Culture Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 97-102.

McRae, Kateri; Kevin Ochsner, Iris Mauss, John Gabriel y James Cross (2008). "Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal", *Group Processes & Intergroup Relations*, vol. 11, no. 2, pp. 143-162.

Mezquita, Batja y Phoebe Ellsworth (2001). "The Role of Culture in Appraisal", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 233-248.

Mezquita, Batja (2007). "Emotions are Culturally Situated", *Social Science Information*, vol. 46, no. 3, pp. 410-415.

Mitscherlich, Alexander (1966a). "Die Krankheit der Gesellschaft und die psychosomatische Medizin", *Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 11-34.

------(1966d). "Über die Vielschichtigkeit sozialer Einflüsse auf Entstehung und Behandlung von Psychosen und Neurosen", *Krankheit als Konflikt. Studien zur psychosomatischen Medizin*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 74-99.

Moreno-Jiménez, Bernardo; Macarena Gálvez Herrera; Raquel Rodríguez Carvajal y Eva Garrosa Hernández (2010). "Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo 'trabajo-emocional' y propuesta de evaluación", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, no. 1, pp. 63-73.

Ogbonna, Emmanuel y Lloyd Harris (2004). "Work Intensification and Emotional Labour among UK University Lecturers: An Exploratory Study", *Organization Studies*, vol. 25, no. 7, pp. 1185-1203

Paulsen, Neil; Victor Callan; Tim Grice; David Rooney; Cindy Gallois; Elizabeth Jones; Nerina Jimmieson y Prashant Bordia (2005). "Job Uncertainty and Personal Control During Downsizing: A Comparison of Survivors and Victims", *Human Relations*, vol. 58, no. 4, pp. 463-496.

Piqueras Rodríguez, José Antonio; Victoriano Ramos Linares; Agustín Ernesto Martínez González y Luis Armando Oblitos Guadalupe (2009). "Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física", *Suma Psicológica*, vol. 16, no. 2, pp. 85-112.

Rogers, Kimberly y Lynn Smith-Lovin (2012). "Answering the Call for a Sociological Perspective on the Multilevel Social Construction of Emotion: A Comment on Boiger and Mezquita", *Emotion Review*, vol. 4, no. 3, pp. 232-234.

Romero, Eric y Anthony Pescosolido (2008). "Humour and Group Effectiveness", *Human Relations*, vol. 61, no. 3, pp. 395-418.

Rosas, Omar (2011). "La estructura disposicional de los sentimientos", *Ideas y Valores*, vol. 60, no. 145, pp. 5-31.

Roseman, Ira (2001). "A Model of Appraisal in the Emotion System. Integrating Theory, Research and Applications", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 68-91.

Roscigno, Vincent J., Randy Hodson y Steven H. López, 2009, "Workplace Incivilities: the Role of Interest Conflict, Social Closure and organizational Chaos", *Work, Employment, Society*, vol. 23, núm. 4, pp. 747-773.

Roseman, Ira y Craig Smith (2001). "Appraisal Theory: Overview, Assumptions, Varieties, Controversies", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 3-19.

Salin, Denise, 2003, "Ways of Explaining Workplace Bullying: A Review of Enabling, Motivating and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment", *Human Relations*, vol. 56, núm. 10, pp. 1213-1232.

Scherer, Klaus (2001). "Appraisal Considered as a Process of Multilevel Sequential Checking", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 92-120.

Sieglin, Veronika (2012a). "Políticas identitarias estigmatizantes y su impacto en la interacción entre profesoras-investigadoras y estudiantes en universidades estatales mexicanas", en María Elena Ramos Tovar y María Zuñiga Coronado (eds.), *Voces del Noreste. Aportes regionales a los estudios de género*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 247-276.

------(2012b)." El impacto del acoso laboral en los observadores. Estudios de caso en instituciones académicas en México", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, vol. 17, no. 27, pp. 191-223.

------(2013). "El acoso laboral en universidades públicas en México. Incidencia y factores subyacentes", en Florencia Peña Saint Martín y Rocío Fuentes Valdivieso (coords.), *Tras las huellas del asedio colectivo en México (mobbing)*, México, Ediciones Eón, Universidad Autónoma de Nuevo León, Escuela Superior de Medicina-IPN.

Smith, Craig y Leslie Kirby (2001). "Toward Delivering on the Promise of Appraisal Theory", en Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion*, New York, Oxford University Press, pp. 121-139.

Smith-Lovin, Lynn y Piotr Winkielman (2010). "Bridging Identities Through Identity Change", *Social Psychology Quarterly*, vol. 73, no. 4, pp. 327-332.

Stormel, Flora y Kay Devine (2008). "Acting at Work. Facades of Conformity in Academy", *Journal of Management Inquiry*, vol. 17, no. 2, pp. 112-134.

Trueba Atienza, Carmen (2009). "La teoría aristotélica de las emociones", *Signos Filosóficos*, vol. XI, no. 22, pp. 147-170.

Vecina Jiménez, María Luisa (2006). "Emociones positivas", *Papeles de Psicología*, vol. 27, no. 1, pp. 9-17.

Wester, Stephen; David Vogel, Page Pressly y Marin Heesacker (2002). "Sex Differences in Education: A Critical Review of the Literature and Implications for Counseling Psychology, vo. 30, no. 4, pp. 630-652.

Wood, Wendy y Cecilia Ridgeway (2010). "Gender: An Interdisciplinary Perspective", Social Psychology Quarterly, vol. 73, no. 4, pp. 334-339.

Youssef, Carolyn (2007). "Positive Organizational Behavior in the Workplace. The Impact of Hope, Optimism, and Resilience", Journal of Management, vol. 33, no. 5, pp. 774-800.

## Anexo Estadístico

Cuadro I: La calidad afectiva de las relaciones interpersonales en el trabajo y su correlación con diversos factores ambientales (Coeficiente de correlación bivariada de Pearson; razón F y eta cuadrado)

Variable	Coeficiente de correlación de Spearman	Análisis de varianza: razón F	de Eta cuadrado
Cultura de apoyo	-.522**	F (2, 334)= 44.315	.209
Cultura de participación	-.497**	F (2, 538)= 69.898	.206
Justicia distributiva	-.472**	F (2, 438)= 51.737	.191
Acoso contra la identidad académica	.469**	F (2, 638)= 64.940	.16.9
Acoso contra la integridad psicosocial	.449**	F (2, 633)= 25.951	.075
Capital social con colegas y directivos	-.436**	F (2, 149)= 11.552	.134
Cultura de reconocimiento	-.430**	F (2, 611)= 67.975	.18
Marginación sociolaboral	.393**	F (2, 635)= 27.131	.078
Cultura de liderazgo	-.361**	F (2, 429)= 28.029	.115
Piratería académica	.309**	F (2, 614)= 16.313	.050
Aislamiento comunicativo	.264**	F (2, 669)= 20.898	.058

\*\* Significativo al  $p < .01$

Fuente: Cálculos propios con base en los datos recabados.

Cuadro II: Grado de afectividad negativa en conflictos con superiores (de dependencia, de rectoría) y pares (del cuerpo académico, en general) y su correlación con diversos factores ambientales (Coeficiente de correlación bivariada de Spearman\*; razón F y eta cuadrado)

Variable	Coeficiente de correlación de Spearman	Análisis de varianza: razón F	de Eta cuadrado
Capital social con colegas y directivos	-.236**	F (2, 152)= 11.354	.129
Justicia distributiva	-.321**	F (2, 369)= 22.558	.108
Cultura de participación	-.306**	F (2, 369)= 24.722	.097
Cultura de reconocimiento	-.305**	F (2, 501)= 24.609	.089
Cultura de apoyo	-.293**	F (2, 297)= 12.635	.078
Cultura de liderazgo	-.257**	F (2, 363)= 13.021	.066
Acoso contra la identidad académica	.318**	F (2, 515)= 15.664	.057
Aislamiento comunicativo	.247**	F (2, 538)= 11.224	.040
Acoso contra la integridad psicosocial	.375**	F (2, 507)= 15.664	.035
Marginación sociolaboral	.260**	F (2, 511)= 8.678	.032
Calificación de las relaciones interpersonales en el trabajo	.256**	F (3, 523)= 13.538	.072
Impacto emocional de conflictos	.227**	F (2, 363)= 11.831	.061

\*\* Significativo al  $p < .01$

Fuente: Cálculos propios con base en los datos recabado

# **Las implicaciones de las condiciones de la organización del trabajo y del apoyo social intra y extra laboral en el bienestar de investigadores mexicanos**

María Zuñiga Coronado

## **Introducción**

A pesar de que el trabajo contribuye al bienestar del trabajador, pues le permite no sólo ejercer sus potencialidades, desarrollar relaciones y obtener un estatus, sino también obtener seguridad económica, en los últimos años éste ha sufrido una serie de modificaciones que están teniendo efectos nefastos en la salud psicofísica de los trabajadores. A fin de responder a las demandas del mercado mundial, las organizaciones de trabajo han realizado una serie de cambios que repercuten sobre el conjunto de actores implicados y sobre la misma organización.

En el ámbito de las instituciones mexicanas de educación superior, las modificaciones del trabajo se han traducido principalmente en la intensificación del trabajo, en un mayor control de la producción individual, en la inestabilidad laboral, el estancamiento de salarios y en la reducción de prestaciones, entre otros. En este contexto, un número importante de docentes, que laboran en universidades públicas, presentan bajos niveles de satisfacción con relación a su situación laboral y su participación en la toma de decisiones (Gil Anton, 1996; Galaz, 2002).

Algunos estudios han mostrado que ciertas características del ámbito laboral pueden generar estrés, lo que puede poner en peligro el bienestar psicofísico de los profesores de educación superior al igual que de otro tipo de empleados (Aranda, Pando y Aldrete, 2006; Avargues, Borda y López, 2010). El estrés es una reacción del individuo ante una situación del entorno que es evaluada como amenazante y que puede poner en peligro el bienestar físico y mental. El estrés aparece cuando existe un desequilibrio entre la percepción de las restricciones del ambiente y los recursos propios para hacerles frente (Lazarus y Folkman, 1986). El estrés puede estar ligado a características individuales (emocionales, perceptuales) y/o ambientales (tanto del trabajo como de otros espacios sociales).

El estrés es un fenómeno que se ha expandido en todos los países, no obstante, en México se le ha prestado poca atención. Esto es particularmente el caso de los docentes. Este grupo profesional está en riesgo de sufrir estrés por las condiciones laborales imperantes en las organizaciones de educación superior.

El presente trabajo se interesa en el fenómeno de la salud psicofísica de investigadores e investigadoras nacionales en relación con los factores de trabajo (la calidad de las interacciones y la participación en la toma de decisiones). Trataremos de mostrar en qué medida las características personales y las características del trabajo influyen en el deterioro del bienestar de investigadores que laboran en instituciones públicas de educación superior. Además, se verificará si el apoyo intra y extra laboral tiene una influencia en la salud objetiva y subjetiva de los profesionistas tomando como referente lo planteado en el modelo de demanda-control-apoyo de Karasek y Theorell (1990).

### **Los paradigmas productivos neoliberales y la precarización del trabajo y de la fuerza laboral**

Melero et al (2011) señalan que una serie de cambios registrados en las últimas décadas en la estructura del trabajo y en la actividad laboral pueden representar riesgos para la aparición de enfermedades físicas y psíquicas en los trabajadores. Estos cambios están relacionados con diversos factores entre los que destacan cuatro: la incorporación de nuevas tecnologías, como la informática y la comunicación que demandan mayor capacitación y adaptación; las nuevas características de la fuerza de trabajo (envejecimiento, falta de experiencia); la organización del trabajo (rotación, mayor participación de mujeres, mayor presión en el trabajo); y la introducción de nuevos modelos de organización y de gestión en el trabajo lo que ha provocado la ampliación de horarios y de jornadas de trabajo y por consecuencia un incremento de la carga de trabajo y una disminución del tiempo de descanso.

A través de la historia se han legitimado distintas formas de organización del trabajo, las cuales han impulsado de diferente manera el desarrollo de los países del mundo. Por un lado, se observan las naciones que a través de la implementación de modelos productivos han alcanzado un alto grado de industrialización y productividad, ganándose

así el título de sociedades de primer mundo. Por el otro lado, se encuentran los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, caracterizados por el rezago tecnológico y productivo. En aras de obtener una mejor posición, los países en vías de desarrollo han tomando como referencia los patrones productivos y las formas de organización del trabajo de los países más exitosos. Tal es el caso de los países latinoamericanos, en particular, México. El taylorismo, el fordismo, el toyotismo, el neopostfordismo, el modelo de producción ajustada o adelgazada (*lean production*), la gobernanza industrial (*industrial governance*) y nuevas relaciones industriales son algunos de los modelos que han sido desarrollados para tipificar las formas de organización en el trabajo y las relaciones laborales (Rodríguez y Mendoza, 2007).

En América Latina se han aplicado diversos modelos de organización del trabajo, desde los tradicionales, como el taylorista-fordista, hasta los más contemporáneos, como el toyotista. Este último ha ejercido una influencia significativa en las décadas recientes. Las características del modelo toyotista que se han incorporado en Latinoamérica hacen referencia a dos aspectos: 1) a *la organización del trabajo*: simplificación de tareas, rotación de cargos y aplicación de las técnicas y estrategias de la producción ‘justo a tiempo’ (*just in time*) y el control de calidad total; lo que ha permitido el aumento de la productividad y los esquemas de competencia global; y 2) a *la mano de obra*, con los nuevos matices de multicalificación (saber hacer), trabajo en equipo y flexibilidad. Esta última se refiere tanto al uso del tiempo de trabajo y a la movilidad de los trabajadores como a los medios de producción (producción de series cortas y heterogéneas) (Rodríguez y Mendoza, 2007).

La flexibilización del trabajo ha sido el mecanismo utilizado ante la inestabilidad y las crisis económicas registradas en las sociedades desarrolladas y en desarrollo como las latinoamericanas, sin embargo, aunque se ha pretendido entenderla como medida de autonomía y libertad en el trabajo, ésta ha tenido por consecuencia que la relación laboral entre trabajador y patrón deje de ser mediada por la legislación laboral (restricción y/o eliminación de la rigidez laboral) y pase a una relación condicionada por la oferta y la demanda, además de reducir el poder de los trabajadores y de sus organizaciones frente a los patrones. Asimismo, se ha disminuido o anulado la participación en la toma de decisiones y se ha perdido la seguridad en el empleo, en el salario y en las condiciones de

trabajo. Todo ello se ha traducido en la precarización del trabajo y de la fuerza laboral (De la Garza, 2000; Rodríguez y Mendoza, 2007).

La Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2012), en su último informe, confirma lo anterior al señalar una creciente inestabilidad y un deterioro del empleo en todas las sociedades siendo las mujeres y los jóvenes los más afectados. La tasa de desempleo en los jóvenes de los países desarrollados se ubica en 80% y en países en desarrollo en 60%. Estos últimos registran una proporción de empleo informal del 40%. El organismo señala, además, que el 50% de los países de América Latina han modificado la legislación laboral respecto a los contratos permanentes y la protección laboral observándose una pérdida de los derechos tradicionales.

Los modelos de organización del trabajo implementados no sólo han tenido un impacto negativo en el bienestar material de los trabajadores sino también en su salud. Las cargas de trabajo excesivas, las jornadas extremadamente largas y la menor autonomía de los empleados se convierten en factores de riesgo para la aparición de enfermedades físicas y psíquicas. El aumento de enfermedades mentales y de trastornos como la ansiedad y la depresión se ha registrado en todo el mundo, siendo el estrés generado en el trabajo uno de las principales causas de dichos trastornos (Melero et al. ,2011). La Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo señala que a nivel mundial 25% de los empleados sufre de estrés en el trabajo.

A pesar de que el estrés se presenta en los empleados de todos los niveles del sector productivo (primario, secundario y terciario), Gil Monte y Peiró (1999) sostienen que los empleados que trabajan en organizaciones que brindan servicios o que están en contacto directo con las personas son los más vulnerables al estrés y a los factores psicosociales asociados (las cogniciones, el grado de seguridad sobre las capacidades, características de contexto organizacional, estrategias de afrontamiento).

Existen varios modelos teóricos para estudiar el estrés en el trabajo. Algunos se enfocan en los factores del ambiente del trabajo que son identificados como estresores, en tanto que otros enfatizan los recursos personales y sociales en el manejo del estrés. Otros más consideran, además de las variables laborales, los factores extra laborales como generadores de estrés. A pesar de esta variedad de enfoques - como el modelo de

desequilibrio esfuerzo-recompensa, el modelo de exigencias y control sobre el trabajo, y la teoría transaccional de estrés y procesos cognitivos – para efectos del presente trabajo nos centramos en el modelo de demandas-control-y-apoyo desarrollado por Karasek y Theorell (1990).

## **El estrés en el trabajo**

### *El modelo de demanda- control-apoyo*

El modelo de demanda- control-y-apoyo fue desarrollado por Karasek y Theorell (1990) y por Johnson y Hall (1988) a finales de los 80. Supone la interacción de tres dimensiones que son claves para la aparición del estrés y las enfermedades crónicas subsecuentes: demandas del trabajo, control y apoyo. Una gran demanda combinada con un bajo nivel de control y de apoyo tiende a provocar situaciones de estrés que pueden desencadenar reacciones psicológicas adversas, como la fatiga, la ansiedad y la depresión, así como padecimientos físicos generales.

El modelo de demanda- control-y-apoyo se compone de tres dimensiones. La primera dimensión se refiere a las demandas laborales. Éstas son definidas como las exigencias impuestas a los trabajadores acerca de la realización de tareas. Al exceder sus recursos, estas exigencias amenazan su bienestar. Así, ciertas tensiones en el trabajo relacionadas con el contexto y el contenido del trabajo tienen el potencial para convertirse en riesgos psicosociales o en fuentes de estrés. Las tensiones emanan, por ejemplo, de: las características del trabajo (características del puesto, volumen y ritmo de trabajo, horarios de trabajo), las características relacionales (el no reconocimiento del trabajo realizado, el acoso profesional, tensión de roles), las características de la carrera (ausencia de promoción, falta de movilidad) y la relación entre la vida personal y profesional (Karasek, 1979; Bruchon-Schweitzet, 2002). Los costos que acarrear las demandas en el trabajo no sólo son de orden mental sino también físico. Se han ampliamente demostrado los efectos del estrés en el sistema cardiovascular, en el funcionamiento mental y en la fatiga en general.

El segundo elemento del modelo refiere a la capacidad del trabajador para controlar la actividad que realiza. Dos dimensiones del control han sido estudiadas: 1) la discrecionalidad de las capacidades, es decir, el control sobre el empleo, la aplicación de las habilidades y la creatividad de los individuos en la realización de tareas; y 2) la autoridad sobre la tarea que alude al control establecido de antemano sobre los criterios para el cumplimiento de la tarea, esto es, las posibilidades institucionales que permiten que los trabajadores tomen decisiones sobre sus actividades y participen en las decisiones generales de la organización. La tesis principal de este planteamiento es que a mayor libertad de decisión, menor la tensión, y viceversa (Karasek y Theorell, 1990).

El tercer componente, el apoyo social en el trabajo, es concebido como factor modelador. Éste es definido por la ayuda y el reconocimiento (la cantidad y la calidad de apoyo social) proporcionado por los colegas y los superiores (Ahola y otros, 2007). Karasek y Theorell (1990) definen dos principales tipos de apoyo social: (a) el apoyo instrumental, el cual hace referencia a los recursos materiales que son proporcionados por una persona; y (b), el apoyo emocional que corresponde al hecho de compartir con alguien los problemas experimentados en el trabajo. Karasek y Theorell (2000) y Johnson y Hall, (1988) señalan que el apoyo emocional está relacionado con el grado de integración social y emocional así como con el nivel de confianza entre los colegas de trabajo y los superiores. Los autores sostienen, además, que el apoyo social reagrupa el conjunto de relaciones sociales disponibles en el trabajo tanto de parte de colegas como de superiores, lo que le permite a los individuos afrontar de mejor manera las demandas y exigencias del trabajo. Por ello, las dimensiones del apoyo social, que han sido estudiadas, son: las fuentes del apoyo (superiores y colegas), los tipos de apoyo (instrumental y socioemocional) y las relaciones interpersonales en el trabajo (confianza, comunicación) (Karasek y Theorell (1990); Johnson y Hall, 1988). Según dichos autores, un alto nivel de demandas, un bajo nivel de control en la tarea combinado con un bajo nivel de apoyo en el trabajo conlleva a un mayor riesgo de contraer enfermedades físicas y psicológicas.

Karasek y Theorell (1990) diferencian cuatro escenarios laborales que generan consecuencias distintas en la salud de los trabajadores: 1) *tensión activa*: se presenta cuando la demanda o la exigencia en el trabajo y el control sobre las decisiones son altos. Esto es, por ejemplo, el caso de las profesiones que gozan de elevado prestigio como los

abogados, jueces, físicos, profesores, investigadores o directivos de empresa. 2) *Situación pasiva*: en este escenario las demandas o niveles de exigencia son bajos al igual que niveles de control. Aquí se localizan los empleos de bajo nivel de prestigio, como los del personal de servicio (porteros), los trabajadores de oficina y los operarios de transporte. 3) *Tensión alta*: la demanda o la exigencia es alta y el nivel de control es bajo. Esto es la situación de los operadores de maquinaria, como los cortadores, ensambladores, controladores de carga, y a los ocupaciones de bajo nivel de prestigio constituyen generalmente ocupaciones femininas, como el trabajo de camareras, telefonistas, etc.; 4) *Tensión baja*: en este cuadrante se encuentran trabajos donde el nivel de demanda es bajo y el control de la tarea alto. El ritmo de trabajo es marcado por los propios trabajadores. En este renglón se ubican los vendedores, agricultores y electricistas.

El apoyo social es un factor que contribuye al bienestar del individuo tanto en el trabajo como en las otras esferas de su vida (House et al, 1988). En el trabajo, contribuye a la salud mental de los trabajadores. Esto es particularmente cierto cuando el soporte instrumental y emocional proviene de colegas y superiores (Karasek y Theorell, 1990). Un bajo nivel de apoyo social en el trabajo se asocia a la fatiga profesional (Halbesleben, 2006; Lindblom y otros, 2006).

Las buenas relaciones entre los miembros de una organización son consideradas como un elemento esencial de la salud personal. Las malas relaciones en el trabajo apuntan a la desconfianza, a la falta de autonomía en la realización de la tarea y en la gestión del tiempo del trabajo, así como en el bajo nivel de apoyo social y en la ausencia de interés con los fines de la institución. En este sentido, un estilo de dirección caracterizado por la ausencia de confianza, baja comunicación, imposiciones o restricciones y la ausencia de control sobre las tareas se asocian al aumento de conductas adictivas (tabaco y alcohol), de actitudes psicológicas y comportamientos negativos y al aumento de enfermedades cardiovasculares. Estas últimas son producto de las adicciones y el estrés .

De acuerdo con este modelo, un ambiente de trabajo que promueve la salud y la productividad de los trabajadores procura tres aspectos: 1) dar poder a los trabajadores, es decir, permitir que participen en la toma de decisiones; 2) optimizar el desarrollo y la utilización de sus competencias; y 3) asegurar un apoyo social adecuado, lo que implica una retroalimentación para la mejora continua del desempeño del trabajo. De esta manera,

la prevención del estrés laboral se realiza optimizando las exigencias laborales, aumentando el control del trabajador sobre sus condiciones laborales e incrementando el apoyo social de jefes y compañeros.

A pesar de que este modelo soslaya la influencia de otras variables en la salud mental, como el entorno familiar y el apoyo fuera del trabajo, para el propósito de nuestro trabajo retomamos el modelo de Karasek y Theorell (1990) y Johnson y Hall (1988) dada la importancia que le concede a la influencia de los factores psicosociales del ambiente de trabajo (estresores) en el bienestar psicofísico de los sujetos, así como por la consideración de la personalidad y el apoyo social como moderadores del estrés.

#### *Demandas laborales y salud psicofísica de docentes e investigadores de educación superior*

A pesar de que Karasek y Theorell (1990) ubicaron a los profesionistas e investigadores en el cuadrante de tensión activa, ya que particularmente la enseñanza universitaria era considerada en aquella época como una ocupación con bajo nivel de estrés debido a la estabilidad, a la baja carga de trabajo, a la flexibilidad de horarios y a la libertad de enseñanza, a partir de la década de los noventa la situación adoptó un matiz diferente dado la influencia del neoliberalismo que impuso nuevas demandas y controles. Ello tuvo por consecuencia que la enseñanza universitaria se desplazara del cuadrante de tensión activa al cuadrante de tensión alta o de estrés laboral. Las nuevas dinámicas laborales someten a los académicos a una serie de conflictos que generan niveles importantes de estrés los que afectan su salud física y emocional.

A partir de la década de los noventa se han desarrollado múltiples líneas de investigación sobre el estrés en la enseñanza. Estos estudios afirman que el estrés docente crónico relacionado con factores personales y con el contexto laboral puede derivar en el síndrome de burnout, el cual se caracteriza por el agotamiento físico y/o emocional (Moreno, Oliver y Aragonés, 1992; Oliver, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1997; Guerrero, 1998).

En una revisión de 19 estudios realizados a nivel internacional sobre el estrés laboral y el burnout en docentes investigadores de universidades, Vargues, Borda y López (2010) encontraron que las causas más citadas del estrés laboral en la enseñanza superior son los recortes presupuestales, el exceso de horas de trabajo, la falta de recursos, la falta de tiempo para responder a las demandas del trabajo, el escaso reconocimiento social y la falta de recompensa por el trabajo desempeñado, el conflicto y la ambigüedad de rol, el escaso control sobre algunas tareas, los bajos salarios y la inseguridad en el empleo.

Gil-Antón (1996), Galaz (2002) y Martínez y Preciado (2009) señalaron que los elementos del contexto laboral relacionados con el deterioro de los salarios, las demandas de los nuevos esquemas complementarios del salario (Sistema Nacional de Investigadores SNI- y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente), la inestabilidad en el empleo, las deficientes condiciones en que se desempeña el trabajo, el acoso psicológico, así como la multiplicidad de tareas demandadas (docencia, investigación, publicación y trámites administrativos) y la consecuente prolongación de la jornada resultan ser las principales fuentes de insatisfacción de académicos mexicanos. Estas condiciones provocan estrés y fatiga, lo que acarrea una serie de trastornos psicosomáticos como el burnout, la disfonía, trastornos del sueño y musculo-esqueléticos, ansiedad y depresión (Marrau, 2004; Kinman, 2001; Gil-Monte y Peiró, 1997; Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga, 2006).

En una investigación con 109 investigadores nacionales pertenecientes al SNI, Magaña y Sánchez (2007) observaron que el 19% presentaban el síndrome de burnout y señalaron que la multiplicidad de roles, la inadecuada infraestructura administrativa y operativo, los criterios de evaluación del SNI y de la institución así como el constante conflicto de intereses entre los grupos de trabajo incrementan el desgaste. Otro trabajo realizado con 127 académicos de la UAM Xochimilco muestra que los tres principales padecimientos asociados a la carga laboral son el estrés (41%), la disfonía (38%) y los trastornos musculo-esquelético (38%). Otros problemas que presentó un tercio de los académicos fueron los trastornos del sueño, la ansiedad y la fatiga. Asimismo, una cuarta parte presentó fatiga neuro-visual, lumbalgia y cefalea tensional. Los profesores que presentaron mayores problemas de salud eran los más jóvenes (hasta 44 años), los que tienen menor antigüedad en el trabajo y los que estaban ubicados como asociados en la categoría laboral (Martínez, Méndez y Murata, 2011).

Asimismo, estos estudios han mostrado el efecto positivo que puede tener el apoyo en el medio laboral, ya que permite prevenir y aliviar las consecuencias generadas por las situaciones estresantes así como el efecto negativo que la falta de apoyo de compañeros, supervisores y directivos de la organización puede tener en la salud de los trabajadores. En una investigación realizada con docentes de una universidad estatal, Aranda y Pando (2006) observaron la importancia que tiene el apoyo laboral como factor protector ante el acoso psicológico.

Retomando lo planteado por Karasek y Theorell (1990), el presente trabajo tiene por objetivo analizar la influencia de las características relacionales ( dimensión de demandas) y la participación en la toma de decisiones (dimensión de control) en el bienestar psicofísico de académicos y académicas de universidades públicas mexicanas considerando además sus características individuales. Asimismo se pretende analizar la relación que guarda el apoyo laboral con la salud física y mental. Se considera, además, el apoyo externo (de parte de la pareja y de organismos externos), aunque el modelo de Karasek y Theorell (1990) no lo contempla.

Algunas de las preguntas a las que se busca responder son: ¿La participación en las decisiones académicas, la calidad de las relaciones con directivos y colegas y el apoyo laboral y extra laboral tienen relación con el bienestar físico y mental? ¿Cuál de estos factores relacionados con el ámbito laboral y personal tienen mayor impacto en el bienestar psicosocial?

## **Metodología**

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo con la participación de 592 académicos y académicas de distintas universidades estatales del país que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los datos fueron obtenidos entre el 2010 y 2011 a través de un cuestionario que fue enviado electrónicamente a los y las académicas. En total 733 participantes contestaron la encuesta, sin embargo para fines de este trabajo solamente fueron considerados los que especificaron el género al que pertenecen.

Bajo el sustento de lo planteado por Karasek y Theorell, se plantean las siguientes premisas: el deterioro de las relaciones y de la comunicación, la poca implicación en la

toma de decisiones así como un menor apoyo laboral ante los conflictos en el trabajo favorecen la presencia de trastornos psicológicos y físicos. Se espera, asimismo, encontrar diferencias según características socio-demográficas y laborales de los participantes.

Se considera como variable dependiente a la salud psicofísica. Para su medición fueron utilizados quince indicadores que se refieren a manifestaciones físicas y psicológicas relacionadas con situaciones vivenciadas en el ámbito laboral. Los quince indicadores fueron medidos con una escala de frecuencia de cinco puntos de tipo Likert (1=Nunca; 2=Casi nunca, 3= A veces, 4= Muy seguido, 5= Siempre). Los respondientes podían obtener un score que variaba entre 5 y 25 puntos. Los quince indicadores fueron sumados para crear un índice de salud psicofísica, en donde el puntaje oscilaba entre 15 y 75 puntos (cuadro 1). El instrumento presenta un alto grado de confiabilidad ya que el cálculo estadístico muestra un valor del Alfa de Cronbach de .909. El índice de salud psicofísica se utilizó para realizar los cálculos de correlación y de regresión lineal.

Cuadro 1. Variable dependiente

Variable dependiente	Indicadores	Escala
Salud Psicofísica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insomnio o sueño ligero</li> <li>• Pesadillas</li> <li>• Cansada sin razón aparente</li> <li>• Triste o sin ánimo de nada</li> <li>• Miedo</li> <li>• Coraje por problemas en el trabajo</li> <li>• Dolor d espalda, nuca u hombros</li> <li>• Nauseas sin razón aparente</li> <li>• Colitis</li> <li>• Dolor de cabeza</li> <li>• Temblor de manos</li> <li>• Gastritis</li> <li>• Incremento o descenso de peso</li> <li>• Taquicardia</li> <li>• Sudoraciones por nervios</li> </ul>	<p>1.Nunca</p> <p>2. Casi nunca</p> <p>3. Algunas veces</p> <p>4. Muy seguido</p> <p>5. Siempre</p>

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario

Las variables independientes consideradas en el estudio son: la calidad de las relaciones, la participación en la toma de decisiones académicas de la organización y el apoyo laboral. Estos tres conceptos son tomados del modelo de Karasek y Theorell (1990). La toma de decisiones es estudiada considerando seis indicadores sobre la participación en decisiones

académicas de la dependencia donde se labora, la participación en la planeación de las políticas de ciencia y desarrollo de la universidad o instituto y la disposición de información para el desempeño del trabajo. En cuanto a la calidad de las interacciones con directivos y homólogos se consideran ocho aspectos referentes al tipo de relación y a la comunicación, a la circulación de discursos negativos y al reconocimiento del desempeño académico. El apoyo social considera el soporte proporcionado por superiores y colegas ante los conflictos, así como el apoyo externo proveniente de la pareja y de organismos nacionales e internacionales. Cada indicador fue evaluado utilizando una escala Likert de cinco puntos (1= nunca, 2= pocas veces, 3= a veces, 4= a menudo, 5= siempre) (cuadro 2).

Las características individuales y laborales como el género, la edad, el número de hijos, el estado civil, la antigüedad en el trabajo, el tipo de trabajo, el salario y el ingreso complementario al salario son también consideradas en el estudio. El género fue medido como variable dicotómica (1= masculino, 2 =femenino), así como el estado civil (1= con pareja, 2= sin pareja) y el tipo de trabajo (1= de planta, 2= contrato). La edad, el salario, el ingreso complementario y la antigüedad en el trabajo se evaluaron como variables continuas (cuadro 2).

Cuadro 2: Variables independientes

<b>Variables independientes</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala</b>
Calidad de la relación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tengo buena relación con jefes</li> <li>• Tengo buena relación con colegas</li> <li>• Tengo buena comunicación con colegas</li> <li>• Cuando llamo o escribo a mis superiores siempre me responden</li> <li>• Superiores ignoran logros y avances académicos.</li> <li>• Colegas ignoran logros y avances académicos.</li> <li>• Superiores circulan discursos que desacreditan.</li> <li>• Colegas circulan discursos que desacreditan.</li> </ul>	1.Nunca 2.Pocas veces 3.A veces 4.A menudo 5.Siempre
Participación en toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones académicas en centro trabajo se toman de forma colegiada y democrática.</li> <li>• Superiores proporcionan información para la toma de decisiones en el trabajo.</li> </ul>	1.Nada

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en órganos colegiados de la dependencia.</li> <li>• Participación en foros organizados por altos funcionarios de las instituciones para discutir los problemas y retos en materia científica, docencia.</li> <li>• Participación en la discusión de los problemas y logros de la institución.</li> <li>• Participación en el desarrollo de las políticas de ciencia y tecnología de la institución tecnológica y de</li> </ul>	2. Poco 3. Algo 4. Mucho 5. Total
Apoyo ante tensiones laborales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo de colegas hombre ante conflictos laborales</li> <li>• apoyo de colegas mujeres ante conflictos laborales</li> <li>• Apoyo de colegas del cuerpo académico ante conflictos laborales</li> <li>• Apoyo de colegas de otras dependencias ante conflictos laborales</li> <li>• Apoyo de superiores ante conflictos laborales</li> <li>• Apoyo de altos funcionarios de la universidad ante conflictos laborales</li> <li>• Apoyo de esposo/pareja ante conflictos laborales</li> </ul>	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Mucho 5. Total

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario

Las variables presentadas anteriormente fueron sometidas a tratamiento estadístico con la ayuda del SPSS. Se realizaron cuatro tipos de análisis: el descriptivo, la Chi cuadrada, la correlación bivariada y la regresión lineal stepwise. El análisis bivariado se utilizó para conocer las relaciones entre las variables. El coeficiente de Pearson fue utilizado para analizar el sentido de la dirección y la significancia entre las variables independientes y la variable dependiente continuas. Las variables pueden evolucionar en el mismo sentido (positivo) o en sentido contrario (negativo). El coeficiente de la significancia de una relación puede variar de -1 a +1. Para nuestro análisis se estableció como límite el valor igual o superior a  $\pm 0.05$ .

El análisis multivariado permitió conocer la contribución de las variables independientes en la explicación de la variable dependiente. La estrategia de análisis tenía como objetivo determinar si la participación en la toma de decisiones, la calidad de las relaciones y el apoyo social contribuyen a explicar /moderar la salud psicofísica. Para ello se realizaron cuatro regresiones lineales stepwise. En el primer análisis del modelo de

regresión se analizó la aportación de las variables demográficas y laborales a la explicación de la salud psicofísica. En el segundo análisis se consideró la variable participación en la toma de decisiones en la explicación de la salud psicofísica. Enseguida se realizó el tercer modelo de regresión para comprender la contribución de las variables sobre calidad de la interacción social en el trabajo en la salud psicofísica. En el último modelo se examinó el efecto de las variables de apoyo laboral sobre el bienestar físico y emocional. Los coeficientes de regresión fueron aceptados estableciendo como valor límite  $p = 0.05$ . El conjunto de análisis realizados permitió dar respuesta a las interrogantes planteadas en el marco del estudio.

## **Resultados**

### *Variables demográficas y laborales y la salud psicofísica*

Para realizar el análisis de correlación se contemplaron las variables demográficas: sexo, edad, estado civil y número de hijos, así como las variables laborales: antigüedad, salario mensual, monto de estímulos mensuales y tipo de trabajo (planta o contrato). Los resultados de la Chi cuadrada muestran una asociación significativa entre el sexo ( $p=.005$ ) y el tipo de trabajo ( $p=.003$ ) con los índices de bienestar. El estimado de la correlación evidencia relaciones estadísticas negativas significativas entre la edad ( $r= -.201$ ;  $p=.000$ ), la antigüedad ( $r= -.199$ ;  $p=.000$ ), el salario ( $r= -.098$ ;  $p=.022$ ), y el monto de ingresos extras ( $r= -.130$ ;  $p=.005$ ) con la salud psicofísica. De esta forma, las mujeres, los más jóvenes, los de menor antigüedad e ingresos, así como los académicos que tienen contratos temporales son los que presentan mayores problemas de salud física y emocional. Las demandas contractuales resultan así ser una fuente importante de las condiciones de salud reportadas por los académicos más jóvenes, tal como otros estudios nacionales y extranjeros con docentes lo han confirmado (Martínez, Méndez y Murata, 2011; Doyle y Hind, 1998)

### *Relaciones en el trabajo y salud psicofísica*

Las relaciones en las organizaciones se sitúan generalmente en tres niveles: las relaciones con los pares, con los jefes y con los usuarios o clientes. Una atmósfera de confianza que

promueve relaciones armoniosas estimula la satisfacción, la motivación en el trabajo y el bienestar psicológico y físico. Por el contrario, las relaciones conflictivas pueden provocar tensiones psicológicas en los trabajadores. La primera tesis de nuestro estudio señala que la presencia de relaciones conflictivas con jefes y compañeros afecta la salud psicofísica.

En el caso de las relaciones que las académicas y académicos mantienen con sus superiores, se observa una relación estadísticamente significativa con su salud física y psicológica. Entre más deterioradas estén las relaciones, menor es el nivel de bienestar que presentan ( $r = -.363$ ;  $p = .000$ ). Los estilos de dirección adoptados por los jefes deterioran las relaciones e incrementan el nivel de tensión psicológica, lo que se refleja en una merma de la salud psicofísica. Los estilos de liderazgo observados en nuestro estudio se caracterizan por la ausencia de reconocimiento de los logros obtenidos, por la falta de retroalimentación positiva del trabajo, así como por la puesta en circulación de discursos estigmatizantes, repercutiendo negativamente en la salud (cuadro 3).

Los problemas en la comunicación tienen también un impacto importante en el bienestar de los profesores-investigadores de educación superior ( $r = -.279$ ;  $p = .000$ ). El hecho de que el jefe no dirija la palabra o no responda a las llamadas telefónicas o a los correos electrónicos se convierte, también, en un factor relacionado a los problemas de salud psicológica y física ( $r = -.279$ ;  $p = .000$ ) (cuadro 3).

La calidad de las relaciones ( $r = -.343$ ;  $p = .000$ ) y de la comunicación ( $r = -.286$ ;  $p = .000$ ) con los compañeros de trabajo tiene un impacto importante en el bienestar objetivo y subjetivo de los encuestados. De esta manera, el deterioro de las interacciones y la comunicación, así como la falta de reconocimiento y estima por parte de los compañeros tienen un efecto en la salud, ya que se registran mayores problemas psicofísicos (cuadro 3).

Las tensiones vinculadas con las relaciones con los compañeros de trabajo y con los jefes han sido identificados en otros estudios como situaciones que provocan estrés en los académicos universitarios mexicanos (Urquidí y Rodríguez, 2010). Los datos señalan que las relaciones de indiferencia con los colegas y las escasas relaciones con jefes y compañeros son identificadas como fuentes de estrés.

El deterioro de las relaciones con la propia institución y con los colegas forma parte de las tensiones que afecta la salud mental de los docentes de educación superior no solamente de México sino de otros países de América Latina. En efecto, Carbay et al (2001) constatan, en un estudio cualitativo con profesores argentinos, los malestares que provoca el quiebre de las relaciones interpersonales con los colegas por cuestión de competencia, rivalidad, egoísmo, distorsión de información, plagio de ideas, etcétera, en la salud emocional.

Cuadro 3. Correlaciones significativas entre calidad de las relaciones y salud psicofísica

<b>Relación con superiores</b>	Pearson
• Tengo buena relación con jefes	-.363**
• Cuando llamo o escribo a mis superiores siempre me responden	-.279**
• Recibo un feedback positivo (felicitaciones, otros reconocimientos, etc.) por mis logros académicos de parte de mis superiores	-.271**
• Superiores circulan discursos que desacreditan	-.261**
• Superiores ignoran logros y avances académicos	-.268*
<b>Relación con colegas</b>	
• Tengo buena relación con colegas	-.286**
• Tengo buena comunicación con colegas	-.343**
• Colegas circulan discursos que desacreditan	-.113**
• Colegas ignoran logros y avances académicos	-.275**

Fuente: elaboración propia basada en datos recopilados

\*nivel de significancia: menor a.05

\*Nivel de significancia: p= .000

### *La toma de decisiones y la salud psicofísica*

Algunos estudios (Marchand y Durnad, 2011) han mostrado que una mayor autonomía del trabajador en la realización de su actividades así como una mayor participación en las decisiones generales de la organización, que le conciernen, presentan un lazo significativo con la salud mental. Nuestra segunda suposición establecía que a menor implicación en la toma de decisiones, mayores serían los problemas de salud psicofísica.

Los resultados del análisis correlacional muestran que la autoridad decisional está asociada negativamente a los problemas de salud. A menor implicación en los órganos colegiados, en los procesos decisionales sobre aspectos académicas y de ciencia y tecnología, así como una menor disposición de información para la toma de decisiones en el trabajo, mayores son los malestares físicos y emocionales (cuadro 4). Estos resultados son compatibles con los hallazgos de Urquidi y Rodríguez (2010), quienes en una investigación realizada con 271 docentes de tres universidades públicas de Sonora, observan que entre los principales factores que provocan estrés, los factores del ambiente institucional ocupan el segundo lugar de importancia. Siendo la falta de participación en la toma de decisiones institucionales uno de los elementos ambientales generadores del estrés en los académicos. Esta misma situación ha sido documentada tiempo atrás en un estudio realizado con docentes de universidades de Estados Unidos por Gmelch, Wilke y Lovrich (1984, citado por Urquidi y Rodríguez).

**Cuadro 4. Relaciones significativas entre participación en toma de decisiones y salud**

<b>Participación en toma de decisiones</b>	Pearson
• Decisiones académicas en centro trabajo se toman de forma colegiada y democrática.	-.125*
• Superiores proporcionan información para la toma de decisiones en el trabajo.	-.183**
• Participación en órganos colegiados de la dependencia.	-.181**
• Participación en foros organizados por altos funcionarios de las instituciones/rectorías para discutir los problemas y retos en materia científica, tecnológica y de docencia.	-.130*
• Participación en la discusión de los problemas y logros de la institución.	-.217**
• Participación en el desarrollo de las políticas de ciencia y tecnología de la institución.	-.207**

Fuente: elaboración propia basada en datos recopilados

\*nivel de significancia: menor a.05

\*Nivel de significancia: p= .000

### *Apoyo laboral y salud psicofísica*

La posibilidad de obtener apoyo, ante conflictos en el trabajo, de parte de los jefes y de los compañeros de trabajo es un factor importante relacionado a la disminución de riesgos de problemas de salud psicológica y física. El apoyo social permite a los individuos obtener el soporte y reconfort en momentos difíciles. Al mismo tiempo, el apoyo promueve el sentimiento de pertenencia al grupo donde el individuo se siente valorado y reconocido. El tercer supuesto del estudio establece que el apoyo laboral ante los conflictos está asociado al bienestar psicofísico.

Los resultados revelan una asociación significativa entre al apoyo laboral y el bienestar. Para los académicos y académicas encuestados, el apoyo proporcionado por los directivos, hombres ( $r = -.264$ ) y mujeres ( $r = -.207$ ) de la dependencia donde laboran, tiene un impacto importante en la disminución de las tensiones psicológicas y de los malestares físicos, sobre todo el soporte proveniente de los superiores masculinos. Otra relación significativa, aunque débil, se observa en el caso del apoyo desplegado por los altos funcionarios de las universidades o institutos ( $r = 0-.099$ ) (caudro 5).

El soporte de los homólogos de ambos sexos también resulta significativo para la salud de los académicos y académicas. La ayuda proveniente de los colegas que laboran en la misma organización (colegas hombres:  $-.291$ ;  $p = .000$ ; colegas mujeres  $-.251$ ;  $p = .000$ ) muestra una asociación más fuerte, que la proveniente de homólogos del cuerpo académico o de otras dependencias. De acuerdo a lo señalado en algunas entrevistas a profundidad, el apoyo proporcionado por los compañeros generalmente toma la forma de escucha, retroalimentación positiva, consejos y asesoría en la realización del trabajo (cuadro 5).

De esta forma, los resultados muestran la importancia de contar con alguien en el entorno laboral con quien se pueda compartir los problemas experimentados en el trabajo, además de la ayuda material que es dispensada. Asimismo, los hallazgos confirman lo señalado por Karasek y Theorell sobre la asociación entre apoyo social y la salud mental. Estudios realizados en nuestro país con docentes de universidades públicas también confirman esta relación (Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga, 2006).

Cuadro 5. Correlaciones significativas entre apoyo social y salud psicofísica

<b>Apoyo ante tensiones laborales</b>	
• Apoyo de superiores hombres	-.264**
• Apoyo de superiores mujeres	-.207**
• Apoyo de altos funcionarios de la universidad	-.099*
• Apoyo de colegas hombre	-.291**
• apoyo de colegas mujeres	-.251**
• Apoyo de colegas del cuerpo académico	-.172**
• Apoyo de colegas de otras dependencias	-.132*

Fuente: elaboración propia basada en datos de campo recopilados

\*nivel de significancia menor a.05

\*Nivel de significancia = .000

#### *Apoyo extra-laboral y salud psicofísica*

Diversos estudios (Bourbonnais y otros, 1998; Kurtz, 2008) en distintos campos laborales (salud, seguridad pública y educación) muestran que el apoyo extra laboral puede actuar como amortiguador del estrés generado en el trabajo y como agente protector de la salud mental y física. En el caso de las académicas y académicos de nuestro estudio, el soporte proveniente de la pareja es un moderador muy débil de los problemas de la salud generados por las situaciones problemáticas que se suscitan en los entornos de las instituciones de educación superior ( $r=-.109$ ;  $p=.008$ ). Respecto al apoyo financiero proveniente de organismos externos, tanto nacionales como internacionales para realizar tareas de investigación y publicación, este no está relacionado con la salud psicofísica. La pertenencia a redes académicas del país y extranjeras, así como la participación como evaluadores de organismos internos y externos tampoco muestran un lazo significativo con el bienestar; ello a pesar de que la adherencia a dichos organismos les permite a los investigadores no sólo el acceso a recursos económicos sino también al reconocimiento simbólico que muchas de las veces les es negado en sus propios centro de trabajo.

## **La contribución de las variables estudiadas (participación en la toma de decisiones, calidad de las relaciones y apoyo social) a la salud psicofísica**

Tomando en cuenta el análisis de correlación bivariada realizada, examinamos ahora la contribución relativa de las variable independientes (características demográficas y laborales, participación en la toma de decisiones, calidad de las relaciones y apoyo social) en relación al bienestar psicofísico de las y los académicos por medio de la regresión múltiple de tipo stepwise. Partimos del supuesto que el apoyo laboral es la variable que más contribuye a explicar la varianza del bienestar.

### *Las variables demográficas y laborales y la salud psicofísica*

El modelo de regresión se construyó, por un lado, con las dos variables demográficas (sexo, edad) y las cuatro variables laborales (tipo de trabajo, antigüedad, salario, monto de estímulos económicos) que resultaron asociadas significativamente, y por el otro lado, con la variable dependiente, esto es, el índice de salud psicofísico. Al estimar la regresión, el modelo retiene sólo dos variables, la edad y el sexo, de las ocho consideradas. Estas dos variables explican el 6.2% de la varianza total; la edad es la que mayormente contribuye ya que por sí sola explica el 4.5% del 6.2%.

### *La calidad de las relaciones con superiores y colegas y la salud psicofísica*

En lo relacionado a la calidad de las relaciones con los superiores, cuatro características presentan un coeficiente de correlación estadísticamente significativo: el tipo de relación y la comunicación, la divulgación de discursos estigmatizantes y la indiferencia ante los avances académicos. Entre estas variables estudiadas, el cálculo de regresión múltiple retiene dos principales características que contribuyen a explicar la varianza de la salud psicofísica. De acuerdo a este cálculo, la relación con los superiores se presenta como la característica más importante. Ésta explica el 11.5% de la varianza. Enseguida está el hecho de que los superiores ignoren los sucesos exitosos de los investigadores. Esta característica incrementa en un 2.8% la varianza de la salud psicofísica. Estas dos variables explican el 14.3% de la varianza total. Las otras características o variables (comunicación con superiores y circulación de discursos negativos) no contribuyen a explicar el bienestar de los encuestados (cuadro 6).

Cuadro 6. Cálculo de regresión múltiple para conocer la contribución de las variables sobre calidad de las interacciones con los superiores en la explicación de la salud psicofísica

Las características que entran en el cálculo son las siguientes:				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación con superiores</li> <li>2. Comunicación con superiores</li> <li>3. Superiores circulan discursos que desacreditan</li> <li>4. Superiores ignoran logros y avances académicos</li> </ol>				
Característica explicativa	Etapa	R2	Beta	Sig. T
- Relación con superiores	1	0.115	-.297	.000
- Superiores ignoran logros y avances académicos	2	0.143	-.172	.000

Fuente: Elaboración propia basada en datos recopilados

La interacción con los compañeros resulta ser también significativa en el estado de bienestar de los investigadores nacionales. De las cuatro variables que presentan una asociación estadísticamente significativa (calidad de la relación y comunicación con colegas, circulación de discursos desacreditantes y reconocimiento académico), el modelo de regresión retiene solamente dos, las cuales explican el 12.4% de la varianza total de las condiciones de salud física y mental; la calidad de la comunicación explica el 9.5% de la varianza y la variable de reconocimiento de los logros académicos explica 2.9% (cuadro 7).

Cuadro 7. Cálculo de regresión múltiple para conocer la contribución de las variables sobre calidad de las interacciones con los colegas en la explicación de la salud psicofísica

Las características que entran en el cálculo son las siguientes:				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación con colegas</li> <li>2. Comunicación con colegas</li> <li>3. Colegas circulan discursos que desacreditan</li> <li>4. Colegas ignoran logros y avances académicos</li> </ol>				
Característica explicativa	Etapa	R2	Beta	Sig. T
- Comunicación con colegas	1	0.095	-.268	.000
- Colegas ignoran logros y avances académicos	2	0.124	-.176	.000

Fuente: Elaboración propia basada en datos recopilados

### *Participación en la toma de decisiones y salud psicofísica*

De las seis dimensiones de la participación en la toma de decisiones que presentan una correlación significativa, el cálculo de regresión retiene solamente una que contribuye a explicar la varianza de la frecuencia de la salud. De acuerdo a este cálculo, la participación en la discusión sobre los problemas y logros de la institución, donde se labora, se presenta como el indicador más importante. Éste explica el 5% de la varianza del bienestar. Las otras características contribuyen de manera negligente a explicar la varianza de la salud psicológica y física de los investigadores encuestados (cuadro 8).

Cuadro 8. Cálculo de regresión múltiple para conocer la contribución de las variables sobre toma de decisiones en la explicación de la salud psicofísica

Indicadores considerados en el cálculo:				
1. Decisiones académicas en centro trabajo se toman de forma colegiada y democrática.				
2. Superiores proporcionan información para la toma de decisiones en el trabajo.				
3. Participación en órganos colegiados de la dependencia.				
4. Participación en foros organizados por altos funcionarios de las instituciones para discutir los problemas y retos en materia científica, tecnológica y de docencia.				
5. Participación en la discusión de los problemas y logros de la institución.				
6. Participación en el desarrollo de las políticas de ciencia y tecnología de la institución.				
<b>Característica explicativa</b>	<b>Etapas</b>	<b>R2</b>	<b>Beta</b>	<b>Sig. T</b>
- Participación en la discusión de los problemas y logros de la institución	1	0.050	-.223	.000

Fuente: elaboración propia basada en datos recopilados

### *El apoyo laboral y la salud psicofísica*

Para conocer la contribución del apoyo al bienestar objetivo y subjetivo de los investigadores nacionales se consideró sólo el proporcionado por colegas y directivos de la institución donde se labora o de otras instituciones. El apoyo externo - el otorgado por la pareja y por organismos externos nacionales e internacionales – no fue considerado debido a que presentó una asociación estadísticamente significativa muy débil o nula.

Del conjunto de variables acerca del apoyo brindado por colegas consideradas en el cálculo de la regresión múltiple por presentar una asociación estadística significativa, el apoyo de los compañeros de la institución, donde se labora, es la única que contribuye a explicar la varianza de la salud mental y física de los académicos y académicas. Esta variable explica el 9% de la varianza total, mientras que las otras variables (apoyo de compañeras de la dependencia donde se labora, de colegas del cuerpo académico y de colegas de otras facultades) no contribuyen a explicarla (cuadro 9).

Cuadro 9. Cálculo de regresión múltiple para conocer la contribución de las variables sobre apoyo proveniente de colegas en la explicación de la salud psicofísica

Indicadores considerados en el cálculo:				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo de colegas hombres de la dependencia donde se labora</li> <li>2. Apoyo de colegas mujeres de la dependencia donde se labora</li> <li>3. Apoyo de colegas del cuerpo académico</li> <li>4. Apoyo de colegas de otras facultades o institutos</li> </ol>				
Característica explicativa	Etapa	R2	Beta	Sig. T
Apoyo de colegas hombres	1	0.092	-.30	.000

Fuente: elaboración propia basada en datos recopilados

En lo que se refiere a los tres indicadores del apoyo proveniente de los superiores, el apoyo de los jefes hombres es la única variable que contribuye a explicar la varianza de la salud de los académicos y académicas. Ésta explica el 4% de la varianza total (cuadro 10). El cálculo de regresión múltiple permite afirmar que el apoyo proporcionado por las jefas inmediatas y por altos funcionarios de las universidades o institutos no contribuye a explicar el bienestar.

Cuadro 10. Cálculo de regresión múltiple para conocer la contribución de las variables sobre apoyo proveniente de los superiores en la explicación de la salud psicofísica

Las características que entran en el cálculo son las siguientes:				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo de superiores hombres de la dependencia donde se labora</li> <li>2. Apoyo de superiores mujeres de la dependencia donde se labora</li> <li>3. Apoyo de funcionarios de la universidad o instituto</li> </ol>				
Característica explicativa	Etapa	R2	Beta	Sig. T
Apoyo de directivos hombres de la dependencia donde se labora	1	0.041	-.20	.000

Fuente: elaboración propia basada en datos recopilados

De esta manera se observa que de las tres variables o características estudiadas (relaciones con colegas y directivos, participación en la toma de decisiones y el apoyo laboral) la calidad de las interacciones que se mantiene tanto con los superiores (14.3%) como con los compañeros (12.4%) es la que más contribuye a explicar la varianza total del estado de bienestar que presentan los investigadores nacionales. El apoyo, sobre todo el de los colegas, se sitúa en segundo lugar ya que explica el 9% de la varianza total. La participación de la variable toma de decisiones es sólo del 5% de la varianza y la de la variable demográfica edad es del 4.5%.

## **Conclusiones**

El modelo de demandas-control-y-apoyo de Karasek y Theorell (1990) plantea la importancia del control y del apoyo ante el estrés que emana de las demandas laborales. En este sentido, nuestro estudio se interesó en estudiar la influencia de las variables demográficas y laborales, la calidad de las relaciones laborales, la participación en la toma de decisiones y el apoyo social en el trabajo en la salud física y psicológica de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que laboran en instituciones públicas de educación superior en México. Se decidió, además, estudiar la influencia que el apoyo extra laboral podía tener, ello a pesar de que el modelo no Karasek y Theorell no lo considera.

El estudio nos ha permitido detectar algunos factores que pueden influenciar el bienestar psicofísico de los investigadores. Así los resultados reportan que entre las características demográficas y laborales consideradas, seis están asociadas a los problemas de salud de los investigadores. Específicamente el sexo, la edad, la antigüedad, el salario, el monto del estímulo económico y el tipo de trabajo están relacionados negativamente a las condiciones de salud física y psicológica. Siendo las mujeres, los más jóvenes, los que perciben menos ingresos y los que tienen un trabajo por contrato los que presentan mayores problemas de salud física y psicológica.

De la misma forma, ciertas características de las dinámicas de las instituciones de educación superior, como los problemas en las interacciones y en la comunicación con los superiores y los colegas, así como la poca o nula inclusión en la toma de decisiones en el ámbito académico y de ciencia y tecnología, deterioran el bienestar físico y emocional de los investigadores.

Un mayor apoyo proveniente de los jefes y los colegas ante los conflictos laborales, resulta ser benéfico para la salud. Por el contrario, el apoyo fuera del ámbito del trabajo, como el proveniente de organismos nacionales y extranjeros no es significativo en la amortiguación de los problemas de salud. Esto puede deberse a que los investigadores le conceden mayor importancia al apoyo proveniente de la institución donde se labora o a la creencia de que la organización es la responsable de otorgar las condiciones óptimas para el desempeño del trabajo. Sin embargo, estas suposiciones no han podido ser corroboradas en nuestro estudio. Otro apoyo fuera del ámbito laboral que resulta poco significativo es el proporcionado por la pareja ante las situaciones problemáticas en el trabajo. Ello se explica probablemente por el hecho de que los investigadores consideran que sus compañeros son las únicas personas capaces de comprender su realidad, sobre todo cuando la pareja no pertenece o está relacionada con el campo en el que se desempeñan. Esta conjetura tampoco ha podido corroborarse.

De todas las variables consideradas en el estudio, de acuerdo con las pruebas de regresión lineal, las relaciones en el trabajo resulta ser las que contribuyen de manera más importante a explicar las condiciones de salud de los investigadores. El tipo de interacciones que los investigadores mantienen con los directivos se muestra como el factor que mayor influencia o responsabilidad tiene en su bienestar. La comunicación con los homólogos es el segundo factor que actúa como amortiguador o detonador de los problemas físicos y emocionales.

En este contexto es importante resaltar que nuestras conclusiones hacen referencia a características de las dinámicas laborales que pueden ser controladas por las instituciones de educación superior que están en pro de la salud física y mental en el trabajo. Estilos de liderazgo más democráticos e inclusivos pueden favorecer interacciones más cordiales. Asimismo, dinámicas laborales menos competitivas pueden ser promovidas al interior de

las instituciones. La creación de programas de apoyo para los investigadores más jóvenes podría también hacer aportaciones importantes en el campo de la salud laboral.

## Referencias

Ahola, K. y otros. (2007). The relationship between job-related burnout and depressive disorders- results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88 (1), pp 55-62.

Avargues, M. L., Borda, M. y López, A.M. (2010). *Boletín de Psicología*. 99. pp.89-101. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-5.pdf>

Aranda, G. Pando, M y Aldrete, M, (2006). Factores psicosociales y Burnout en docentes del centro Universitario de ciencias de la salud: investigación en la salud, universidad de Guadalajara, México. VIII (003). pp 173-177.

Avargues, M. L. y Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la universidad : análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de psicología clínica y de la salud*. 6. pp.73-78. [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_6\\_esp\\_73-78.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_6_esp_73-78.pdf)

Bourbonnais, R., Comeau, M., Vezina, M., y Dion, G. (1998). Job strain, psychological distress, and burnout in nurses. *American Journal of Industrial Medicine*, 34(1), 20-28.

Bruchon-Schweitzer, (2002). *Psychologie de la santé: modèles, concepts et méthodes*. Paris. Dundod.

Crabay et al (2001). *Salud Mental y Educación Superior. Malestar Docente* <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/CRABAY.PDF>.

De la Garza, E. (2000). Flexibilidad del trabajo en América Latina. En. De la Garza, E. (coord.) *Tratado latinoamericano de Sociología del trabajo*. México. Fondo de Cultura Económico. pp. 148-178.

Doyle, C. y Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender, Work & Organization*, 5, 67-82.

Galaz, J. F. (2002). “La satisfacción en el trabajo académico en una universidad pública estatal”, *Perfiles Educativos*, XXIV (96). pp. 47-72.

Gil-Anton, M. (1996) “The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries”, *Special Report. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, pp. 207-229.

Gil Monte, P. y Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. Universidad de Valencia. 15 (2). pp 261-268. [http://www.um.es/analesps/v15/v15\\_2pdf/12v98\\_05Llag2.PDF](http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF)

Gil-Monte, P. y Peiró J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*, Madrid, Síntesis.

Guerrero, E. (1998). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of Social support and Burout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources model. *Journal of Applied Psychology*. 91(5). pp. 1134-1145.

House, J. S., Umberson, D., y Landis, K. R. (1988). Structures and processes of Social Support. *Annual Review of Sociology*. 14. pp.293-318.

Johnson, J. y Hall, E.M (1988). Job strain, workplace social support and cardiovascular disease: a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78 (10). Pp. 1336-1342.

Karaseck, R. A. (1979) Job Demands, Job Decisión Latitude, and Mental Strain: Implication for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*. 24. pp.285-309

Karasek, R. A, y Theorell, T. (1990) *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of the Working Life*. New York: Basic Books.

Karaseck, R., y Theorell, T. (2000) The Demand –Control-Support Model and CVD. *Occupational Medicine: State of the Art Review*, 15(1). pp. 78-83

Kinman, G. (2001). Pressure Points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*. 21(4). pp. 473-492. Bedfordshire, Inglaterra.

Kurtz, D. (2008). Controlled burn: the gendering of strates and burnout in modern policing. *Feminist Criminology*. 3. pp.216-238.

Lazarus, R. y Folkman, (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Martínez Roca.

Lindblom, K. M., Linton, S. J., Fedeli, C, y Bryngelsson, J.L. (2006). Burnout in the working population: relations to psychosocial work factors. *International Journal of Behavioral Medicine*. 13(1).pp. 51-59.

Magaña, D. y Sánchez, P. (2007). Síndrome de desgaste emocional en el Sistema Nacional de Investigadores. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Marchand, A., y Durand, P. (2011). Psychological Distress, Depression, and Burnout: Similar Contribution of the Job Demand-Control and Job Demand-Control-Support Models? *journal of Occupational and Environmental Medicine*. 53(2). pp. 185-189.

Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*.5(10).pp. 53-68.

Martínez, S. Mendez, I. y Murata, Ch. (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *Reencuentro: Estudios sobre educación*. 61. pp. 56-69. [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/3-560-7976kfn.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-560-7976kfn.pdf)

Martínez, S. y Preciado. M.L. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*. 19( 2). pp. 197-206. <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-19-2/19-2/Susana-Mart%EDnez-Alcantara.pdf>

Melero, L. et al (2011). Las consecuencias de la organización del trabajo en la salud laboral en la empresa: estudio de las variables que intervienen en la aparición de riesgos psicosociales. Salamanca. Secretaría de la Salud Laboral UGT-CEC. [http://www.ugt.es/saludlaboral/publicaciones/02\\_organizaciontrabajo.pdf](http://www.ugt.es/saludlaboral/publicaciones/02_organizaciontrabajo.pdf)

Moreno, B., Oliver, C. y Aragonés, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.

OIT (2012) Tendencias mundiales del empleo 2012. Ginebra. Organización Internacional del Trabajo. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_168095.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_168095.pdf) [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_195884.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_195884.pdf)

Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: El burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Pando M., Aranda, C., Aldrete, G. y Reynaga, P. (2006). Autoestima y redes sociales de apoyo como factores protectores de mobbing en docentes. *Revista de Salud Pública y Nutrición* (7) 2. <http://www.respyn.uanl.mx/vii/2/articulos/mobbing.htm>.

Rodríguez, M. y Mendoza, E. (2007). Sistemas productivos y organización en el trabajo: una visión desde Latinoamérica. *Gaceta Laboral*, Universidad de Zulia Maracaibo, Venezuela (13) 002. pp. 218-241. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/336/33613204.pdf>

Urquidi, L. E. y Rodríguez, J. R. (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 10 (3).pp. 1-21 [https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6916/2/Nowak\\_Fleur\\_2011\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6916/2/Nowak_Fleur_2011_memoire.pdf).

# La situación laboral en la academia: asimetrías por género en nivel de posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas<sup>13</sup>

Irma Lorena Acosta Reveles  
Claudia Esther del Rosario Aguilar Torres

## Introducción

El análisis sobre mujeres en la ciencia, siendo relativamente reciente como campo problemático, es ya abundante; revelador también de su complejidad y numerosas aristas gracias al aporte multidisciplinario. A los tópicos tradicionales (pero no por ello poco relevantes) como la conciliación trabajo-familia, se suman indagaciones sobre las condiciones de acceso y promoción de las mujeres en la carrera científica (Kochen et al. 2001); el estilo de vida y el modo de relacionarse de las investigadoras (Rosete, 2007); los sesgos androcéntricos en la construcción del saber científico y sus fundamentos epistemológicos (Rodríguez, 2008) y la definición de su identidad profesional (Castañeda y Campos, 2009). También se ha generado una vasta literatura en torno a trayectorias laborales por área de conocimiento (Munévar, 2011), la posición en el sistema de méritos universitario y el sistema científico (Bustos, 2012), la productividad y los éxitos en el oficio (Vizcarra y Vélez, 2007) y, en general, de sus aportaciones en el desarrollo del mundo académico y la transmisión de la ciencia.

Se coincide en que hay progresos a favor de la equidad entre géneros en la educación superior, pero también que subsisten inercias y numerosos obstáculos por sortear. Con todo, no faltan posiciones que *a priori* niegan objetividad o descalifican los argumentos que ponen de relieve desequilibrios patentes y profusamente documentados. Tal parece que en la medida que se van dando pequeños avances, se hace más difícil combatir las causas de las desigualdades y vencer las resistencias institucionales y personales, acaso por situarse parte de ellas en los ámbitos informales y subjetivos.

De cara a estas preocupaciones, este documento explora en la realidad laboral de una universidad pública de provincia con un doble propósito. Primero, exponer las condiciones de trabajo en el nivel de posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas

---

<sup>13</sup> Resultado del proyecto 0082720: “Relaciones laborales y su impacto en la salud psicofísica de científicas de alto rendimiento en universidades mexicanas”; investigación financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el rubro de Ciencia Básica.

(UAZ) y cómo éstas son percibidas por los académicos. Y, en segundo lugar, ofrecer evidencia de los rubros en que se registran las asimetrías entre científicos y científicas, por lo que concierne a la situación laboral. Hay especial interés en destacar aquellas diferencias que conllevan situaciones de desventajas objetivas (materiales, financieras, normativas), pero también aquellas otras que se traducen en inferioridad, discriminación o retos superiores para cumplir con los mismos objetivos de productividad.

Para observar el problema en su dimensión histórica y no perder de vista sus determinantes socio-económicas y políticas, es preciso clarificar antes cómo ha cambiado la universidad pública y los posgrados nacionales en los últimos lustros. Desde ese referente se podrá apreciar mejor la UAZ en sus especificidades y será mejor entendida la dinámica laboral en que está inmersa su planta académica, concretamente en los posgrados de los posgrados.

Se trata de un estudio transversal apoyado en fuentes documentales, información institucional y datos obtenidos de primera fuente, generados éstos últimos a partir de una muestra representativa. El instrumento y el examen de los resultados tuvieron la finalidad de responder si el entorno laboral objetivo y subjetivo es propicio —o al menos suficiente— para que los científicos de la UAZ se desempeñen con solvencia en sus actividades cotidianas, y multipliquen su rendimiento individual, tal como las políticas educativas y científicas lo demandan. Dando por descontado que las funciones a realizar por el académico universitario son múltiples, se observaron sobre todo las actividades que atañen a la generación de ciencia. De ese panorama general se logró desprender una serie de asimetrías en las condiciones de trabajo imperantes entre científicos y científicas

### **El panorama nacional**

El gobierno mexicano se ha manifestado por transformar las instituciones de educación superior (IES) en centros de excelencia académica y espacios para la producción científica de vanguardia (SEP, 2001; FCCyT, 2006; SEP, 2007). Y, en el entendido de que los posgrados universitarios son ámbitos clave en la generación de ciencia (CINDA, 2010), y la cúspide de los procesos de formación (Reynaga, 2012), se recuperan enseguida las orientaciones que guían su desenvolvimiento.

Bien se conoce que en el país, como en el resto de la región latinoamericana, las políticas científicas y educativas han encauzado cambios importantes en el ser y hacer de las instituciones públicas de enseñanza superior durante los tres últimos decenios; hasta situarnos frente a un modelo de universidad pública distinto. Un modelo a tono con un paradigma educativo de mercado (Ibarra, 2009) que prioriza las necesidades de expansión económica para la competencia transnacional. Sus ejes son: (a) la versatilidad, en el sentido de monitorear las exigencias de su entorno y justificar desde ahí su pertinencia; (b) mayor articulación con el aparato productivo; (c) esquemas organizativos eficientes en los procesos de producción científica y formación de recursos humanos; (d) uso de sus activos y rentabilidad en sus resultados; (e) una planeación y administración estricta, congruente con la necesidad de aligerar costos al erario público, y en el mismo sentido, la inclinación a procurarse ingresos propios; (f) transparencia en su quehacer y en la rendición de cuentas; (g) la internacionalización como objetivo (Leite y Herz, 2012), y (h) la calidad certificada por entes externos (UNESCO, 1998).

Este modelo universitario está en construcción, y en México se sigue impulsando mediante estrategias de asignación selectiva del presupuesto público educativo canalizado, en gran parte, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a través de la inversión estatal (limitada, por cierto) para el desarrollo científico y tecnológico que administra fundamentalmente el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Programas a favor de la consolidación institucional y profesionalización docente; organismos fiscalizadores, esquemas de reconocimiento jerárquico, entre muchos otros mecanismos y normativas han coadyuvado a transitar desde una universidad pública con mayor orientación social hacia una universidad que tiende a ser administrada bajo principios empresariales (Ibarra, 2005). Entre los instrumentos institucionales con mayor incidencia en la labor de los investigadores, se pueden mencionar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Sistema Nacional de investigadores (SNI), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). Y son importantes, por cuanto que inducen a las IES universitarias y a sus académicos hacia la negociación y la competencia a través de las postulaciones que deben hacer en sus diferentes niveles organizativos (áreas, programas, cuerpos académicos,

estudiantes) para obtener recursos y suministros, becas, infraestructura o fondos de investigación. Las evaluaciones periódicas positivas permiten obtener recursos de trabajo, o bien, contar con reconocimientos que a su vez abren la posibilidad de acceder a otros beneficios (Reimers, 2003).

En el seguimiento de las directrices de política federal la experiencia de cada institución reporta singularidades en su trayectoria, reacciones y problemáticas; pero en lo concerniente a implantar el sustrato del paradigma educativo de mercado los resultados están a la vista. En la actualidad las dinámicas de las universidades estatales en México presentan gran semejanza con la administración privada, notable en el plano discursivo, que se desplaza hacia lo gerencial: garantía de calidad (Perellón, 2005), gestión integral, estrategias organizacionales, planeación estratégica, etcétera. La eficacia universitaria parece depender de su costo/beneficio, y su pertinencia de la demanda (Acosta y Figueroa, 2011: 143).

En ese sentido, y puesto que la universidad es apreciada desde la esfera gubernamental en términos de su rendimiento, eficiencia y funcionalidad al modelo de crecimiento, es menospreciada en su rol social, cultural y político. Las disertaciones a propósito de su acercamiento a los mercados y sus implicaciones son abundantes, destacando aquellas que se apoyan en nociones como *capitalismo académico* (Slaughter y Larry, 2001; Ibarra, 2003) o *universidad emprendedora* (Clark, 1998).

Valorada ante todo como *espacio de producción* los desembolsos estatales destinados a la docencia universitaria se calculan como inversiones en *capital humano* (conocimientos susceptibles de ser rentabilizados). Y, en lo que atañe a la generación de ciencia, a la universidad se le exigen abundantes resultados en plazos fijos, a partir del uso óptimo de todos los recursos. Para ello, se recurre a métodos empresariales de optimización de mano de obra, como la reorganización de los equipos de trabajo, programas de incentivos y dispositivos de control para elevar la productividad (Nájera, 2007). De ahí que sea fundamental no perder de vista el rol del trabajador académico en el cumplimiento de esos objetivos; y, a su vez, el modo en que este enfoque pragmático y productivista de la universidad ha influido en la estatus laboral del académico, el contenido de su quehacer, sus funciones, las disposiciones que rigen su actividad y su condición de vida. Ello implica asumir al científico universitario en su condición de asalariado, afectado como el resto de

los trabajadores por la precarización y flexibilidad que son distintivas del empleo en las últimas décadas (Macías y Suescún 2012).

Sobre los posgrados universitarios en México, numerosos análisis han insistido en sus ventajas, debilidades y carencias, así como en los claroscuros de las estrategias públicas para su fortalecimiento (Ruiz et. al, 2007; García, 2009; Diez, 2011; Aguilar, 2012). Enseguida se ofrece una visión panorámica de los programas educativos de posgrado (PEP) comenzando con breves antecedentes, para cerrar con datos en torno al periodo 2010-2011, lapso en que se realizó el levantamiento de datos para esta investigación. Las fuentes de información son básicamente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la SEP, el CONACYT y el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrados (COMEPO).

El origen de los estudios de posgrado en el país se sitúa en el primer decenio del siglo XX en la Universidad Nacional, a la que se incorpora la Escuela Nacional de Altos Estudios. Hacia los cuarenta y cincuenta se reporta una primera oleada de crecimiento al centro del país; marcándose desde entonces la concentración regional característica de este nivel educativo. Por varias décadas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) albergan los estudios de posgrados (Arredondo et. al., 2006). A partir de los setenta, con la creación del CONACYT y el apoyo de la ANUIES, se retoma el impulso y los PEP se multiplican ahora sí articulados expresamente a políticas de desarrollo científico y tecnológico. Para 1980 el número de PEP sumaba 1,232 distribuidos en 98 IES, localizadas incluso en provincia; mientras en 1970 sólo se registraban 226 impartidos en 13 IES (Ruiz et al, 2002: 4).

En medio de la crisis de los ochenta y en el marco de políticas de austeridad, se mantuvo el ritmo de crecimiento con nuevas normativas. El programa sectorial educativo formaliza un Sistema Nacional de Posgrado y se establece el SNI; aparece enseguida el primer Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) a partir de los resultados obtenidos en un Primer Diagnóstico Nacional; a raíz de lo cual se establecieron, hacia 1990, parámetros de calidad: (a) producción científica de los profesores, (b) infraestructura, (c) la investigación en base a líneas claras y con la inclusión de los estudiantes, (d) índices de graduación elevados, y (e) la vinculación con el sector productivo. Con el tiempo se ha ido afinando el paradigma de *posgrados de calidad* y los

procedimientos para evaluarlos, a través de una escala jerárquica de certificaciones por grados de consolidación; hasta perfilarse la triada: *calidad, eficiencia y transparencia* (Diez, 2011).

A partir de los noventa tanto en México como en Latinoamérica el crecimiento de los posgrados es más acelerado que el de otros niveles educativos. Para 1990 el número de PEP en el país había llegado a 1,686, ofrecidos a través de 152 IES (Ruiz et. al., 2002: 58); en el año 2000 sumaban ya 3,740. En la década siguiente el ritmo de crecimiento persiste hasta llegar 8,522 programas en el año 2010 (COMEPO, 2010). En buena parte la expansión obedece a las tendencias privatizadoras de la enseñanza superior desde los noventa. Para el año 2010, el número de IES ofertando estudios de posgrado sumaba 918 y de este total 73% (esto es, 668) eran ya del régimen privado (cuadro 1).

Cuadro 1: México: IES, PEP y matrícula, por tipo de régimen (2010)

	<b>Total</b>	<b>Régimen público</b>	<b>Régimen privado</b>
IES con PEP	918	250	668
Total de escuelas	1,766	864	902
Matrícula	196,397	101,785	94,612
Numero de PEP	8,522	5,369	3,153

Fuente: SEP (2011), COMEPO (2010) y Villa y Ponce (2011).

Entretanto, la cobertura se incrementaba también, aunque no con la misma intensidad que el número de PEP. Persistían en todo caso los problemas detectados hacia los noventa en variados diagnósticos: concentración geográfica y centralización del presupuesto, gran heterogeneidad en su composición, planta académica y estructuras organizativas, carencias materiales y escaso registro en la categoría de programas de calidad del CONACYT (Mireles, 2008). Para el ciclo escolar 2009-2010 la matrícula del sector público todavía resultaba superior a la de las instituciones privadas. Un año más tarde (ciclo 2010-2011) el número de estudiantes de posgrado atendidos por IES privadas logra rebasar al de las públicas: 104,927 frente a 103,298 de acuerdo a datos de la SEP (2012a: 189-193). En el cuadro 2 se pueden apreciar las tendencias. Un dato destacable es el aumento del número de mujeres inscritas en los posgrados del sistema público, rebasando al de hombres desde el ciclo 2008-2009. Información adicional indica que a nivel nacional, la población femenina se ubica en el grado de maestría; en menor medida en especialidades; mientras la población masculina sigue siendo predominante en doctorados.

Cuadro 2: México: Evolución de la matrícula de PEP (2004-2011)

Ciclo escolar	Total nacional	Hombres	Mujeres	Público	%	Privado	%
2004-2005	150,852	79,737	71,115	86,621	57.4	64,231	42.6
2005-2006	153,907	80,396	73,511	86,037	55.9	67,870	44.1
2006-2007	162,003	82,553	79,450	88,293	54.5	73,710	45.5
2007-2008	174,282	88,198	86,084	88,390	50.7	85,892	49.3
2008-2009	185,516	91,994	93,522	94,978	51.2	90,538	48.8
2009-2010	196,397	95,468	100,929	101,785	51.8	94,612	48.2
2010-2011	208,225	99,383	108,842	103,298	49.6	104,927	50.4

Fuente: Elaboración propia con base en información de la SEP (varios años).

Considerando sólo las IES del régimen público, la SEP (2011) señala que para el año 2010 hay seis universidades públicas federales y cuarenta y tres estatales. Las universidades federales tienen un peso importante por su trayectoria, matrícula y participación en el subsidio público (Muñoz, 2009: 266). Destacan asimismo por su aporte en la producción científica del país (Santillán, 2012) y la calidad de sus programas educativos: a nivel de posgrados, para el año 2010 habían logrado posicionar 282 de sus 444 PEP en el PNPC; es decir, un 63.5% (cuadro 3).

Cuadro 3: México: PEP en universidades públicas federales (2010)

IES	Total	D	%	M	%	E	%	PNPC	%
UNAM	188	34	18.1	49	26.1	105	55.8	134	71.3
IPN	122	32	26.2	64	52.5	26	21.3	66	47.5
U. Autónoma Metropolitana	85	25	29.4	44	51.8	16	18.8	58	70.6
El Colegio de México	23	8	34.8	8	34.8	7	30.4	12	43.5
U. A. Agraria Antonio Narro	14	6	42.9	8	57.1	0	0	11	85.7
Universidad Pedagógica Nacional	12	1	8.3	1	8.3	10	83.3	1	8.3
Total	444	106	23.9	174	39.2	164	36.9	282	63.5

Fuente: Elaboración a partir de los portales electrónicos de las Universidades, y del PNPC en el portal del CONACYT (febrero de 2010). D: Doctorados; M: Maestrías; E: Especialidades.

Por el número de PEP ofertados, la UNAM es la institución más relevante con 188 de los cuales 134 son parte del PNPC (71.3%). Por sí misma representa el 11% del total padrón nacional de posgrados de calidad en el año 2010 atendiendo a 22,527 estudiantes. Le siguen en importancia el IPN y la UAM, con 122 y 88 PEP respectivamente. En contraste con las universidades públicas federales, las estatales exhiben amplias brechas de calidad; el cuadro 4 reúne datos sólo de las que registran la más alta participación en el PNPC.

Cuadro 4: México: PEP en las principales universidades públicas estatales (2010)

IES	Total	D	%	M	%	E	%	PNPC	%
U. de Guadalajara	168	26	15.5	84	50.0	58	34.5	75	44.6
U.A. de Nuevo León	128	27	21.1	52	40.6	49	38.3	61	47.7
U. A. del Edo. de México	84	13	15.5	35	41.7	36	42.8	38	45.2
B. U. A. de Puebla	75	13	17.3	48	64	14	18.7	37	49.3
U. A. de San Luis Potosí	66	11	16.7	30	45.4	25	37.9	36	54.5
U. A. de Baja California	52	14	26.9	23	44.2	15	28.8	34	65.4
Total	573	104	18.1	272	47.5	197	34.4	281	49.0

Fuente: Elaboración a partir de portales electrónicos de las Universidades y PNPC.

Como se puede apreciar, seis universidades estatales en el país destacan por su desempeño a nivel de PEP en el país. Con un total de 573 PEP ofertados al año 2010, estas instituciones reportan 281 PEP incorporados al PNPC, lo que representa el 23.1% del total del padrón en ese año. Los datos reflejan nuevamente la concentración geográfica de la oferta y la relevancia cualitativa de estas instituciones. Por otra parte, y esto es positivo, se muestra el progreso de los PEP en provincia, permitiendo una atención mayor a la problemática regional y a las realidades inmediatas. Como síntesis, el cuadro 5 reporta la concentración geográfica de PEP en el país y las jerarquías en términos de calidad; pues aglutinadas en sólo 12 IES del país está la cúspide de un sistema de posgrados muy heterogéneo. Como dato ilustrativo, la UAZ reportaba sólo 6 PEP en el PNPC para el año 2010, elevándose esa cifra a 12, dos años más tarde.

Cuadro 5: México: PEP en PNPC, Universidades Públicas Federales y principales Estatales (2010-2012)

	Año 2010	Año 2011	Año 2012
IES Federales	282	296	293
UNAM	134	135	139
IPN	66	73	71
Universidad Autónoma Metropolitana	58	64	63
Universidad Pedagógica Nacional	1	1	1
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	11	11	13
El Colegio de México	12	12	12
IES Estatales	281	292	301
Universidad de Guadalajara	75	76	81
Universidad Autónoma de Nuevo León	61	67	72
Universidad Autónoma del Estado de México	38	40	39
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	37	35	38
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	36	41	42

Universidad Autónoma de Baja California	34	33	32
Subtotal	563	588	594
Total	1,216	1,322	1,411
% respecto al total nacional	46.3	44.5	43.7

Fuente: CONACYT (varios años).

Respecto al personal académico que en el país es responsable de atender los PEP, dado el importante crecimiento de éstos y de la matrícula, resulta lógica su expansión como tendencia histórica. El cuadro 6 y la gráfica 1 permiten observar en perspectiva su expansión respecto al total nacional de profesores del sistema educativo. Si en 1980 la proporción estaba en torno a 1.4% del total, para 1985 y en adelante rondaría 8%. No existe continuidad en los datos, ni uniformidad de fuentes, pero se puede estimar que desde los noventa la ampliación de la planta de profesores continúa de forma moderada. Entre el año 2002 y 2010 se pasa de 21,685 a 38,629 académicos, independientemente de su categoría laboral. Los datos fueron obtenidos de la SEP, pero no existen detalles del número o proporción de mujeres en este total.

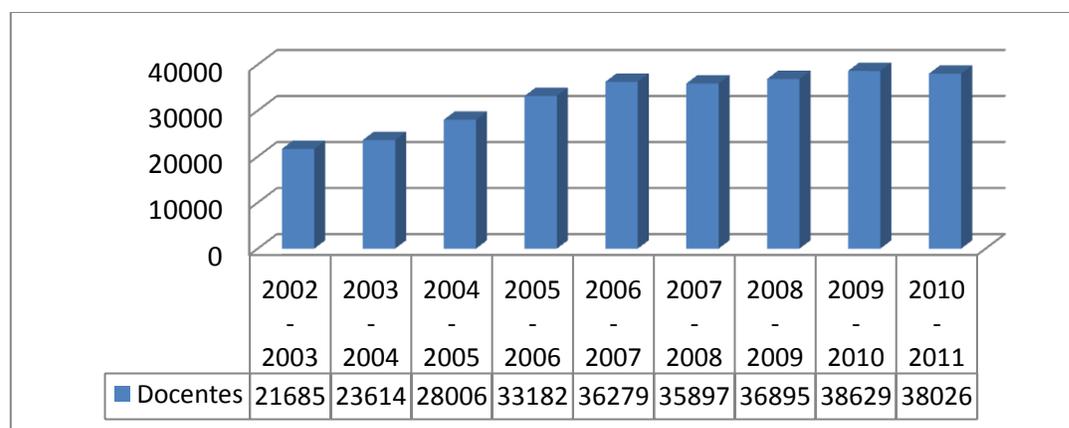
Cuadro 6: México: Personal académico en educación superior y posgrado (1980-2010)

Por año	Total nacional(1)	Docentes en posgrado	% respecto al total nacional
1980	73, 874	1, 072	1.4
1985	112, 674	9, 046	8.0
1990	129, 092	11, 546	8.9
1995	155, 886	10, 934	7.0
1999	192, 406	17, 017	8.9

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2000) y SEP (varios años).

(1) Incluye régimen público y privado.

Gráfica 1: México: Evolución de la planta docente en el posgrado (2002-2011)



Fuente: SEP (2011 y 2012a).

De los registros del PROMEP y el SNI (cuadro 7) se infiere que la calificación de los docentes de posgrado ha prosperado al igual que sus indicadores de productividad. En PROMEP, por ejemplo, del año 2003 al 2011 el número de profesores con perfil deseable pasó de 5,381 a 18,604 (SEP, 2012b); mientras en el mismo lapso el número de miembros del SNI subió de 9,199 a 17,637 (CONACYT, 2011).

Cuadro 7: México: Registros en el SNI por género (2000-2011)

Año	Total	Hombres	%	Mujeres	%
2000	7,466	5,350	71.65	2,116	28.35
2002	9,199	6,479	70.43	2,720	29.57
2004	10,189	7,113	69.81	3,076	30.19
2006	12,096	8,352	69.05	3,744	30.95
2008	14,681	9,876	67.27	4,805	32.73
2010	16,598	11,088	66.80	5,510	33.20
2011	17,637	11,718	66.43	5,919	33.57

Fuente: Cálculos con base en el portal de CONACYT (2011).

Cierto es que no todo este personal, que se supone es el mejor calificado entre los docentes y productores de nuevos desarrollos científicos, se encuentra en los posgrados ni todos los investigadores nacionales pertenecen a las universidades públicas; pero en ausencia de indicadores precisos y dado el esfuerzo puesto por las universidades públicas para certificar sus programas y habilitar a su planta docente, es posible inferir a *grosso modo* que un número significativo de estos recursos humanos se encuentra en instituciones universitarias públicas y que labora en los posgrados.

Enseguida cabría proporcionar datos detallados o información concisa sobre las mujeres que conforman la planta académica en los posgrados universitarios de México, sus perfiles, condición contractual y problemáticas. Pero, tras hurgar en las cifras en la SEP, la ANUIES, el CONACYT y el COMEPO, así como en estudios nacionales y de la región (Kotchen et al, 2001; Estebénez, 2007; CINDA, 2010), concluimos que las cifras existen sólo de forma aislada, sin seguimientos periódicos y son, en suma, incompletas para ofrecer un panorama de las tendencias. Encontramos en cambio numerosas investigaciones sobre docentes y mujeres en la ciencia, pero a nivel de instituciones, por disciplina, por campo de estudio, espacios educativos en particular (como programas o segmentos de universidades), mss no sobre posgrados propiamente. Existe mayor información, en todo caso, sobre la

dinámica de crecimiento de las mujeres en posgrados como alumnas y no como académicas.

Al respecto, se concluye que México sigue las tendencias internacionales de feminización de la matrícula en los estudios superiores. La presencia femenina en las aulas universitarias ha crecido durante las cuatro últimas décadas, a nivel de estudiantes y en áreas del conocimiento que presentan campos laborales de mayor flexibilidad en tiempos, donde incluso se supera a la población estudiantil masculina. De acuerdo con Olga Bustos (2004), “el cambio más acelerado en cuanto a la incorporación de las mujeres en la educación superior a nivel nacional se observa en realidad en el periodo de 1969 a 1999-2000, incrementándose de 17% a 50% respectivamente. (...) en 30 años se triplicó la población de mujeres en educación superior.”

Las razones de este incremento se fundan en factores económicos propios del modelo de crecimiento y su dinámica de la ocupación asalariada hacia la precariedad, pero también en cambios culturales y la apertura de espacios ganados por la lucha del movimiento feminista o de los feminismos, si se aprecia en la diversidad de sus principios y reivindicaciones (Espinoza, 2009; Gutiérrez y Luengo, 2011). Asimismo ha sido crucial el rol de instancias internacionales y sus declaraciones a favor de la equidad de género. En particular, la UNESCO ha generado mucha presión sobre los gobiernos de los países subdesarrollados en ese sentido.

En el nivel de posgrado, la matrícula femenina también se ha incrementado de manera considerable en el mismo lapso de cuatro décadas. En 1970 de 5,953 estudiantes solo 786 eran mujeres. Para 1980 ya eran 6,488 mujeres de un total de 25,502. Para el ciclo escolar 2010-2011, las mujeres inscritas en los posgrado del país habían llegado a ser 108,842 frente a 99,383 hombres de acuerdo a información del portal de la ANUIES (cuadro 8). Ello representa el 52.3%.

Cuadro 8: México: Evolución de la matrícula del posgrado (2004-2011)

Ciclo escolar	Total nacional	Hombres	Mujeres	Público	%	Privado	%
2004-2005	150,852	79,737	71,115	86,621	57.4	64,231	42.6
2005-2006	153,907	80,396	73,511	86,037	55.9	67,870	44.1
2006-2007	162,003	82,553	79,450	88,293	54.5	73,710	45.5
2007-2008	174,282	88,198	86,084	88,390	50.7	85,892	49.3
2008-2009	185,516	91,994	93,522	94,978	51.2	90,538	48.8

2009-2010	196,397	95,468	100,929	101,785	51.8	94,612	48.2
2010-2011	208,225	99,383	108,842	103,298	49.6	104,927	50.4

Fuente: Elaboración con base en los Anuarios Estadísticos del portal de la ANUIES (2005-2012).

No obstante, y pese a lo ganado, es un hecho bien conocido que conforme el nivel de estudios en posgrado se eleva, la presencia femenina se estrecha; y que el grueso de las estudiantes se sitúa en maestrías y especialidades, mas no en doctorados. Lo que no es casual: un menor número de mujeres en el nivel de doctorado conforma la antesala de un campo profesional: la carrera científica es todavía dominada cuantitativamente por el sexo masculino; y es también un indicador de múltiples dificultades para conciliar un oficio tan demandante como la ciencia con los roles tradicionales de la mujer en la esfera doméstica, especialmente cuando ésta se encuentra ocupada de la crianza de los hijos.

En efecto, la etapa de formación doctoral se desarrolla sobre todo entre los 25 y 40 años, lo que coincide con las edades de mayor fertilidad de la mujer. Esto plantea disyuntivas y desafíos particulares para involucrarse en este tipo de proyectos (Estébanez, 2007). También se ha demostrado que las mujeres necesitan más tiempo para obtener el grado de doctor que a los varones; muy probablemente porque esta etapa de la formación académica coincide con determinados momentos en el ciclo de vida familiar.

Así pues, con menos mujeres que hombres egresadas de los doctorados cada año, resulta en primera instancia lógico que figuren en menor medida en las actividades de desarrollo científico y tecnológico. Las mujeres dedicadas a la ciencia representan poco más de un tercio respecto al total de investigadores en el país en los últimos años, de acuerdo a las estadísticas del CONACYT (Valles et. al, 2012).

En cuanto a científicas universitarias propiamente, a falta de mejores referentes, los datos más próximos a nuestros fines son los que ofrece el SNI de mujeres investigadoras en su plantilla, su incremento gradual en el tiempo y su jerarquía en el sistema (tabla 7). Se desprende que para enero de 2011 las mujeres representaron el 33.57% (5,919 personas) de un patrón total de 17,637 investigadores reconocidos. Su proporción había escalado en cinco puntos porcentuales en un lapso de diez años. Es importante señalar que este dato incluye científicos que laboran en instituciones públicas y privadas, además de centros de investigación, institutos y hospitales (en el caso de los médicos). Ya se conoce por otra parte, que en los peldaños más elevados de la jerarquía en el SNI, las mujeres tienen poca representación.

Lo anterior significa a *grosso modo* que hay cierto avance, pero también inercias en el acceso a y la proyección de las mujeres en la carrera científica. Quizá son más visibles los logros que las resistencias, como lo corroboran informes internacionales. El CINDA (2010: 95), por ejemplo, reporta que en Iberoamérica el promedio de investigadoras, respecto a la planta total, es de 40% (diez puntos por encima de Europa); que a nivel latinoamericano el dato ronda 41% (Estébanez, 2007) respecto al total de personas trabajando en ciencia y tecnología. Con estos datos América Latina se destaca como una de las regiones del mundo con mayor participación científica femenina, con Cuba a la cabeza (43%).

Con relación al número de académicas en la educación superior (que no refiere exclusivamente a posgrados), el dato más próximo en el tiempo lo ofrecen Galaz y Gil (2009), quienes reportan 35.7 % de mujeres en la planta académica de educación superior para el año 2007 frente a un 30.9% en el año 1992. Un aumento tímido: menor al 5% porcentual en un periodo de quince años. Estos datos, lo mismo que los del SIN, sugieren avance graduales aunque lentos. De hecho, los investigadores mencionados aluden a una pérdida de ritmo en el ingreso a la carrera académica en los últimos años, que relacionan, a modo de hipótesis, con la conveniencia (y requisito en muchos casos) de tener el grado de doctor y otros reconocimientos (como el SNI) como *llave de entrada al oficio* de un profesor-investigador de tiempo completo (Galaz y Gil, 2009: 12).

Por último, vale la pena mencionar que en México en lo general la perspectiva de género no se ha logrado incluir en la política de ciencia y tecnología. Esto se muestra por la falta de integración de disposiciones relativas en la legislación correspondiente, aunque existen iniciativas y proyectos en marcha a nivel de instituciones como la UNAM, la Academia Mexicana de Ciencias, la SEP y el CONACYT, entre otras, para ofrecer a las investigadoras un piso más equitativo en el desempeño sus actividades, o bien alcanzar determinados objetivos de formación y de investigación (Pérez, 2010: 52).

### **La Universidad Autónoma de Zacatecas y sus posgrados**

El origen de la Universidad Autónoma de Zacatecas se remonta al año 1832. Esta institución educativa fue creada durante el periodo gubernamental de Francisco García Salinas, como “Casa de Estudios” en el municipio de Jerez. Posteriormente trasladó su sede

a la capital del estado de Zacatecas, pero con el nombre de “Instituto Literario de Zacatecas”. Aproximadamente medio siglo más tarde, al influjo del ideario liberal y positivista de fines del siglo XIX, se transformó en el “Instituto Científico”. En ese tiempo, una de las carreras impartidas para mujeres era la de profesora de partos. Otra de las escasas opciones educativas y de formación profesional para las mujeres provenía de la Escuela Normal para Profesoras, fundada en el año de 1878 (Somohano, 2010: 439).

Al término de la revolución el “Instituto Científico” pasó a denominarse “Colegio del Estado”; y hacia 1920 asume el nombre de Instituto de “Ciencias de Zacatecas”. Tras el status de autonomía ganado por otras instituciones de educación superior en el país y teniendo como modelo a la UNAM, en 1959 logra ser reconocido como el “Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas”. El nombre que tiene en la actualidad la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas quedó registrado en 1968. Nueve años más tarde se funda el sindicato de trabajadores académicos de la institución (Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas o SPAUAZ, por sus siglas). Por razón de espacio no se abundará en la trayectoria de la UAZ ni en sus particularidades respecto al concierto nacional; se irán exponiendo sólo los rasgos que se estimen útiles para entender la situación de los posgrados y la condición laboral de sus académicos.

Punto de partida necesario es reconocer a la UAZ como una institución que comparte los problemas de las universidades jóvenes de provincia: centralismo, escasez de financiamiento, carencias en infraestructura, escasa movilidad, etcétera. Y, no obstante sus desventajas, debe esforzarse como todas por cumplir las directrices de la política federal en materia de evaluación y certificaciones para acceder al presupuesto. De ahí que en los últimos años se haya esmerado por administrarse con eficiencia, ampliar su productividad y mejorar cualitativamente.

En efecto, es notable el empeño puesto por la institución en elevar los indicadores de calidad y lograr acreditaciones para sus programas, equipos de trabajo y personal académico. Gracias a ello se accede periódicamente a recursos extraordinarios para desarrollar sus actividades sin contratiempos significativos e incluso le dan la posibilidad de crecer y ampliar su cobertura.

Si se aprecia desde el aspecto físico y material, los últimos tiempos han sido de cambio y crecimiento para la UAZ. La infraestructura crece y mejora en su diseño y

funcionalidad, se han relocalizado algunos espacios de trabajo y varios de sus programas de educación media y superior se han llevado a quince municipios, además de los dos que conforman la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe. En lo académico, organizacional, normativo y financiero, las reestructuraciones no han sido menos importantes; incluso se ha transformado su vida sindical. A decir verdad, lo único que no se ha alterado sustancialmente es su régimen de gobierno interno.

Al igual que la mayor parte de las universidades públicas del país, la institución está ahora más próxima a los mercados y en proceso de vincularse más estrechamente al sector productivo. Asimismo, ha sido orillada a ratificar su pertinencia por los bienes y servicios que ofrece, y a ser transparente en el manejo de recursos, rendir cuentas, optimizar sus activos y procurarse ingresos propios.

Por sus dimensiones, trayectoria y relevancia en el entorno local, la UAZ es la IES más importante de la entidad: Lo es también como empleadora al tener en nómina alrededor de tres mil maestros (sin contar otros 400 aproximadamente ya jubilados) y una planta de cerca de mil quinientos trabajadores administrativos en activo (descontando jubilados, pre-jubilados y suplentes).

La UAZ atiende más de veinte mil estudiantes en el nivel superior; brinda educación media y media superior con cuotas anuales mínimas; y atiende otros ámbitos de la cultura y servicios sociales para los sectores sociales más desfavorecidos. Como formadora de recursos humanos calificados tiene un rol protagónico en la entidad, sobre todo en las profesiones liberales (medicina, derecho, contabilidad, ingenierías, etcétera); de este campo, podríamos decir, se desprende su mayor incidencia en el entorno económico y político local. Lo que es modesto aún es su aporte en el desarrollo científico y tecnológico, pues en este ámbito pesa mucho la carencia de recursos y una historia exigua en vinculación con las empresas que, por cierto, son escasas en el entorno inmediato por el perfil poco industrializado de la entidad.

Al año 2010 —cuando se hizo el levantamiento de datos institucionales para este estudio— la UAZ ofrecía 91 programas educativos en el nivel superior, 56 de posgrado y 35 de licenciatura. Debido a estas proporciones cabría inferir que se trata de una universidad especializada en posgrados, pero no resulta así al observarla más de cerca. La institución tiene en las licenciaturas su principal ámbito de cobertura e influencia: para el

año 2010 cerca del 92% de la matrícula de nivel superior eran estudiantes de licenciatura, de un total de 19,179; mientras los alumnos de posgrado sumaban 1,383 (cuadro 9); 680 de ellos hombres y 703 mujeres.<sup>14</sup>

Cuadro 9: UAZ: Evolución de la matrícula en los PEP (2005-2010)

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Licenciatura	14,324	14,774	15,856	16,659	17,551
TSU	154	188	184	196	245
<b>Posgrado</b>	1,341	1,409	1,423	1,262	1,383
Especialidad	314	358	389	313	324
Maestría	906	924	909	839	920
Doctorado	121	127	125	110	139
Total	15,819	16,371	17,463	18,117	19,179

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento Escolar de la UAZ, 2010.

No se trata sólo de la población estudiantil atendida. En realidad, lejos está la UAZ de ser una *universidad de investigación*. En su centenaria trayectoria su función esencial fue la docencia. Es en los ochenta que aparece el primer PEP y a partir de ahí se multiplican con rapidez, sobre todo en los noventa como ocurría a nivel nacional. En este momento la situación de los posgrados en la UAZ es de gran heterogeneidad por lo que refiere la calidad; los recursos operativos, humanos y materiales disponibles; sus trayectorias y el grado de respaldo institucional con que cuentan; las redes que han logrado establecer con otras instituciones; los hay aquellos que funcionan independientes y los que operan unidos a las licenciaturas e incluso compartiendo espacios y personal.

Para tener una idea del ritmo de crecimiento en los posgrados basta observar que el año 2010 se contaban 93 PEP en el estado de Zacatecas (no solo universitarios), 65 de esos programas adscritos a IES del régimen público y 28 de tipo privado. Para el año 2012 la oferta total de PEP en la entidad había llegado a 128, de ellos 66 ofrecidos por instituciones públicas y 62 privados (SEC, 2012). Cifras hablan por sí mismas del ritmo de privatización de la oferta educativa en el nivel superior.

Con todo, la UAZ no deja de ser la principal opción en la entidad en el nivel de estudios de posgrado por su estabilidad, costo y la diversidad de su oferta: 54 PEP en 2012.<sup>15</sup> Otros factores a su favor son la localización, infraestructura y su planta académica.

<sup>14</sup> Los datos son de fuentes oficiales: Departamento Escolar de la UAZ, la Administración Central, el Departamento de Recursos Humanos, Unidades Académicas y sus Programas Educativos.

<sup>15</sup> De los 54 PEP ofertados en el año 2012 por la UAZ, <sup>15</sup> 16 son especialidades, 27 maestrías y 11 doctorados.

Está también el tema de la calidad: en la entidad, de los 128 PEP existentes en 2012, solo 13 están reconocidos por el PCPC del CONACYT; 12 de ellos son de la UAZ<sup>16</sup> y el otro de la Universidad Autónoma de Chapingo, ninguno es del régimen privado.

Por lo que atañe a la planta docente de la institución, siguiendo con el tema de los indicadores, su calificación se ha elevado en los últimos años en el número de profesores de tiempo completo (PTC) con perfil PROMEP, pertenencia al SNI y como miembros de Cuerpos Académicos (CA) con reconocimiento federal. Los datos son: 346 PTC con perfil PROMEP (236 hombres y 110 mujeres) en el año 2011. Miembros del SNI, 140 en el año 2012 (111 hombres, 29 mujeres); y 80 CA reconocidos por PROMEP, también para el año 2012.

Sobre el personal académico asignado a los posgrados o adscrito formalmente a éstos no se encontraron datos oficiales precisos, por lo que fue necesario recurrir a cada centro académico para obtener información de sus directivos. Así, tenemos que para el año 2011 los PEP de la UAZ reportaban una plantilla de 409 PTC nominalmente; pero la realidad es que un sector de ellos se desempeña en más de un programa de posgrado, o bien, apoya a programas de licenciatura. También ocurre que tienen cargas administrativas. Por lo tanto, para evitar duplicidad en el registro, se depuró la lista de la planta académica por lo que resultaron finalmente 367 PTC a cargo de este nivel.

Los docentes-investigadores adscritos a los posgrado se encuentran distribuidos en siete áreas de las ocho que tiene la UAZ, pues una de ellas no ofrece posgrados. Del total (367) sólo 98 son mujeres (cerca del 27%) y el resto son varones (269). Del total, aproximadamente 75% (274) tienen nombramiento de Tiempo Completo; 206 (56%) cuentan con perfil PROMEP y 113 (alrededor de 31%) son miembros del SNI en sus diferentes categorías, pero principalmente ubicados en el nivel I (70 PTC de 113). Todos los anteriores son datos del año 2011.

### **Definiciones metodológicas para la recolección de datos**

En los años 2010-2011 se recoge la información que nos permite hacer un estudio transversal, recurriendo a fuentes de primera mano durante la última etapa (2011). Los datos primarios se sumaron para fines de análisis con información documental, normativas

---

<sup>16</sup> Los 12 PEP que se encuentran en el PNPC son 3 doctorados, 8 maestrías y 1 especialidad.

institucionales y contratos colectivos; cifras y evidencias obtenidas directamente de las Unidades Académicas (de sus directores, específicamente); y como complemento se recurrió a la observación *in situ*. Para aplicar el instrumento de recolección de datos primarios (encuesta) se definió una muestra representativa a través del método aleatorio estratificado partiendo de un universo de 367 PTC; de donde resultaron seleccionados 42. Se trabajó identificando cada conglomerado con una de las siete áreas que registran posgrados. El nivel de confianza de la muestra es de 95% y su margen de error 10%.

$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$	<p>Donde:</p> <p><b>n</b>= tamaño de muestra = 41.68</p> <p><b>Z</b>= nivel de confianza de 95% = 1.96</p> <p><b>p</b>= probabilidad de ser considerado en la muestra = 0.1428</p> <p><b>q</b>= probabilidad de no ser considerado en la muestra = 0.8571</p> <p><b>e</b> = error de la muestra de 10% = 0.10</p> <p><b>N</b>= tamaño de la población = 367</p>
-------------------------------------	---

Sustituyendo los valores, tenemos:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.1428) (0.8571) (367)}{(367) (0.10)^2 + (1.96)^2 (0.1428) (0.8571)} = 41.69 \gg 42$$

La asignación proporcional de la muestra de cada estrato, una vez determinado su tamaño, se calculó según el porcentaje correspondiente a cada área, respecto al total de la población objetivo. El número de encuestas a aplicar en cada una de ellas se distribuyó de la siguiente manera (cuadro 10).

Cuadro 10: UAZ: Académicos de posgrado, por área y tamaño de la muestra (2011)

Área	Docentes registrados	Docentes sin duplicidad	% del total	Asignación proporcional de las encuestas
Ciencias Agropecuarias	37	35	9.54	4
Ciencias Básicas	73	71	19.35	8
Ciencias de la Salud	41	37	10.08	4
Ciencias Sociales	16	13	3.54	2
Ciencias Socio-Políticas Económicas y Administrativas	61	55	14.99	6
Humanidades y Educación	126	111	30.25	13
Ingenierías y Tecnológicas	55	45	12.26	5
<b>Total</b>	<b>409</b>	<b>367</b>	<b>100.00</b>	<b>42</b>

Fuente: Elaboración en base a los datos de los Responsables de Programa y Directores de Unidad.

Para ser candidato en la selección fue requisito contar con nombramiento de Tiempo Completo y, desde luego, estar adscrito a algún PEP. Se eligió deliberadamente el mismo número de hombres y de mujeres con el ánimo de apreciar las diferencias por género, aunque las mujeres en los posgrados no representaban entonces más del 27% del total de PTC. Las encuestas se realizaron entre los meses de junio y noviembre del año 2011. La principal dificultad fue coincidir con los académicos dada su carga de trabajo y disponibilidad de tiempo. Se pensó en la entrevista a profundidad, pero en la prueba piloto emergieron muchas dificultades y limitaciones sobre todo por el factor tiempo.

Para el procesamiento de datos nos apoyamos en el programa electrónico Access que permite trabajar con tablas, hacer cálculos, gráficos e informes, facilitando la lectura y el análisis de los resultados.

El instrumento se diseñó para dar cuenta de las condiciones de trabajo en los diferentes espacios físicos y sociales en que laboran los académicos y también para establecer la percepción de carencias, las problemáticas y el nivel de satisfacción. Cabe precisar que para efectos de la investigación las *condiciones de trabajo* se asumen desde una perspectiva dual:

*Objetiva*, es decir, concerniente a la disponibilidad de medios físicos y materiales adecuados para la producción científica, y el que estos recursos sean obtenidos con oportunidad, como el cubículo, laboratorio, mobiliario, instalaciones, herramientas, materiales, suscripciones a revistas, red, medios de comunicación, equipo e insumos. En esta categoría se ubican también la estabilidad y la certidumbre laborales y de los ingresos, la cuantía y la oportunidad de las remuneraciones, las prestaciones, el tipo de contratación, el financiamiento, las normativas institucionales y las disposiciones de política que afectan a los académicos, entre otros. Varios de los elementos aquí mencionados no tienen un referente tangible o material y, sin embargo, son objetivos porque ejercen una influencia sobre los actores más allá de las percepciones sobre los mismos. Mención especial en esta categoría merece la salud (o enfermedad) asociada a la actividad laboral.

Y *subjetiva*, es decir, los elementos no materiales o sin referente físico (intangibles), referidos al entorno social percibido individualmente. Se trata de factores que condicionan, facilitan o incluso limitan el desempeño de los científicos. Por ejemplo, el clima organizacional, las relaciones entre pares, subordinados y mandos superiores, la percepción

de riesgos, etcétera. En este rubro se incluyen también las percepciones sobre la salud o las patologías asociadas al trabajo; el sentir o la percepción respecto a las disposiciones legales y políticas que rigen la vida académica, impresiones sobre los riesgos de trabajo.

Ambos tipos de factores gravitan regularmente en los espacios donde se hace investigación y tienen incidencia sobre los resultados o productos, en su calidad y cantidad. Cabe aclarar que la búsqueda planeada a través de la encuesta no explora en el proceso de producción en sí, en su contenido y correspondencia con los resultados, sino pretende conocer, valorar y analizar ese entramado de factores que propician o traban el proceso de producción científica.

Los resultados del estudio de caso se presentan a continuación en aproximaciones sucesivas. Primero se despliegan sistematizados los datos del conjunto, con inferencias y reflexiones preliminares en relación al universo de docentes-investigadores de los posgrados (367 PTC al momento del corte). A este nivel ya saltan a la vista posiciones y condiciones de desigualdad entre géneros. Enseguida se exponen los atributos de la muestra, donde -como se ha prevenido- se igualaron el número de académicas y académicos encuestados en afán de confrontar sus condiciones laborales, no obstante que en términos relativos éstas son minoría (26.3%). Posteriormente se organizan los hallazgos del análisis por rubros, comenzando por los factores de carácter objetivo y luego los de naturaleza subjetiva.

### **Los hallazgos**

Señalamos antes que los PEP de la UAZ registraron 409 PTC a cargo de los mismos; pero teniendo en cuenta que un sector de ellos (42) participa en más de un posgrado el número neto de profesores que atiende este nivel se redujo a 367. Partiremos de mostrar los resultados a nivel del universo de estudio, donde 269 son investigadores hombres (73.3%) y 98 son investigadoras (26.7%).

Acercas del tiempo de dedicación encontramos que sólo 274 PTC del nivel de posgrado son de tiempo completo (74.6%). Esto es fundamental en este nivel, pues sugiere una planta consolidada y dedicada exclusivamente a las actividades académicas. Aunque por la naturaleza de la disciplina hay profesores que pueden tener dos empleos, por ejemplo, cuando atienden un consultorio, despacho, laboratorio; el 19.3% es tiempo parcial.

El resto son situaciones mixtas. Por ejemplo, una académica tiene 30 horas de base, y 21 son medio tiempo. En lo general se encontrós que este indicador exhibe diferencias por género favorable a los varones, ya que para las modalidades del tiempo de dedicación, la relación es de 3 a 1 (cuadro 11).

Cuadro 11 : UAZ: Docentes de posgrado según tiempo de dedicación y género (2011)

Modalidad	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Tiempo Parcial	71	19.3	52	73.2	19	26.8
Medio Tiempo	21	5.7	16	76.2	5	23.8
30 Hrs.	1	0.3	-	-	1	100
Tiempo Completo	274	74.7	201	73.3	73	26.7
Total	367	100.0	269	73.3	98	26.7

Fuente: Elaboración a partir de la información de responsables de programa y directores de unidad

Respecto a su grado de formación (cuadro 12), la asimetría por género también es importante, especialmente en los grados de mayor formación: 227 académicos (61.8%) del total de asignados a los posgrados cuentan con doctorado: 77.1% son varones y 22.9% son mujeres. Con maestría hay 127 (34.6%) profesores: 69.3% hombres y 30.7% mujeres. 12 PTC cuentan con especialidad (3.3%) y uno tiene licenciatura (0.3%).

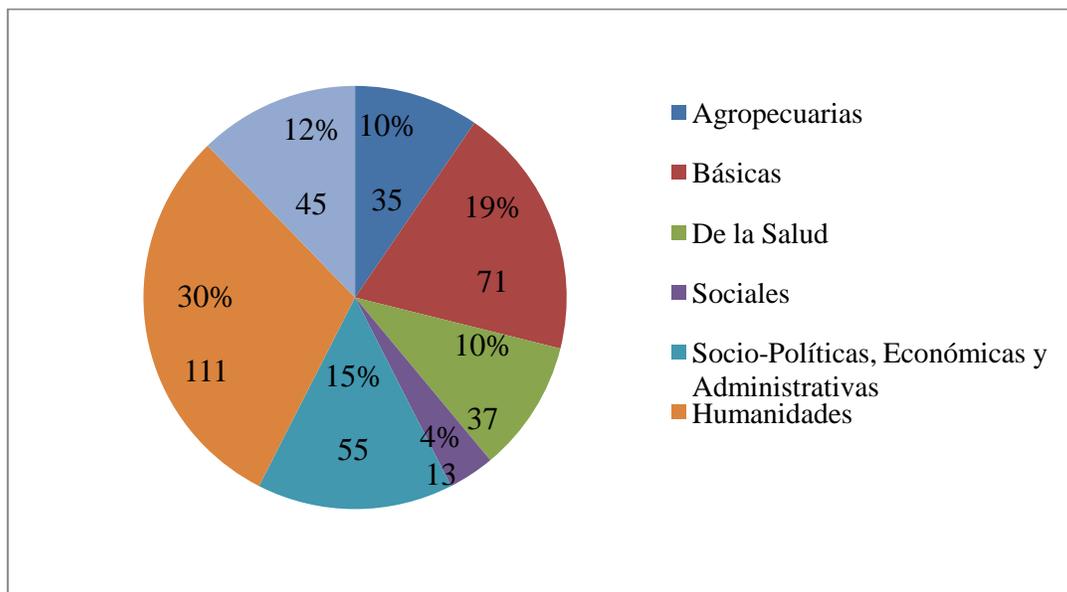
Cuadro 12 : UAZ: Docentes de posgrado según grado de estudios y género (2011)

Modalidad	Total	Hombres	%	Mujeres	%
Doctorado	227	175	77.1	52	22.9
Maestría	127	88	69.3	39	30.7
Especialidad	12	6	50	6	50
Licenciatura	1	1	100		
Total	367	269	73.3	98	26.7

Fuente: Elaboración a partir de la información de Responsables de Programa y Directores de Unidad

Como se puede ver en el gráfico 2, el área de Humanidades y Educación es la que agrupa más profesores (111 personas, o sea, 30% del total). Le sigue Ciencias Básicas con 71 (19%) y Socio-Políticas, Económicas y Administrativas con 55 (15%). El área con menos personal es Ciencias Sociales, donde pocos son PTC adscritos a los posgrados y donde intervienen profesores de otros programas o UA. Incluso hay personal que labora por pago de honorarios. Hay también profesores externos a la institución, como en la Maestría en Psicoterapia Analítica y la Especialidad en Valuación

Gráfica 2: UAZ: distribución de académicos de posgrado por área



Fuente: Elaboración a partir de la información de responsables de Programa y directores de Unidad

Por otra parte, tanto a nivel de la planta académica como por áreas predomina la presencia masculina. Ese desequilibrio cuantitativo puede corroborarse en el cuadro siguiente (número 13), pues para el año 2011 se contabilizan 367 PTC en los posgrados, de los cuales sólo 98 son mujeres (26.7%). Lo que significa una proporción de tres hombres por cada mujer investigadora. En el área de humanidades y educación la presencia de mujeres es mayor: 44% de todas las mujeres que trabajan en los posgrados están en esta área. Las mujeres constituyen el 40% del profesorado de esta área. Que la mayor parte de las investigadoras se localicen precisamente ahí no sorprende, en vista de que se trata del ámbito del cuidado tradicionalmente atribuido a lo femenino (por asociación simbólica entre maternidad y enseñanza) y por ser donde las mujeres tienen una historia profesional destacada en el nivel básico e intermedio. La docencia, señala Estébanez (2007: 15), *ha sido uno de los modos más tempranamente instituidos como ocupación óptima para la mujer*. Asimismo, la historia de importantes universidades en la región latinoamericana (como la UNAM) muestra que en el nivel superior las mujeres reciben inicialmente más nombramientos como docentes que de investigadores científicos (Estébanez, 2007: 16).

Cuadro 13: UAZ: Académicos de posgrado por área y género (2011)

Área	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
C. Agropecuarias	35	9.5	33	94.3	2	5.7
C. Básicas	71	19.3	51	71.8	20	28.2
C. de la Salud	37	10.1	22	59.5	15	40.5
C. Sociales	13	3.5	9	69.2	4	30.8
C. Socio-Políticas, Económicas y Administrativas	55	15.1	46	83.6	9	16.4
Humanidades y Educación	111	30.2	68	61.3	43	38.7
Ingenierías y Tecnológicas	45	12.3	40	88.9	5	11.1
Total	367	100.0	269	73.3	98	26.7

Fuente: Elaboración a partir de la información de Responsables de Programa y Directores de Unidad.

En la UAZ, los dos campos que siguen en importancia por presencia de académicas en los posgrados son ciencias básicas y de la salud: suman entre ambos 35 mujeres frente 73 hombres (cuadro 13). La distancia es abismal en Ciencias Agropecuarias, con sólo dos mujeres de un total de 35 PTC, y en Ingenierías y Tecnológicas, con 5 mujeres de 40 PTC en activo.

Sobre los reconocimientos individuales con que cuentan, ya hemos mencionado que los académicos se interesan cada vez más a buscar los reconocimientos institucionales y federales por su desempeño y productividad, sobre todo en la medida en que de ello depende una proporción importante de sus percepciones monetarias, que no figuran como salarios propiamente.

El cuadro 14 revela claramente las asimetrías en reconocimientos que derivan en diferencias de ingresos y también en condiciones de trabajo. De los 367 académicos de posgrados 206 PTC tienen perfil PROMEP, 113 forman parte del SNI y uno del SNC. Las cifras hablan por sí mismas en cuanto a la proporción de hombres con reconocimientos, frente a la proporción de mujeres. La brecha es más marcada en el caso del Sistema Nacional de Investigadores donde las mujeres no llegan a la quinta parte en relación al total de SIN (82.1% son hombres). Desde luego, conforme aumenta el rango en el SNI, menor es la participación de las mujeres. La brecha es también importante a nivel de PROMEP donde 76.1% son varones.

Cuadro 14: UAZ: Académicos de posgrado adscritos al PROMEP y al SNI por género (2011)

	Total	Hombres	%	Mujeres	%
Docentes	367	269	73.7	98	26.3
PROMEP	206	156	76.1	50	23.9
% de docentes con PROMEP	56.1	58.0		51.0	
SNI	113	92	82.14	21	17.86
% del total	30.8	34.2		21.4	
Candidato	21	12	60.0	9	40
Nivel I	70	60	85.7	10	14.3
Nivel II	19	17	89.5	2	10.5
Nivel III	3	3	100.0		
SNC*	1	1	100.0		

Fuente: Elaboración a partir de la información de Responsables de Programa y Directores de Unidad, Base de datos SNI y Base de datos PROMEP para el año correspondiente.

\*Miembros del Sistema Nacional de Creadores de Arte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Habiendo observado el universo de académicos de posgrados en sus generalidades y heterogeneidad, **las características de la población muestra se presentan a continuación.** Conviene tener presente que se eligió un número igual de hombres y mujeres para la aplicación del instrumento (cuadro 15), no obstante que la proporción de hombres respecto a mujeres en los posgrados como académicos está próxima a una mujer por cada cuatro hombres; y además con amplias diferencias por área, como se expuso antes.

Cuadro 15: Población muestra: grado académico y reconocimiento, según género (2011)

	Maestría	%	Doctorado	%	PROMEP	%	SNI	%
Hombres: 21	3	27.3	18	58.1	17	54.8	15	65.2
Mujeres: 21	8	72.7	13	41.9	14	45.2	8	34.8
Total: 42	11	100	31	100	31	100	23	100

Fuente: Elaboración con base en los datos de los Responsables de Programa y Directores de Unidad.

Así pues, incluso igualados los datos entre géneros, como punto de partida, las diferencias se aprecian también en lo cualitativo, si se observa el nivel de formación y los reconocimientos alcanzados. De los 42 académicos que componen la muestra, el 86% de los varones tiene el grado de Doctor frente al 62% de las mujeres. La diferencia se replica, con matices, con relación al PROMEP y al SNI. Ello tiene implicaciones en la condición laboral de las mujeres: significa menores ingresos salariales y remuneraciones anuales por

productividad; al igual que menos apoyos para investigación, movilidad, etcétera. Y, eventualmente, un trato distinto de las instituciones y los pares académicos.

Las causas de este desequilibrio son múltiples. Tienen raíces históricas y culturales. Los roles dentro de la familia tradicional y las resistencias al cambio son sólo un factor entre muchos otros. El mercado de trabajo está cada vez más saturado, complejo y competitivo, y demanda mayor formación en cualquier campo laboral. La academia y la carrera científica no son la excepción. La presión por formar mejores profesionales viene evidentemente de las políticas públicas en un momento en que queda claro la relevancia del desarrollo tecnológico para el progreso social. Esto conviene mencionarlo porque los esfuerzos institucionales hacia la formación de los académicos -en el marco de las políticas federales-, han logrado inducir a los académicos de ambos sexos hacia los estudios de doctorados con resultados muy positivos en plazos relativamente cortos.

Lo que es de llamar la atención es la dificultad para ingresar al SNI por parte del segmento académico femenino, pues mientras 15 de los 18 académicos de la muestra que cuentan con nivel de doctorado sí pertenecen al SIN; sólo 8 académicas de las 13 que cuentan con doctorado han logrado tal reconocimiento. Lo que sugiere probablemente menor apoyo institucional, una productividad restringida o falta de recursos y condiciones (tiempo, redes de investigación, respaldo financiero para investigación y publicaciones) para cumplir con las exigencias del CONACYT. A ello cabe agregar que los investigadores nacionales masculinos se ubican en su mayoría en los niveles I y II, mientras las mujeres se sitúan en el nivel I y en el de candidatas. A nivel de área la situación se expresa en el cuadro 16.

Cuadro 16 : Población muestra: grado de los académicos y reconocimiento, área y género (2011)

Área	Hombres					Mujeres				
	Total	Grado		PROMEP	SNI	Total	Grado		PROMEP	SNI
		M	D				M	D		
C. Agropecuarias	3		3	3	3	1		1	1	1
C. Básicas	3		3	3	3	5	4	1	2	1
C. de la Salud	1	1				3		3	2	2
C. Sociales	1		1			1	1			
C. Socio-Políticas Económicas y Administrativas	4	1	3	3	1	2		2	2	1

Humanidades y Educación	6	1	5	5	5	7	3	4	5	2
Ingenierías y Tecnológicas	3		3	3	3	2		2	2	1
Total	21	3	18	17	15	21	8	13	14	8

Fuente: Elaboración con datos provistos por Responsables de Programa y Directores de Unidad.

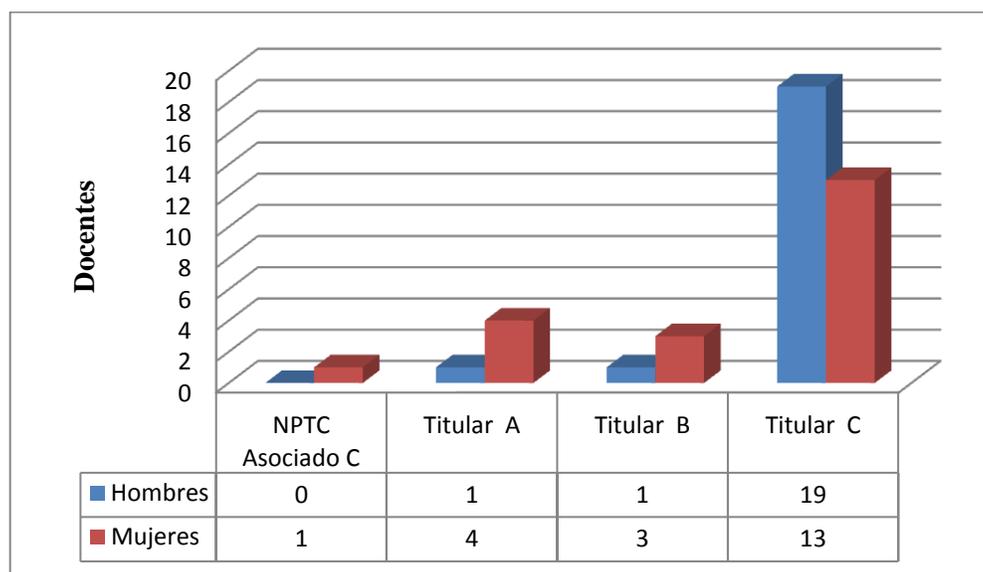
La detallada observación de cada rubro de las condiciones de trabajo arroja un mosaico de situaciones muy diversas por disciplina, área e incluso por antigüedad de los académicos; y en todo momento las asimetrías por género son persistentes.

En principio revisamos los factores de orden objetivo porque las evidencias nos permiten corroborar las inequidades a través de datos duros provenientes de fuentes diversas. Los elementos del escenario laboral subjetivo que, como se verá, también ejercen un papel significativo en la actuación y productividad de los investigadores e investigadoras, se presentan al final.

Entre los factores de orden objetivo están la estabilidad y la certidumbre laboral y los ingresos salariales (su regularidad, monto y continuidad). Enseguida se hace referencia a los ingresos no salariales, la infraestructura física y el factor financiero.

En cuanto a la estabilidad laboral de la población muestra (21 son hombres y 21 mujeres), todos son profesores de tiempo completo de base. Sin embargo, las titularidades de mayor rango las sostienen los hombres (gráfica 3): 19 académicos frente a 13 académicas de la población muestra tienen una “Titularidad C”, que corresponde al mayor nivel jerárquico dentro de un escalafón de seis niveles, y representa también a las mayores remuneraciones en nómina. Tal diferencia en rango e ingresos entre mujeres y hombres no proviene de condiciones contractuales asimétricas por género, sino sugieren un arribo a la academia en diferente momento, a distintas condiciones de incorporación y promoción y trayectorias profesionales más recientes.

Gráfica 3: Población muestra: relacion laboral de los académicos por género (2011)



Fuente: Encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados, 2011.

Es posible afirmar lo anterior porque años atrás en la UAZ regían normativas más benéficas en cuanto al progreso en el escalafón y las prestaciones para académicos. Sobre esta base fueron promovidos los investigadores de mayor antigüedad. A raíz del deterioro de los derechos laborales desde los años noventa y tras sucesivas negociaciones anuales, las condiciones de promoción se han vuelto más estrictas y se han perdido una serie de prerrogativas que sí conservan los académicos contratados bajo las disposiciones precedentes.

La situación previa nos habla también de niveles de remuneración y cuadros prestacionales distintos, los que favorecen a los hombres y no a las mujeres. O, si se quiere, de una brecha salarial que no aparece como tal, sino como *falta de méritos suficientes* por parte de las científicas.

La regularidad en las remuneraciones monetarias y las prestaciones ligadas a éstos (primas vacacionales, de antigüedad, bonos para material académico, etcétera) es un aspecto positivo en lo general, porque favorece a todos los académicos, la regularidad. En este rubro no se registran fluctuaciones, deducciones arbitrarias, ni suelen ser extemporáneos los depósitos por concepto de nómina. Ello representa una plataforma fija de ingresos quincenales y otras compensaciones a lo largo del año que no oscilan en relación con el desempeño individual de corto y mediano plazo.

Asimismo, todo el personal académico se favorece por las disposiciones del contrato de trabajo y está sindicalizado. Sin embargo, el contrato ampara diferencias salariales y de prestaciones para académicos que se encuentran formalmente en la misma categoría. No porque existan escalafones distintos, sino porque las condiciones para acceder a cada nivel han variado, por generación de académicos. En efecto, dos décadas atrás, acceder a la “titularidad C” suponía esencialmente antigüedad, ahora se precisan méritos; específicamente es requisito tener título de doctorado.

Otro aspecto que difiere por generaciones de académicos, aunque se trate de un mismo contrato laboral, son las prestaciones. Por ejemplo, el tiempo para tener derecho a jubilación y las condiciones en que los académicos habrán de hacerlo han cambiado, y ello significa finalmente: mantener el salario que se percibe al momento de retirarse, o encarar una caída drástica de los ingresos al tomar esa decisión. La situación afecta en principio por igual a hombres y mujeres. La diferencia por género estriba, en todo caso, en que la incorporación de las mujeres a nivel nacional (y asumimos que en Zacatecas también) ha sido más reciente por lo que su situación presenta algunas desventajas, comparada con el personal de mayor antigüedad (sean hombres o mujeres).

En el monto de los salarios en concreto, las diferencias entre académicos y académicas dependen de la jerarquía en el escalafón o la titularidad, y de la antigüedad (como ya se mencionó antes), o porque se realizan durante algún periodo ciertas funciones de índole directiva. Ocurre, además, que de 42 encuestados 19 de se encuentran contratados en la categoría de tiempo completo más diez horas, lo que supone mayores ingresos provenientes de la nómina regular. Y por otra parte, 76% de los académicos de la muestra se colocan en el rango de “titular C”, que corresponde al más elevado nivel de ingresos. El escalafón de la UAZ tiene seis niveles de ingresos, y todos los PTC de posgrados se sitúan en los tres más altos.

Otra diferencia salarial, que no se percibe, proviene del grado de formación (cuadro 12). En este ámbito hay asimetrías por género sobre todo a nivel de maestrías y doctorados. Pues del total del universo (367) 175 hombres si cuentan con el grado de doctor, frente a 52 mujeres. Ello acusa también diferencias salariales no manifiestas. Lo mismo ocurre con las maestrías, donde encontramos 88 hombres, en ese grado, frente a 39 mujeres.

Acerca de la proporción de ingresos que resulta de fuentes distintas a su salario, pero relacionadas con la vida académica (como los derivados del SNI y el Programa de Estímulos), las respuestas fueron diversas y los datos institucionales así lo corroboran, ya que no todos los investigadores de posgrado están reconocidos por el SIN. De la muestra sólo lo están 23 de 42 académicos: 15 hombres y 8 mujeres. Entre ellos hay diferencias en el nivel. Los mayores reconocimientos e ingresos corresponden a los hombres. Esta situación se replica a nivel de los estímulos, donde los rangos superiores corresponden a los más altos reconocimientos a nivel del SNI, posiciones de liderazgo en equipos de trabajo y mayores niveles de productividad. Así pues, las percepciones por incentivos no salariales son variables e incluso irregulares y favorecen nuevamente a los hombres. Con todo, los ingresos más altos por salarios e incentivos corresponden a los académicos y académicas de nivel de posgrado, en el marco de todos los docentes universitarios.

No obstante, se deben hacer algunas consideraciones para no incurrir en el error de inferir llanamente que la condición laboral del académico de posgrado en la UAZ es de certidumbre, estabilidad y buenos ingresos. Veamos por qué.

La situación de la planta académica en el sector de posgrados aparece, es cierto, en primera instancia como positiva e incluso podría agregarse que los investigadores de los PEP son los mejor remunerados de la institución. Pero esta es una verdad a medias. En primer término porque en el rango salarial su situación no es mejor a la de los profesores de educación media o licenciatura; todos los PTC de la institución se rigen por el mismo tabulador y contrato colectivo; les son aplicables las mismas categorías y prestaciones. Sus ingresos son mayores porque se ubican en los rangos más altos de los programas de incentivos a la productividad individual, pero esta proporción de sus ingresos no es fija y depende de que mantengan sus cuotas de producción anuales en el caso del ESDEPED, y trianuales en el caso del SNI. Sobre este segmento de sus remuneraciones no hay certidumbre y desde ahí su condición laboral es de vulnerabilidad. La condición para mantenerlos es: no perder el ritmo de trabajo, no enfermarse por largos periodos, no envejecer o tener contingencias personales. Los permisos corren por su cuenta. Y no deben priorizar otras actividades de su vida personal con tal de mantener los indicadores.

En el aspecto de infraestructura, equipamiento y otros elementos del medio físico lo que se observa es que los posgrados han sido muy favorecidos por mejoras materiales y

tecnológica en la última década con la ampliación y acondicionamiento de los edificios, volviendo más funcionales espacios comunes y de uso individual. Han sido acondicionados y creados nuevos cubículos, bibliotecas, laboratorios, centros de cómputo, aulas, salones audiovisuales, estacionamientos, salas de reuniones, áreas administrativas, baños, etcétera. En términos generales esto ha sido muy favorable tanto para investigadores como investigadoras, que cuentan ya con mejores espacios de trabajo, suficientemente acondicionados aunque con algunas carencias. Prácticamente todos los investigadores cuentan con un espacio físico de trabajo como cubículo y áreas de uso común (aulas, laboratorios, bibliotecas). Tienen cubículo individual 33 PTC de los 42 que componen la muestra, 8 de ellos lo comparten con otro investigador, y un investigador (hombre) no contaba con cubículo al momento de realizarse la encuesta. Estamos informados de que actualmente ya tiene asignado uno de uso compartido.

Desde este rubro no se desprenden diferencias por género, pues los programas que cuentan con mejores condiciones de trabajo físicas o materiales lo deben en cierta medida a la obtención de recursos propios y la capacidad de gestión y atracción de patrocinadores externos para sus proyectos o iniciativas. En contraparte, los PEP con más problemas parecen vincularse a que comparten espacio y recursos con las licenciaturas. También se da el caso de programas que se manejan con relativa independencia institucional y por tanto con escasa vinculación y comunicación con su Unidad Académica. En ellos incluso un sector de su planta académica es contratado por honorarios y para su funcionamiento rentan espacios fuera de las instalaciones de la UAZ.

En otro ámbito de la satisfacción de necesidades materiales, sí se expresaron problemas en el suministro de insumos, consumibles, reactivos y otros materiales menores de uso personal o para los equipos de trabajo, que implican al académico —cuando los adquiere por su cuenta— gastos menores, pero cotidianos: fotocopias, tóner o tinta, papel y otros materiales de oficina, para el trabajo con los alumnos o de laboratorio.

Con los apoyos otorgados por PROMEP, PIFI y Fondos Mixtos —u otras vías externas— se ha mejorado el equipamiento de los cubículos con ordenadores e impresoras y mobiliario esencialmente; incluso una buena parte de los investigadores cuenta en sus cubículos con teléfono, fax, escáner u otros implementos periféricos para los computadores y la realización de trabajo de campo. La universidad suministra el servicio de internet y el

acceso a bases de datos en línea. Hay quejas sobre la calidad del servicio pero en general funcionan y resuelven los problemas. Algunos PEP han contratados estos servicios por su cuenta.

Como en el ámbito de la infraestructura, tampoco en este aspecto se desprendieron diferencias significativas por género cuando se trataba de asignación de recursos materiales al interior de los programas y cuerpos académicos, por ejemplo vía PIFI; sin embargo, buena parte de estos recursos corresponde al abasto que se obtiene con proyectos financiados por instancias externas. Y al parecer, mientras más sólido y vinculado externamente sea el programa educativo, más adecuadas son las condiciones materiales, porque al apoyo interno se suma lo que se obtiene de fuera de la institución

Probablemente la cuestión más problemática sea de orden financiero, por la tensión e incertidumbre que conlleva no saber si se contará con medios de trabajo en el mediano plazo. Aquí sí hay severas carencias y un sinnúmero de dificultades para acceder a recursos monetarios que permitan solventar el desarrollo de proyectos, las iniciativas de movilidad e intercambio, viáticos para participar en congresos, organización de eventos, contratación de auxiliares de investigación, realización de trabajo de campo, e incluso la publicación de resultados de investigación, entre otros.

Investigadores e investigadoras padecen tal incertidumbre y se ven orillados a la búsqueda de patrocinadores prácticamente cada año, con éxitos limitados. En efecto, aunque una proporción creciente de la jornada laboral se ocupa en buscar convocatorias, armar proyectos, establecer vínculos de colaboración, reunir documentación y llenar formatos (sólo 13 de los 42 académicos cuentan con auxiliares de investigación o personal administrativo a su servicio), los recursos financieros no tienen la fluidez necesaria, no son oportunos, no están disponibles para los proyectos que al académico le interesan, y eventualmente no llegan. En suma, la obtención de medios financieros para el desarrollo de la ciencia en la UAZ consume mucho tiempo y energía y resulta azarosa.

Estos datos contrastan con el grado de satisfacción. Los académicos satisfechos con las condiciones materiales y financieras fueron mayormente mujeres: 14 mujeres y 12 hombres.

En cuanto al apoyo para la asistencia a eventos académicos y publicaciones, no se observan diferencias entre géneros (cuadro 17) sino por áreas. Algunos investigadores

señalaron que el apoyo que reciben de su institución es mínimo, lo que significa ir a tocar puertas, dejar de hacer sus actividades para realizar gestiones y no siempre con buenos resultados. Cuando no se obtiene este respaldo o no llegan en tiempo los fondos de proyectos, el investigador se autofinancia. Esta estrategia es vista como una inversión, porque se espera obtener resultados a futuro que pueden derivarle en ingresos u otros beneficios.

Cuadro 17: Académicos con y sin apoyo para participar en eventos, por género y DES, 2011

Área	Total	Hombres		Mujeres	
		Con apoyo	Sin apoyo	Con apoyo	Sin apoyo
C. Agropecuarias	4	1	2		1
C. Básicas	8	2	1	3	2
C. de la Salud	4	1		2	1
C. Sociales	2		1	1	
C. Socio-Políticas, Eco. y Admivas.	6	2	2	1	1
Humanidades y Educación	13	5	1	5	2
Ingenierías y Tecnológicas	5	3		2	
Total	42	14	7	14	7

Fuente: Encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados.

En cuanto a las necesidades financieras del trabajo, los recursos individualmente disponibles depende de: (a) la situación del programa educativo o del cuerpo académico con relación al PIFI, principalmente; (b) la capacidad de gestión y solidez de los grupos de investigación, factores claves para acceder al patrocinio de proyectos y fondos para actividades específicas; (c) el status académico y el grado de reconocimiento del investigador: plataforma para obtener o negociar apoyos institucionales.

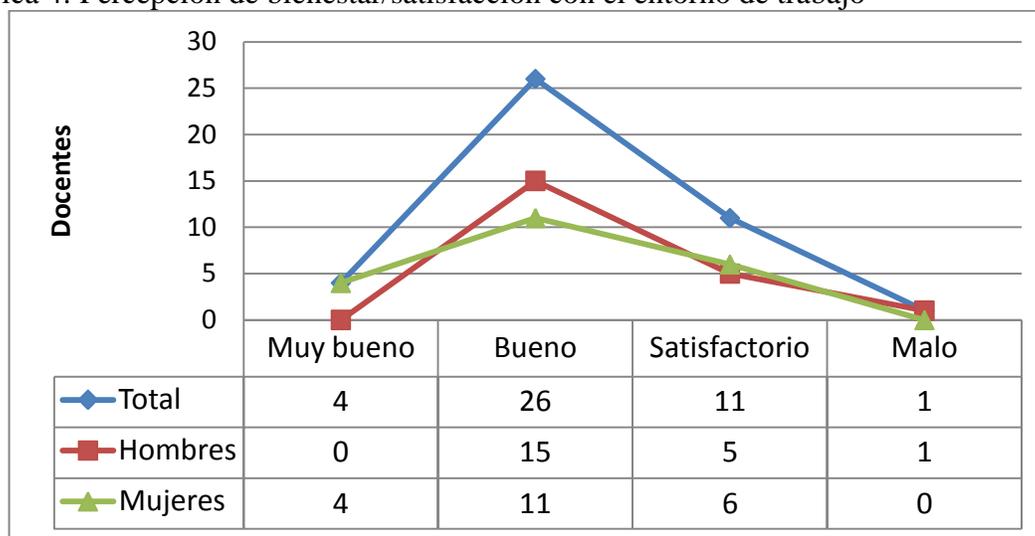
Para abordar el ambiente laboral subjetivo, se buscó en primera instancia información institucional y resultados de investigaciones. Desafortunadamente hay pocos estudios (Martell y Gómez, 2008) (Ruiz de Chávez y Pando, 2010) y de escasa utilidad, puesto que no refieren a la población académica en los PEP y establecen sólo marginalmente diferencias por género.

El instrumento generado para la recopilación de información se centró en: (a) la calidad de la interacción social (relaciones personales y mediatas con superiores, pares y

subordinados); (b) las implicaciones del entorno físico-social de trabajo en afecciones o problemas de salud: el estrés percibido, el agotamiento, el desgaste personal, etcétera; (c) el estado de bienestar o malestar con las condiciones prevalecientes en el ambiente de trabajo (grado de satisfacción laboral).

Resulta llamativo que, en lo general, ni hombres ni mujeres percibieron el entorno social de trabajo y/o las condiciones físicas del mismo como adversas o nocivas para el desarrollo de sus funciones académicas cotidianas. Por el contrario, los datos permiten asentar un elevado grado de satisfacción (ver gráfica 4). De hecho, sólo un investigador hombre calificó el entorno laboral como malo o negativo para su desempeño laboral personal. Sin embargo, esta percepción de conformidad generalizada pierde sustento cuando se tematizan aspectos más particulares.

Gráfica 4: Percepción de bienestar/satisfacción con el entorno de trabajo

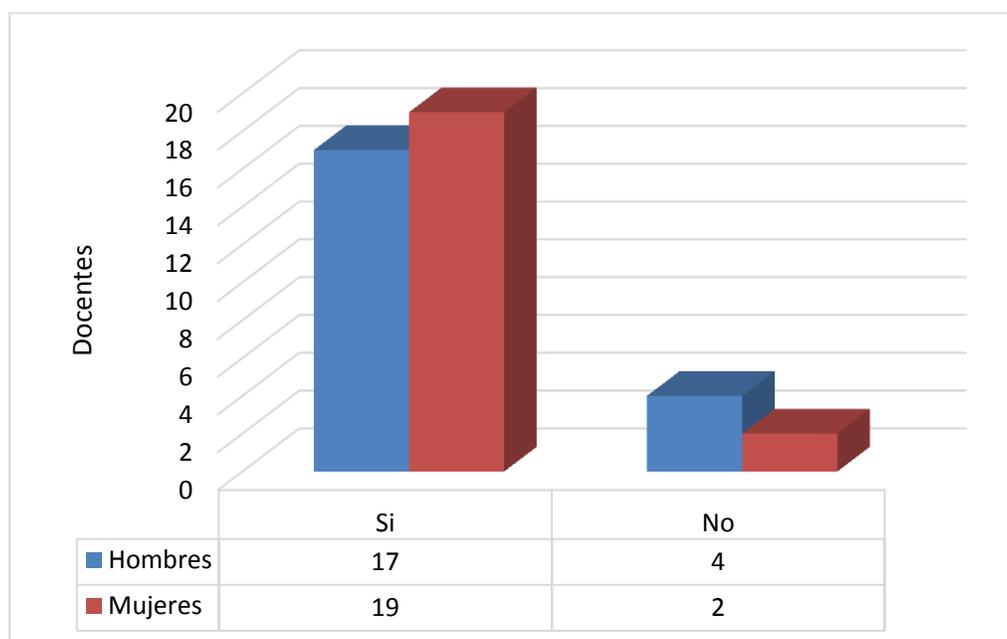


Fuente: Encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados, 2011.

La satisfacción de los académicos y académicas se nutre sobre todo de sus actividades de docencia e investigación: aún tienen la libertad de cátedra, determinan los proyectos a realizar y pueden incluso elegir a sus colaboradores. Asimismo perciben la posibilidad de tomar decisiones importantes, cuentan con cierto margen de acción y apoyo a iniciativas. 4 académicas (10% de la muestra) externaron un nivel de satisfacción por encima de la media. También en relación con el nivel salarial, la estabilidad laboral y el estatus laboral local. En términos generales las investigadoras se mostraron más conformes con su situación económica y laboral.

Referente a la interacción social, los y las académicos/as reconocen conflictos, roces ligadas a la competencia por recursos o celos por logros académicos. Sin embargo, estas fricciones no les impiden avanzar en los objetivos del centro de trabajo o de sus metas personales. A pesar de que la mayoría de los encuestados se sintió respaldado por sus superiores (gráfica 5), este tipo de vínculos son también fuentes de malestar y conflictos. Se denunciaron reiteradamente tratos desiguales de parte de directivos de los centros, discriminación o el otorgamiento de privilegios tanto hacia programas educativos como hacia equipos de trabajo o individuos. Ello implica la percepción de ser excluido/a y de no obtener siempre los beneficios y recompensas merecidos. Ello da lugar a confrontaciones, recelos y desconfianza. Los/las académicos explican los tratos preferenciales en función de relaciones de parentesco, amistades y negociaciones entre grupos. Los tratos desiguales no afectan a las mujeres en particular, sino a todo el colectivo académico

Gráfica 5: Percepción de apoyo de parte de superiores y autoridades universitarias



Fuente: encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados, 2011.

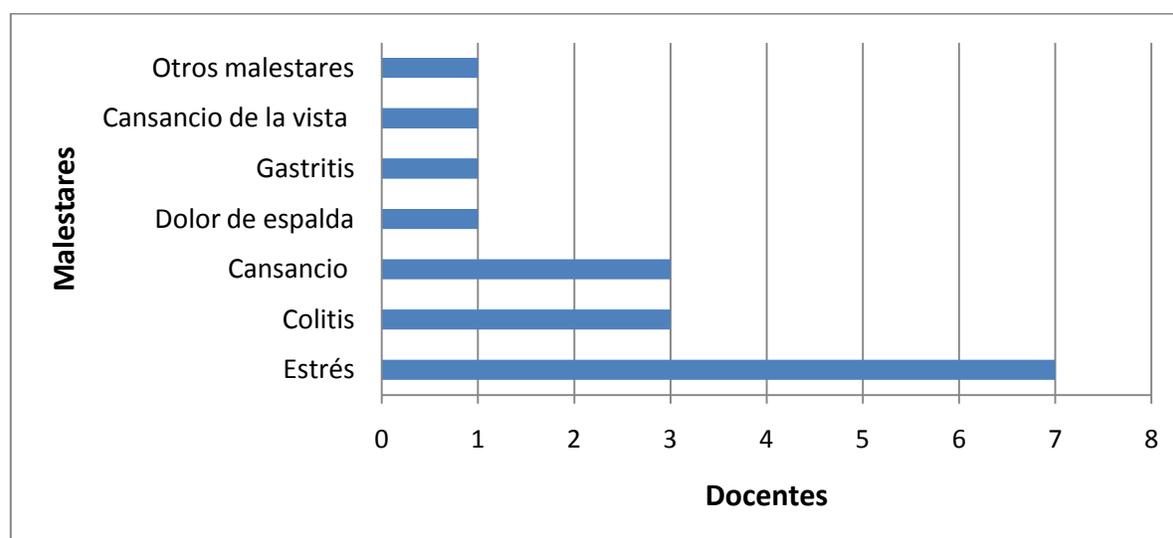
Cuatro hombres y cinco mujeres (27% de la muestra) mencionaron haber sido víctimas de acoso o intimidación en el espacio laboral (*mobbing*): reportaron la no atención de sus

peticiones de parte de la autoridad, comunicación deficiente y hasta actos de discriminación y maltrato. No se observaron diferencias entre géneros en este renglón.

Según los/las académicos/as encuestados existe un nexo entre las condiciones en el entorno de trabajo y su estado de salud psicofísica. Once académicos (26% de la muestra) se quejaron de un trastorno de salud que vincularon con el cumplimiento y desempeño de sus funciones: tres hombres y ocho mujeres. El resto (74 %) negó padecer algún problema de salud atribuible a la profesión o al menos no consideraba tal asociación.

Las principales afecciones fueron: estrés, cansancio crónico o fatiga, colitis nerviosa, disminución de la vista y dolores en la espalda (gráfica 6). Los/las académicos/as las relacionaron con el ritmo del trabajo, el malpasarse en sus horarios de comida, el hecho de pasar mucho tiempo sentado y leyendo frente al monitor de la computadora. Una fuente de estrés notoria y que genera un estado de apremio constante constituyen los requerimientos de productividad académica.

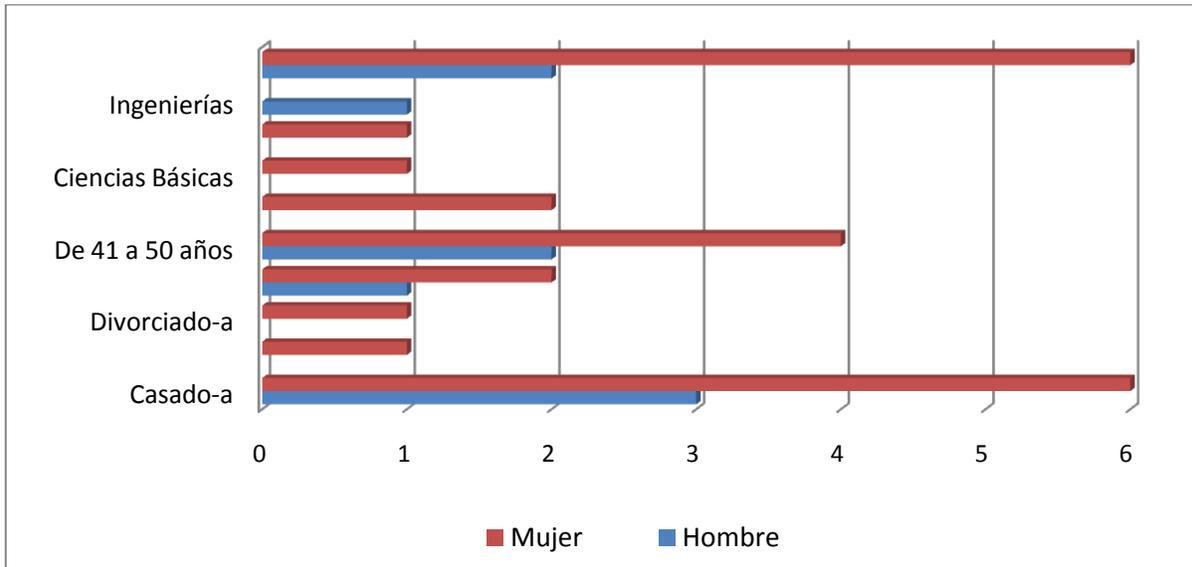
Gráfica 6: Malestares vinculados con la actividad académica



Fuente: encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados, 2011.

Resulta interesante que estas afectaciones se presentaron principalmente en mujeres entre los 41 a 50 años de edad y en quienes laboran en el área de Humanidades y Educación (gráfica 7).

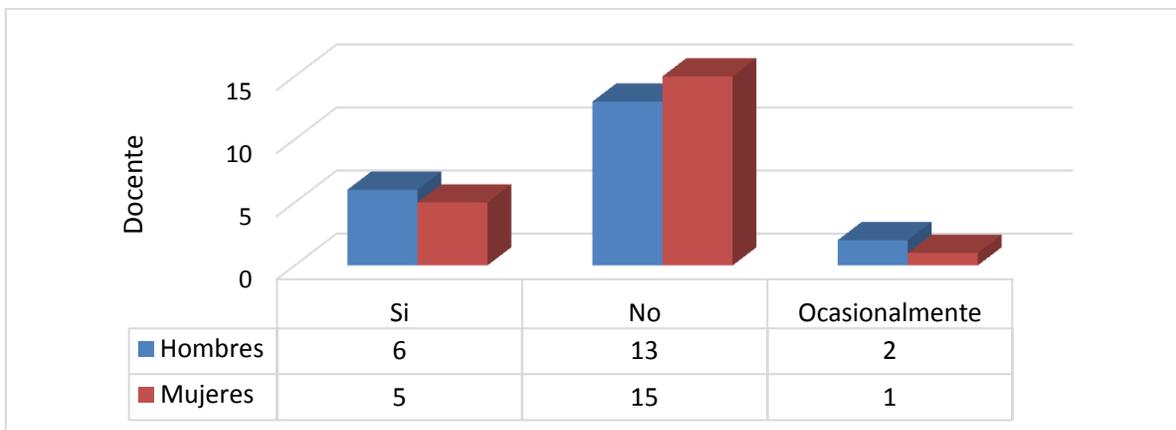
Gráfica 7: Características sociodemográficas y laborales de los académicos con problemas de salud



Fuente: Encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados, 2011.

11 personas (6 hombres y 5 mujeres) (26.2%) consideraron que el cumplimiento de sus labores académicas acarrea riesgos a su integridad física y mental; 3 señalaron que ocasionalmente están en riesgo (7.1%) (gráfica 8).

Gráfica 8: Percepción de riesgos de salud por las funciones laborales



Fuente: Encuesta aplicada a académicos seleccionados de los posgrados, 2011.

Los factores de riesgo se asociaron con el trayecto diario a su centro de trabajo o a lugares donde realizan su investigación de campo dado el clima de inseguridad y violencia en el estado de Zacatecas. Otros factores de riesgo refieren al contacto cotidiano con sustancias

químicas peligrosas. La percepción de riesgos es particularmente fuerte en las áreas de ciencias agropecuarias, de la salud y en las ciencias básicas. Como estrategias para aminorar estos riesgos los/las investigadores/as identificaron el respeto a las medidas de seguridad, la capacitación continua, etcétera como elementos fundamentales para salvaguardar la integridad. Tampoco aquí se localizaron diferencias entre hombres y mujeres.

Por último, de las 42 personas encuestadas 40 consideraron que el cumplimiento de sus funciones les obliga a extender el tiempo de su jornada laboral a costa de su tiempo familiar o de su esparcimiento lo que afecta su calidad de vida. No sólo las horas de trabajo de una jornada son insuficientes, también lo es la cantidad de días laborables. Las exigencias crecen mientras mayores compromisos tienen los/las académicos/as con los programas, con los organismos evaluadores. Otro factor más es la dependencia de los ingresos generados mediante los sistemas de certificación individual. En este las opinión entre académicas y académicos fueron en un sentido semejante. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres al respecto.

## **Conclusiones**

Los posgrados universitarios son factores importantes para el desarrollo científico y tecnológicodel país. De ahí que ya sean varias décadas empleadas en la renovación de sus estructuras y *modus operandi* para elevar su calidad. Mas en ese trayecto las condiciones de trabajo de los académicos no han mejorado, como cabría esperar de una genuina política de impulso a la ciencia mexicana. La precarización salarial ha avasallado también al personal dedicado a la generación de ciencia y lo ha sometido a una dinámica productivista orientado a optimizar un presupuesto público en declive. Entre las consecuencias de estas políticas educativas y laborales figura una fuerte diferenciación entre los miembros de la planta académica universitaria

A lo largo de las décadas pasadas, las mujeres investigadoras han ganado una mejor posición en las universidades. Su presencia ha crecido, pero - como en otros campos laborales- las asimetrías cuantitativas y cualitativas prevalecen. Este diagnóstico vale también para los programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ciertamente, la institución ha hecho un gran esfuerzo para fortalecer la planta de

investigadores, para cultivar el quehacer científico y para mejorar la calidad de los PEP. Para el año 2012, la UAZ logró colocar 12 de los 54 programas de posgrado de la UAZ (22%) en el PNPC.

Sin embargo, estos cambios están enmarcados por políticas educativas orientados a los mercados. El paradigma que los sostiene promueve el incremento de la eficiencia administrativa y la medición cuantitativa de los procesos académicos, la vinculación al aparato productivo, la optimización de los activos mediante la planeación estratégica y justificación de la pertinencia institucional a partir de los juicios de los usuarios.

Los programas de posgrado de la UAZ se han adoptado al nuevo esquema laboral. Con el respaldo de la federación la UAZ proporciona hoy espacios de trabajo más adecuados y funcionales. Pero los costos de esta reestructuración lo han tenido que asumir los y las académicos/as: tanto en relación a sus niveles salariales como a través de la incorporación de nuevas funciones a su carga de trabajo y la ampliación de la jornada laboral.

En medio de la precarización del trabajo académico generalizada, la situación laboral de las mujeres en los posgrados de la UAZ presenta asimetrías con respecto a los hombres. Estas asimetrías se traducen en desventajas y obstáculos para el desempeño de sus actividades. Aún en la actualidad las mujeres representan una minoría (26.7% de la planta laboral correspondiente a investigadores). La desventaja se percibe incluso en su estatus contractual, ya que más mujeres que hombres (en términos relativos) tienen contratos laborales temporales.

Sin embargo, la inequidad no se liga sólo a su menor presencia sino se fundamenta también en problemas de formación. Mientras 65% de los académicos hombres en posgrado cuentan con doctorado (175 de 269), únicamente 53% de las investigadoras (51 de 98) cuenta con dicho grado académico. El problema de formación genera ventajas adicionales. Del total de investigadores 34% son miembros del SNI (92 de 269) en comparación con únicamente 21% de las mujeres (21 de 98). En cuanto a rangos en el SIN, los varones se distribuyen entre los niveles I y II (84%), en tanto 90% las mujeres se sitúan en el nivel I y en el de candidatas 90% (19 de 21). Asimismo, las titularidades de mayor rango están en manos de los hombres. De la población muestra (42 personas), 19 académicos frente a 13 académicas son “Titulares C”. Tanto la menor membrecía en el

SNI, la ubicación en los rangos menores dentro del mismo y la menor presencia en los niveles más altos del escalafón laboral afectan a las mujeres en el plano material y simbólico.

Las diferencias por género en los rubros de infraestructura, acceso a recursos materiales y financieros no resultan tan marcadas, pues estas dependen de la solidez de los programas, el trato institucional, la madurez de los equipos de trabajo y el acceso a patrocinio externo para las investigaciones.

A pesar de las dificultades en el trabajo tanto hombres como mujeres tienen una percepción positiva del clima laboral y del apoyo institucional y están satisfechos con el oficio del académico-investigador en la UAZ.

Las inconformidades y el disgusto refieren a problemas y situaciones cotidianas como el trato desigual o discriminatorio, las exclusiones y la falta de información oportuna, la presión por los plazos de entrega, la multiplicidad de tareas encomendadas y las exigencias de gestión, entre otros. Una fuente de malestar importante es la ampliación de la jornada de trabajo, situación que interfiere con la vida familiar, el tiempo libre y la salud.

Las mujeres no consideraron obtener un trato diferencial ligado al género, aunque contradictoriamente identifican exclusiones, discriminación, desventajas, situaciones que son atribuidas a otros factores.

## Referencias

Acosta-Revelés, I. Lorena y Figueroa, Silvana (2011). “Hacer ciencia en las universidades mexicanas: entre las presiones inmediatas, el bien público y la sumisión al capital” en Campos, Guillermo et al. (coords.) *Transformaciones recientes de las universidades latinoamericanas. Agendas y actores en la producción de conocimiento*. BUAP-UNCPBA-UAZ. Pp. 135-166. México.

Aguilar, Claudia (2012) *Trabajo académico y productividad en el posgrado. Diferencias por género en la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Tesis de Doctorado en Ciencia Política - Universidad Autónoma de Zacatecas. México.

ANUIES (2000). *Estadísticas de la Educación Superior, 1999. Personal docente de los niveles técnico superior, licenciatura y posgrado*. México. Disponible en: [www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php)

ANUIES (2010). “Consulta básica” en *Portal web-sección Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior*, México. Disponible en [www.anui.es.mx/la\\_anui.es/diries](http://www.anui.es.mx/la_anui.es/diries)

- Arredondo, Víctor et. al. (2006). “Políticas de posgrado en México”, en *Reencuentro*, número 45. Pp. 1-24. México. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004509.pdf>
- Bustos, Olga (2004). Reordenamientos genéricos de la matrícula en la educación superior. El caso de México. En *Otras Miradas* vol 4 (1). Pp. 30 a 49. México. Disponible en: [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22823/1/articulo\\_4.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22823/1/articulo_4.pdf)
- Bustos, Olga (2012). “Mujeres en la educación superior, la academia y la ciencia” en *Revista Ciencia*, Vol. 63 (3), AMC, México, Pp. 24-33, Disponible en: [www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/63\\_3/PDF/Mujeres\\_Educ\\_Superior.pdf](http://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/63_3/PDF/Mujeres_Educ_Superior.pdf)
- Castañeda, Judith (2009). “Desarrollo de la identidad de la académica Mexicana: una historia de éxito y contenciones” *Memoria I Coloquio Internacional. Red de enlaces académicos de género*. ANUIES, México.
- CINDA (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico, Informe 2010*. SGI, Universia y CINDA. Santiago de Chile. Disponible en: [www.cinda.cl/download/informe\\_educacion\\_superior\\_iberamericana\\_2010.pdf](http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberamericana_2010.pdf)
- Clark, Burton. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational pathways of transformation*. Nueva York: Pergamon Press, EUA
- COMEPO (2010). *Avances y perspectivas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Disponible en: <http://www2.ugto.mx/comepo/images/pdf/PNPC2010-Comepo.pdf>
- CONACYT (2009). *Investigadores vigentes en el Sistema Nacional de Investigadores*, Consultado desde el portal de CONACYT [www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)
- CONACYT (2010). *Investigadores vigentes en el Sistema Nacional de Investigadores*, Consultado desde el portal de CONACYT [www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)
- CONACYT (2011). *SNI Vigentes 2011. Estadísticas Básicas*, Disponible en [www.conacyt.gob.mx/SNI/Documents/Estadisticas\\_basicas\\_2011.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Documents/Estadisticas_basicas_2011.pdf)
- CONACYT (varios años), *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad vigentes en 2010, 2011 y 2012*. Acceso desde el portal de CONACYT [www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)
- Diez, Clara (2011). “Cobertura, calidad y equidad en el posgrado. ¿Existe algún cambio?” en *Política y Cultura*, número 035, UAM-X. México. Pp. 183-208. Disponible en [www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26718442010](http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26718442010)
- Espinoza, Gisela (2009) *Cuatro vertientes del feminismo en México. Diversidad de rutas y cruce de caminos*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México.
- Estébanez, María (2007). “Género e investigación científica en las universidades latinoamericanas” en revista *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 12 (1). Pp. 1-14. Venezuela. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/24>
- FCCyT (2006). *Diagnóstico de la política científica, tecnológica y de fomento a la innovación en México (2000-2006)*, CONACYT, México. Disponible en: [www.foroconsultivo.org.mx/libros\\_editados/diagnostico.pdf](http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/diagnostico.pdf)

- Galaz, Jesús y Gil, Manuel (2009). “La profesión académica en México, un oficio en proceso de reconfiguración” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Pp. 1-31 México. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- García, Javier R. (2009). “Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008” en *Sociológica*, 24 (70), México. Pp. 153-174. Disponible en [www.revistasociologica.com.mx/pdf/7006.pdf](http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7006.pdf)
- Gutiérrez, Prudencia y Luengo, María (2011) “Los feminismos del siglo XXI. Pluralidad de pensamientos”, *Revista Brocar* 35. Pp. 335-351, España. Disponible en: <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/brocar/article/view/1610>
- Ibarra, Eduardo (2003). *Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada*, en *Educação & Sociedade*, vol.24 (84), Brasil. Disponible en [www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a17v2484.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a17v2484.pdf)
- Ibarra, Eduardo (2005). “Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” en *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2), Pp. 13-37. Disponible en [www.cua.uam.mx/biblio/ueaarticulos/Origendelaempresarializacion.pdf](http://www.cua.uam.mx/biblio/ueaarticulos/Origendelaempresarializacion.pdf)
- Ibarra, Eduardo (2009). “Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes” en D. Cazés, E. Ibarra, L. Porter (Coords.) *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. CEIICH- UNAM/ UAM Cuajimalpa. México.
- Kotchen, Silvia et. al. (2001). “La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico de América Latina. Principales indicadores de género”, en Pérez, Eulalia (ed.), *Las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología*. OEI. Pp. 19-39, España.
- Leite, Denise y Herz, Genro (2012). “Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina” en Leite, Denise et. al. *Políticas de evaluación universitaria en América latina. Perspectivas críticas*. CLACSO. Pp. 15-98. Buenos Aires.
- Macías, John, y Suescún, Paula. (2012) “Las transformaciones globales del mundo del trabajo y su incidencia en América Latina” en *Revista Suma de Negocios*, vol. 3 (1), Colombia. Pp. 89-108.
- Martell, Juan y Gómez, Simón (2008) “El síndrome de Burnout en docentes universitarios. El caso del área de ciencias sociales de la UAZ” en , *Revista Investigación Científica* , Vol. 4, No. 2, Nueva época, Pp. 1-8, Zacatecas, México.
- Mireles, Olivia (2008). Política de evaluación de la calidad del posgrado en México: breve recuento de las últimas dos décadas. en *Calidad de la Educación* núm. 29. Chile. Pp. 241-257.
- Munévar, Dora. (2011). “El trabajo científico de las mujeres entre discursos de méritos y exclusiones” en *Revista venezolana de estudios de la mujer*” Vol. 16 (37). Pp. 15-42. Disponible en: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_vem/article/view/2002](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2002)
- Munévar, Dora y Villaseñor, Marta (2008). “Producción de conocimientos y productividad académica” En *Revista de Educación y Desarrollo*, 8. Pp. 61-67. México. Disponible en [www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/8/008\\_Munevar.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Munevar.pdf)

- Muñoz, Humberto (2009). “[Las universidades públicas: política, diferenciación y desigualdad institucional](#)” en Muñoz, Humberto (Coord.) *La Universidad Pública en México*. Coed. SES, UNAM. MA Porrúa. México. Pp. 237-270. Disponible en: [www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L12\\_lupem/SES2009\\_UniversidadPublica.pdf](http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L12_lupem/SES2009_UniversidadPublica.pdf)
- Nájera, Yuri (2007) “Reestructuración neoliberal de la educación superior y trabajo académico: sus saldos en el caso de México”, presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Perellón, Juan (2005). “Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la Educación Superior” en *Papers, Revista de Sociología* 76. Barcelona; Pp. 47-65. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n76/02102862n76p47.pdf>
- Pérez, Martha (2010) “Hacia la inclusión de la equidad de género en la política de ciencia y tecnología en México”, en *Revista Investigación y Ciencia*. Pp. 43-56. México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/674/67413508007.pdf>
- Reynaga, Sonia ((2012). “El posgrado en México: tensiones entre la diversificación y la dispersión” en Serna, Medardo y Pérez, Ricardo (Coords.) *Logros e innovación en el posgrado*. COMEPO. México.
- Reimers, Fernando (2003). “El contexto social de la evaluación educativa en América Latina” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México. Pp. 9-52. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033302.pdf>
- Rodríguez, Hilda (2008) “El enfoque de género en la construcción de conocimiento científico” en *Revista Digital Universitaria*. Vol. 9 (7). Pp. 1-11. México.
- Romero, Leticia. (2005) *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis: impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. Plaza y Valdés, México.
- Rosete, María, (2007) “Mujeres académicas, su carácter social” en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* 5 al 9 de noviembre, Yucatán, México.
- Ruiz de Chávez, Dellanira y Pando, Manuel (2010) “Síndrome de *burnout* en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas” en *Memorias del 3er Foro de las Américas en investigación sobre factores psicosociales. Estrés y salud mental en el trabajo*. México
- Ruiz, Rosaura et. al. (2002) “Posgrado: Actualidad y Perspectivas” *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, núm. 124. VOL.XXXI (3). Pp. 55-71. México.
- Ruiz, Rosaura et. al. (2007) *Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y perspectivas* IESALC – UNESCO, México.
- Santillán, Emma (2012) *El aporte científico de las Universidades Públicas Mexicanas, 1972-2007*. Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia. Disponible en: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28895>
- SEC (2012). *Relación de Escuelas de Educación Superior (Incorporadas)*. Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación. Dirección de Programación, Presupuestación y Control Educativo. Disponible en: [www.seczac.gob.mx/portal/index.php?opt=inst\\_superior](http://www.seczac.gob.mx/portal/index.php?opt=inst_superior)

- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. Disponible en <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>
- SEP (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2009-2010*. Sistema Nacional de Información Educativa, México. Disponible en [www.snie.sep.gob.mx/princ\\_cifras/Principales\\_cifras\\_2009-2010.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/princ_cifras/Principales_cifras_2009-2010.pdf)
- SEP (2012a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras ciclos escolares 2010-2011*. Sistema Nacional de Información Educativa, SEP, México. Disponible en [www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales\\_cifras\\_2010\\_2011.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf)
- SEP (2012b). *Informe Ejecutivo del Programa de Mejoramiento del Profesorado*, PROMEP, México.
- SEP (varios años): *Anuarios Estadísticos de Posgrado, ciclos 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009*. ANUIES, México. Disponible en [www.anuies.mx](http://www.anuies.mx)
- Slaughter, Sheila y Larry, Leslie (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Ed. Baltimore, Md. London, Johns Hopkins University Press.
- Somohano, Cristina (2010). "Mujeres que incursionaron en carreras profesionales: Instituto de Ciencias de Zacatecas (1920-1925) en Gutiérrez, Norma et al. (Coord.) *Voces en ascenso. Investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género*. UAZ. México.
- UAZ (2009). Indicadores Institucionales del PIFI 3.3. Disponible en: [www.uaz.edu.mx/QuickPlace/planeacion0812/Main.nsf/h\\_0030CC95372E630086257589006133AF/D2D6DDC9E697E9988625758C00650E10/?OpenDocument](http://www.uaz.edu.mx/QuickPlace/planeacion0812/Main.nsf/h_0030CC95372E630086257589006133AF/D2D6DDC9E697E9988625758C00650E10/?OpenDocument)
- UAZ (2010). Información obligatoria para la evaluación de los CIEES de la Unidad Académica de Economía, Disponible en [www.uaz.edu.mx/uaeconomia/9%20Informacion%20Obligatoria%20Economia.pdf](http://www.uaz.edu.mx/uaeconomia/9%20Informacion%20Obligatoria%20Economia.pdf)
- UAZ (2011). *Directorio de la Administración de la UAZ 2008-2012*. Disponible en: [www.uaz.edu.mx/planeacion/documentos/Directorio\\_2008v1.pdf](http://www.uaz.edu.mx/planeacion/documentos/Directorio_2008v1.pdf)
- UNESCO (1998). "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI" en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, Paris. Disponible en [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. Las uevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris.
- Valles, Rosa María et. al. (2012). *Mujeres mexicanas en la ciencia, rezago histórico. Memorias del IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. España. Disponible en: [www.oei.es/congresoctg/memoria/pdf/VallesRuiz.pdf](http://www.oei.es/congresoctg/memoria/pdf/VallesRuiz.pdf)

Villa R. José y Ponce, Luis (2011). “El posgrado mexicano: logros, desafíos y políticas de Estado”, *12ª reunión de incorporación, revalidación y equivalencia de estudios*, SEP. México, Disponible en [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf)

Vizcarra, Bordi y Vélez, Graciela (2007) “Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México” en *Revista Estudios Feministas* 15(3) Pp. 581-608. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n3/a05v15n3.pdf>

# El lado más oscuro de la educación superior en México: el acoso laboral en y la universidad pública desde una perspectiva sociojurídica

Aída Figueroa Bello\*

## Introducción

Como toda organización, la universidad se encuentra integrada por directivos, personal docente así como personal administrativo y de servicios. Además de considerarla como un ente eminentemente educativo, contempla una estructura de carácter laboral: a sus trabajadores ubicados en diferentes niveles jerárquicos —directivos, docentes e investigadores, administrativos y personal de servicios— les asisten un cúmulo de derechos y prerrogativas. Sin embargo, en la realidad laboral estos derechos no se respetan siempre como es el caso del acoso laboral.

Desde una mirada principalmente jurídica, este capítulo intenta brindar una visión de conjunto sobre el acoso laboral, también conocido como *mobbing*, analizando de manera particular la situación que prevalece en el ordenamiento jurídico mexicano, desde el nivel constitucional hasta el plano propiamente legal. En ambos se observan diversas lagunas jurídicas que inciden en la invisibilidad tanto social como jurídica de esta problemática. Ello tiene como consecuencia la vulneración de diversos derechos fundamentales como la dignidad humana y la integridad física y psicológica, entre otros. Para ello analizamos algunas de las legislaciones específicas en las que, al no contarse con regulación jurídica concreta, se pudiera encuadrar el acoso laboral que trastoca de manera particular el ámbito de las universidades públicas mexicanas y centros de estudios. Muy a menudo se cree erróneamente que estas instituciones estuviesen exentas de tratamientos discriminatorios.

Ahora bien, atendiendo al vacío legal en materia de acoso moral, planteamos algunas propuestas que pudieran paliar y atender este grave fenómeno social que genera

---

\* Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 del CONACYT.

consecuencias devastadoras tanto para la víctima como para la propia universidad e, incluso, para la misma sociedad mexicana.

En este sentido, el presente trabajo intenta sentar algunas líneas de análisis y discusión acerca del acoso laboral y plantea, desde una perspectiva socio jurídica, la necesidad imperante de un abordaje multidisciplinar, en vista de que el acoso laboral constituye un atentado grave a la dignidad personal de la víctima, lesiona la salud emocional y la integridad moral de los afectados y puede acarrear incluso graves consecuencias físicas, psíquicas, laborales y sociales, entre otras. Es un fenómeno que muestra el lado más oscuro que la universidad pública mexicana pueda presentar sin que por supuesto pensáramos que tal problemática fuese exclusiva y única de las instituciones de educación superior públicas.

Pero ¿qué es el acoso laboral? ¿En qué consiste? ¿De qué manera resulta observable, evidente, o bien, perceptible? ¿Qué consecuencias produce en la universidad pública en México?

Abordaremos estas preguntas tanto desde una perspectiva jurídica, en particular, laboral, desde dos supuestos: (1) consideramos que el acoso constituye un problema de salud pública que acarrea riesgos psicosociales; (2) que existe por ello la necesidad y trascendencia de crear un organismo institucional universitario encargado de velar por el predominio de un ambiente laboral saludable y respetuoso de los derechos y libertades de quienes laboran en la universidad. Un ente así sería, por ejemplo, la defensoría de los derechos de los trabajadores universitarios que atiende tanto a docentes como administrativos y demás empleados.

### **Concepto de acoso laboral psicológico**

El acoso laboral tiene un carácter polifacético y trastoca diversas esferas y planos: el psicológico, el laboral, el personal, el familiar, el social, entre otros. Esto ha dado lugar a que este fenómeno ha obtenido denominaciones muy diversas (Escartín, 2009:19); no obstante, los términos más aceptados son *mobbing* o acoso laboral.

Atendiendo a las raíces etimológicas, el concepto de *mobbing* proviene del latín *mobile vulgus*, que hace referencia a multitud, muchedumbre, turba (Diccionario Inglés-Español, 2000: 207, y Diccionario Básico Langenscheidt Inglés, 1985: 490). También se le ha

equiparado como sinónimo de acoso moral, acoso psicológico, hostigamiento psicológico en el trabajo, o bien, psico-terror laboral. En este trabajo hemos optado por emplear el término de acoso laboral que hace referencia a dos dimensiones: al lugar donde se produce (el espacio laboral) y al ámbito en que incide (el plano psicológico). Dicho fenómeno se puede presentar en tres modalidades: 1) de forma descendente (ejecutado por los superiores jerárquicos hacia un trabajador subordinado: *bossing*); 2) horizontal: es perpetrado por compañeros de trabajo del mismo nivel jerárquico; 3) de forma combinada o mixta.

Desde la perspectiva doctrinal, Heinz Leymann (Piñuel y Oñate, 2006: 332; López, 2009: 243; Morán, 2009: 16) ha sido reconocido como el primero quien ha definido el acoso o terror psicológico en el trabajo en el Congreso sobre Higiene y Seguridad en el Trabajo en 1990. Lo define como: *“la situación en la que una persona ejerce violencia extrema, de forma sistemática y recurrente y durante un tiempo prolongado sobre otra persona o personas en el lugar del trabajo con la finalidad de destruir las redes de comunicación de la víctima o víctimas, destruir su reputación, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr que finalmente esa persona o personas acaben abandonando el lugar de trabajo”*.

Desde la psicología laboral y el derecho laboral se han ofrecido diversas pautas para entender el acoso moral o psicológico laboral en función del perfil de personalidad tanto de la víctima como del agresor que es determinante (López, 2008:235; López, 2010:224; García, 2006: 395; Acosta, 2009: 34). Otros autores ligan el *mobbing* con un determinado tipo de clima organizacional (Meseguer, 2007:225), que en función de algunas características particulares puede detonar el acoso psicológico laboral.

Esta práctica discriminatoria y violatoria de la dignidad humana es hoy una constante en las organizaciones laborales tanto en empresas del sector privado (Bornot, 2005:56) como en instituciones públicas (Mayoral y Espulga, 2010: 233), entre ellas, en las universidades públicas.

El *mobbing* ha sido abordado principalmente desde dos ópticas: desde un modelo psicopatológico que se enfoca en el perfil psicológico del acosador; y desde un modelo sociolaboral que se centra en la organización del trabajo y en el ámbito de las relaciones

laborales desde donde emanan una serie de riesgos psicosociales. Esta perspectiva comprende al acoso como una forma de abuso de poder. Esta patología sociolaboral no es atendida por el Derecho mexicano dado una serie de vacíos legales y una regulación normativa aún incipiente.

Por su carácter multifacético, el acoso laboral ha sido estudiado desde diversos enfoques y disciplinas: por la psicológico, los derechos humanos y la antropología jurídica (como violación de la dignidad e integridad humana) (Rubio, 2002: 303), la sociología (como fenómeno amoral) (Martín, 2002: 271; Quiceno, 2008: 37), el derecho laboral (atentado a la dignidad en el trabajo y a las condiciones de vida laboral) y de salud laboral (como riesgo psicosocial) (Minaya, 2009: 439), la victimología (como abusos psicológicos y malos tratos) así como desde el derecho penal (como delito) (Mora, 2012; Argenti y Peleteiro, 2001: 28). Desde la perspectiva jurídica, el acoso laboral es una temática de análisis obligado. De acuerdo con la doctrina de los Derechos Humanos, el acoso laboral vulnera un derecho fundamental como lo es la no discriminación (Fernández, 2002: 53; Fondevila, 2008: 305) y la la integridad personal tanto en el plano físico como en el psicológico y emocional. El acoso es también un tópico que concierne al Derecho Laboral, ya que sitúa el trabajo en un contexto particular y específico del ámbito de las relaciones humanas.

El Derecho Laboral mexicano se conforma por el conjunto de normas que brindan y garantizan una esfera de protección al trabajador. Tal rama jurídica se rige por diversos principios rectores<sup>17</sup>. El que nos interesa corresponde al principio protector del derecho laboral que consiste en brindar la protección del más débil (el trabajador). Este postulado contempla a su vez, varias reglas o directrices concretas: la interpretación más favorable al trabajador (*in dubio pro operario*), la regla de la condición más beneficiosa y la regla de la norma más favorable. En el artículo 2º de la normativa laboral federal se encuentran plasmados dos objetivos esenciales del Derecho Laboral Mexicano:

Artículo 2º.- Las normas del trabajo tienden a conseguir el equilibrio entre los factores de la producción y la justicia social, así como propiciar el trabajo digno o decente en todas las relaciones laborales.

---

<sup>17</sup> Entre los principales podemos señalar los siguientes: el principio protector del derecho del trabajo, el principio de la irrenunciabilidad, el principio de continuidad de la relación; el principio de la condición más beneficiosa; el principio de igualdad de trato; el principio *indubio pro operario*; el principio de la primacía de la realidad; el principio de la buena fe; el principio de la razonabilidad; el principio de gratuidad, entre otros.

Se entiende por trabajo digno o decente aquél en el que se respeta plenamente la dignidad humana del trabajador; no existe discriminación por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, condición migratoria, opiniones, preferencias sexuales o estado civil; se tiene acceso a la seguridad social y se percibe un salario remunerador; se recibe capacitación continua para el incremento de la productividad con beneficios compartidos, y se cuenta con condiciones óptimas de seguridad e higiene para prevenir riesgos de trabajo.

Las consideraciones legales arriba expresan el punto de vista formal, pero ¿qué sucede en la realidad material cuando los rasgos de personalidad del jefe jerárquico o de los colegas influyen en el ejercicio del poder y cuando adoptan acciones de hostigamiento contra un individuo cuyos rasgos particulares lo convierten en *punto de mira* o *blanco* (Ovejero, 2006: 108; Alcides, 2010: 51) de este tipo de conductas y actitudes?

El acoso laboral vulnera tanto diversos derechos fundamentales de los trabajadores como sus derechos sociales constitucionales. El artículo 1º de nuestro texto constitucional señala en su último párrafo el derecho a la no discriminación:

...

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Otro de los derechos fundamentales es respecto al derecho de libertad profesional o laboral, que se establece en el artículo 5º de nuestra Constitución,

A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos. El ejercicio de esta libertad solo podrá vedarse por determinación judicial, cuando se ataquen los derechos de tercero, o por resolución gubernativa, dictada en los términos que marque la ley, cuando se ofendan los derechos de la sociedad. Nadie puede ser privado del producto de su trabajo, sino por resolución judicial.

Aunado a lo anterior, y en este mismo sentido, el acoso laboral atenta contra lo previsto en el numeral 123 de nuestra Carta Magna que dispone que toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil.

En lo que respecta a la legislación laboral mexicana, y en términos similares al artículo 1º constitucional, la Ley Federal del Trabajo establece en su artículo 3º, segundo párrafo, la prohibición de discriminación entre los trabajadores por diversos motivos: por su origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, condición migratoria, opiniones, preferencias sexuales, estado civil *o cualquier otro que atente contra la dignidad humana*. Atendiendo a esta última parte del supuesto

normativo, el acoso laboral se ubica dentro de esta última parte del artículo, en la que el legislador expresa un enunciado genérico y en absoluto sentido amplio.

El Convenio Internacional del Trabajo núm. 111 relativo a la Discriminación en Materia de Empleo y Ocupación establece en su numeral 1º algo similar:

1. A los efectos de este Convenio, el término discriminación comprende:

- a) Cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social, que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación;...”

En este mismo sentido y atendiendo a la ausencia de regulación normativa del acoso laboral, la Ley Federal del Trabajo en México tampoco lo regula.

Resulta interesante que la reforma en materia laboral en el ámbito federal publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de noviembre del 2012, ha llevado a cabo algunas adiciones con relación al acoso laboral como, por ejemplo, el concepto legal del hostigamiento así como del acoso sexual. El artículo 3º de la misma normativa señala lo siguiente:

Artículo 3o. Bis.- Para efectos de esta Ley se entiende por:

- a) Hostigamiento, el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en el ámbito laboral, que se expresa en conductas verbales, físicas o ambas; y
- b) Acoso sexual, una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo del poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

También es necesario referirnos al artículo 47 de la Ley Federal del Trabajo, que contempla las causales de rescisión de las relaciones de trabajo sin responsabilidad para el patrón y en donde podríamos encuadrar de manera implícita el acoso moral. Esto es especialmente el caso de la fracción II que incluye como una de las causales:

...

- II. Incurrir el trabajador, durante sus labores, en faltas de probidad u honradez, en actos de violencia, amagos, injurias o malos tratamientos en contra del patrón, sus familiares o del personal directivo o administrativo de la empresa o establecimiento, salvo que medie provocación o que obre en defensa propia;
- III. Cometer el trabajador contra alguno de sus compañeros, cualquiera de los actos enumerados en la fracción anterior, si como consecuencia de ellos se altera la disciplina del lugar en que se desempeña el trabajo;

IV. Cometer el trabajador, fuera del servicio, contra el patrón, sus familiares o personal directivo administrativo, alguno de los actos a que se refiere la fracción II, si son de tal manera graves que hagan imposible el cumplimiento de la relación de trabajo;

...

VIII. Cometer el trabajador actos inmorales o de hostigamiento y/o acoso sexual contra cualquier persona en el establecimiento o lugar de trabajo;

En términos similares, el artículo 51 dispone las causas de rescisión de la relación de trabajo sin responsabilidad para el trabajador, en particular sus fracciones II y III;

II. Incurrir el patrón, sus familiares o cualquiera de sus representantes, dentro del servicio, en faltas de probidad u honradez, actos de violencia, amenazas, injurias, hostigamiento y/o acoso sexual, malos tratamientos u otros análogos, en contra del trabajador, cónyuge, padres, hijos o hermanos;

III. Incurrir el patrón, sus familiares o trabajadores, fuera del servicio, en los actos a que se refiere la fracción anterior, si son de tal manera graves que hagan imposible el cumplimiento de la relación de trabajo;

Aún cuando en México no contamos con una disposición expresa que regule el acoso laboral, atendiendo a los incisos previos, la ley establece como obligación del patrón el trato respetuoso y considerado hacia sus trabajadores. Una falta en este ámbito se pudiera equiparar como acoso laboral consistente en “malos tratamientos u otros análogos” en contra del trabajador, cónyuge o familiares, alegando, a su vez y de igual modo, responsabilidad civil por daño moral.

De lo indicado en los preceptos laborales podemos afirmar que el legislador ni por asomo ha considerado el acoso laboral como una de las modalidades de violación de derechos humanos del o de la trabajador/a. En primer lugar, al adicionar el concepto de hostigamiento, el legislador sólo alude a conductas verbales y/o físicas dejando totalmente de lado los aspectos psicológicos y materiales. En segundo término, en el inciso b) se refiere a un tipo de violencia en su modalidad sexual. Resulta pues incuestionable que estamos frente a una laguna jurídica y que para efectos jurídicos, el acoso laboral resulta inexistente, carece de regulación jurídica y, por consiguiente, el trabajador (docente, investigador o administrativo) se ubica en un estado de indefensión claro y total y sufre consecuentemente la vulneración a otro de los derechos fundamentales consagrados en nuestro ordenamiento constitucional: el acceso a la justicia tal como es expresado en el artículo 17. En el sentido estrictamente jurídico, en México carecemos de una legislación

que regule de manera específica<sup>18</sup>, tanto a nivel federal como estatal, el acoso laboral (Oceguera, 2009: 37; Viguri, 2005: 284), y que incluso lo considere como delito, aún cuando supone actos que conllevan a su vez tratamientos discriminatorios<sup>19</sup>.

Aún y cuando en encuentros académicos y foros se han presentado propuestas para incluir de manera expresa el acoso laboral como una causal particular y específica de rescisión laboral, sigue siendo una asignatura pendiente en materia de reforma laboral.

Si bien es cierto, que en México se carece de una legislación específica al respecto, se ha emitido una tesis de jurisprudencia que pudiera brindar alguna luz en la materia. Esto es el caso de la siguiente tesis jurisprudencial:

MALOS TRATAMIENTOS DEL PATRON, INEXISTENCIA DE LOS, COMO CAUSA DE RESCISION DE LA RELACION DE TRABAJO.

La causa de rescisión de la relación laboral prevista por la fracción II del artículo 51 de la Ley Federal del Trabajo, consistente en malos tratamientos del patrón para el trabajador, sólo concurre cuando los mismos consisten en una sucesión de actos, que por su naturaleza, impliquen una denostación u ofensa a la dignidad del segundo; luego, si el patrón llama la atención o regaña en forma enérgica al trabajador, destacando al hacerlo, su carácter de patrón o su autoridad como tal, dicha circunstancia no constituye por sí sola la causa de rescisión de que se trata.

TRIBUNAL COLEGIADO DEL NOVENO CIRCUITO. Amparo directo 648/77. Gloria Cardona Muñoz, apoderada de Firestone del Centro, S.A. 9 de marzo de 1978. Unanimidad de votos. Ponente: Alfonso Núñez Salas. Secretario: José Refugio Estrada Araujo.

Tesis Aislada, *Semanario de la Suprema Corte de Justicia*, séptima época, tribunales colegiados de circuito, vol. 109-114, Sexta Parte, pág. 129.

Otro campo donde prevalece una laguna jurídica en materia de acoso laboral es el ámbito penal. A nivel federal sólo se regula el hostigamiento en su modalidad sexual a través del Libro Segundo, Título Decimoquinto *Delitos contra la libertad y el normal desarrollo psicosexual*, en su capítulo I, artículo 259 bis. Resulta evidente la ausencia del tipo penal del acoso moral.

En igual sentido cabe destacar el contenido del artículo 225 que sanciona como delito contra la administración de justicia, en su fracción XXXIV, el hecho que algún servidor público obligue a renunciar a su puesto de trabajo a quién, habiendo sido acusado

---

<sup>18</sup> Recientemente se propusieron iniciativas (la última en agosto de 2006), las que, sin embargo, no han sido consideradas. Una iniciativa partió de la ex diputada federal Ma. Cristina Portillo Ayala del PRD; sin embargo, en la misma asamblea ignoran el destino de tal iniciativa.

<sup>19</sup> En América Latina, países como Argentina, Chile, Venezuela, Brasil, y Colombia cuentan con una normativa jurídica al respecto y los dos últimos incluso con leyes específicas.

de acoso, hostigamiento, o bien, violaciones a la Ley Federal del Trabajo, no responda o se niegue a enfrentar tales acusaciones.

Por su parte, en el artículo 325 se regula el tipo penal del feminicidio, al disponer que:

Comete el delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género. Se considera que existen razones de género cuando concurren alguna de las siguientes circunstancias:

...

III. Existan datos que establezcan que hubo amenazas relacionadas con el hecho delictuoso, acoso o lesiones del sujeto activo en contra de la víctima;

...

V. Existan datos que establezcan que hubo amenazas relacionadas con el hecho delictuoso, acoso o lesiones del sujeto activo en contra de la víctima;

...

Aludiendo a la laguna jurídica del acoso laboral en nuestro ordenamiento jurídico, podemos observar que, por lo que se refiere al contenido del numeral 1° constitucional, cabe equipararse en la parte última del articulado en cuestión, encuadrándose como una de las razones o motivos atentatorios contra la dignidad humana. No obstante y ante el vacío o la laguna legal por parte del legislador laboral, podemos acudir, por ejemplo, al contenido del apartado I del artículo 6° de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV) en el que se define a la violencia psicológica de la siguiente manera:

...

Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio;

...

Esta normativa federal regula en su capítulo II de manera específica la violencia laboral y docente. Sin embargo, hay que tener en consideración que se trata de una legislación propiamente de perspectiva de género, entendiendo como tal— y de forma errónea—, la

violencia ejercida sólo contra las mujeres. Así por ejemplo, en su numeral 10 equipara tanto la violencia laboral como docente, al expresar que,

Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad.

Puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño.

A menudo no resulta fácil comprender qué es un acto de violencia y, por ende, identificarlo como discriminatorio, sobre todo atendiendo a la situación tan particular de nuestro país donde se ha *normalizado* la discriminación vivida (Rodríguez, 2011: 57). Pareciera que tal perspectiva sociocultural ha embargado a nuestros legisladores y legisladoras en la redacción de esta Ley al regular dos ámbitos, uno general (laboral) y otro particular (docente), en un mismo capítulo. Esto remite de nueva cuenta a la ceguera y la confusión pertinentes.

En principio de cuentas, hay que señalar que el acoso presenta matices de carácter antiéticos, ya que su objetivo consiste en desacreditar, humillar y maltratar a la víctima. Pero estas actitudes no resultan del todo evidentes, sino quedan en el ámbito de lo implícito desde donde lesionan la esfera de la dignidad del trabajador.

Lo anterior se aunada a que en la gran mayoría de las universidades públicas de las 32 entidades federativas de nuestro país ni siquiera figura, en la estructura institucional y de organización, un ente defensor de la víctima de este tipo de tratos discriminatorios y vejatorios que velaría por la defensa de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria, desde estudiantes hasta el personal docente, de administración y de servicios de la Universidad, y que los protegiera contra las actuaciones de los órganos institucionales, directivos e incluso de los mismos colegas. Así por ejemplo, de las 32 universidades estatales (UAEM, 2012), sólo 19 cuentan con un organismo defensor de derechos universitarios y algunas de ellas presentan, tanto en su normativa como en su estructura orgánica, diversas inconsistencias<sup>20</sup>. Dos de ellas cuentan con la propuesta de creación a raíz de una tesis de licenciatura (Universidad Autónoma de Querétaro) y de una

---

<sup>20</sup> Véase la tabla que se anexa al presente trabajo, en el que se dan a conocer las Universidades públicas de México que contemplan *Ombudsman* universitario, el nombre, funciones, así como normativa.

tesis Doctoral (Universidad Autónoma de Chihuahua). La primera defensoría surgió en la Universidad Nacional Autónoma de México (Barrera, 1986: 23) e inició su funcionamiento en agosto de 1985. En 1994 se creó la Red de Defensores, Procuradores y Representantes de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios, A. C. (REDDU).

Parecería que la carencia de un *ombudsman universitario* en muchas universidades (Alcover, 2009: 275) se debiese al hecho que tales actos discriminatorios no se llevarían a cabo allí. Se trata de una aseveración totalmente alejada de la realidad académica. Más aún, la ausencia de defensorías incide de sobre manera en la posibilidad de que se produzcan conductas acosadoras e influye en su invisibilidad (Rubio, 2002: 309).

La ausencia del *ombudsman* universitario en los diferentes centros universitarios estatales denota la persistencia de una cultura política antidemocrática y de una cultura organizacional evidentemente discriminatoria, que viola en principio los derechos humanos al igual que los derechos de los trabajadores universitarios. En muchas de estas instituciones el clima organizacional se percibe fuertemente autoritario y basado en lealtades. Es clara también el grado de politización y la marcada jerarquización que abarca desde la máxima autoridad universitaria (Rector) hasta los directores y subdirectores de facultades (Sieglin, 2012:191). Si bien es cierto que la mera existencia de un organismo defensor de los derechos universitarios no supone la desaparición de conductas y actos hostiles como el acoso laboral, la existencia y actuación de una defensoría conlleva, empero, que la víctima tenga la oportunidad de denunciar su compleja situación laboral y pueda contar, además, con una defensa que implicaría la resolución de conflictos extrajudiciales (Martínez, 2008: 41).

### **Derechos humanos y acoso laboral psicológico en la universidad pública mexicana (acoso institucional)**

En el transcurso de la historia, la violencia se ha ido sofisticando a tal magnitud (Del Rey, 2008: 39) que ya no sólo se ejerce de manera física sino también psicológica. Un ejemplo de ello es precisamente el acoso laboral. Nuestro lugar de trabajo representa uno de los ámbitos de mayor importancia en nuestras vidas, ya que allí transcurre más de la mitad de

nuestro tiempo. Es también un espacio donde creamos vínculos laborales con nuestros superiores jerárquicos y/o compañeros de trabajo los que se basan idealmente en el respeto y un trato cordial. Sin embargo, no siempre es así: a veces surgen fricciones, antipatías, tratos y conductas hostiles. Se trata de acontecimientos que provocan un entorno laboral inapropiado e implican un menoscabo en el rendimiento y la productividad laboral (Santos, 2008: 195),, pero también en la salud y en la vida personal y familiar de los trabajadores.

Se dice, y se dice muy bien, que las relaciones personales resultan ser muy complejas e incluso, en condiciones extremas, conflictivas. Esto es parte de la naturaleza humana que se aúna al hecho de que en el mundo laboral globalizado lo trascendente corresponde a ser productivo, producir y producir (Massé, 2010: 149) sin mirar de qué manera y en base a qué medios se logren los resultados y minimizando la cuestión humanista, tan gravemente ausente hoy en día en la gran mayoría de las organizaciones laborales (Aramburu, 2002: 337). La universidad pública en México no resulta ser la excepción dentro de este panorama. En este entorno educativo no sólo los académicos (Faria, 2012: 720; Moriarty, 2011; Mihr, 2011; Ortega, 2006: 483), sino, en general, todo el personal administrativo y de servicios están propensos a sufrir situaciones, actos y tratos violentos que llegan a incidir en su estabilidad tanto personal, familiar y laboral (Justicia, 2006: 293). Se trata de conductas que, si bien y a primera vista se pudieran observar como *sutiles*, en el ámbito psicológico generan consecuencias multidimensionales que lesionan tanto la integridad psicosocial como moral de la víctima.

El acoso laboral representa una vulneración múltiple de los derechos de las personas. En principio, hay una vulneración de derechos humanos: se lesiona el fundamento filosófico y jurídico de toda persona, su dignidad humana (Martínez, 2013: 39), su integridad y su estabilidad psicosocial. Se vulneran pues el derecho a la dignidad del trabajador, el derecho a la no discriminación, a la integridad física y moral, el derecho al honor, el derecho a la intimidad personal, el derecho a la propia imagen así como el derecho a la libre personalidad. El acoso laboral supone, además, graves consecuencias y mermas a la salud de la víctima (Moreno, 2010: 267; Fernández, 2011: 34; Einarsen y Hauge, 2006: 251; González y Delgado, 2008: 191; Carretero, 2011: 617).

Los derechos vulnerados son imprescindibles para un pleno desarrollo integral. A pesar de ello, nuestro marco jurídico carece de una normativa específica y particular de prevención, tratamiento y sanción de este tipo de conductas y actos (Martínez, 2010: 41; Montes, 2004: 8)<sup>21</sup>. Lo más que se prevé por la legislación federal laboral es su equiparación a malos tratamientos.

Ahora bien, por lo que se refiere al ámbito jurídico-procesal, el juicio de amparo – también denominado juicio de garantías – constituiría el instrumento jurídico de protección, tutela y defensa de la esfera de derechos vulnerados y lesionados por el *mobbing* y debería argumentar y fundamentar debidamente las violaciones a las prerrogativas citadas con antelación, con las evidencias indubitables y correspondientes (Ruíz, 2007: 165).

Otro aspecto relevante en el acoso laboral representan las características de las estructuras organizacionales (Muñoz, 2006: 347; Moreno, 2005: 25), sobre todo cuando prevalece un clima organizacional autoritario<sup>22</sup>, marcadamente jerarquizado y burocrático. Las universidades públicas mexicanas (Montesinos, 2011: 49) no están exentas de estos problemas estructurales. Tienen una jerarquización claramente delimitada y un sistema burocrático atroz. Los espacios universitarios son, además, ejemplo de falta de transparencia y perceptibilidad y conforman ambiente propicios y *ad hoc* para que fenómenos como el *mobbing* tengan lugar (Pasquel, 2011: 111).

## Conclusiones

PRIMERA.- Resulta innegable que el *mobbing* o acoso laboral constituye una de las problemáticas que ha causado y causa graves consecuencias en las esferas de dignidad e integridad de la víctima. A pesar de ello no ha gozado del interés político, académico, social, laboral y cultural debido,.

---

<sup>21</sup> Sólo en dos países latinoamericanos, Colombia y Brasil, contemplan legislación particular que regulan el denominado *mobbing*.

<sup>22</sup> Álvarez, Leonardo, "Clima social de la organización y hostigamiento psicológico. Una lectura cognitiva y socio-cultural desde los sistemas autoritarios", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 13, núm. 1, enero-junio de 2011, pp. 83-98.

SEGUNDA.- Desde un enfoque eminentemente moral, el *mobbing* da cuenta de la acentuada crisis que prevalece en nuestro país en materia de valores humanos y ética, respeto, solidaridad, dignidad, equidad y justicia. Esta ausencia contrasta con el predominio de criterios productivistas y económicos los que caracterizan el modelo neoliberal.

TERCERA.- El fenómeno del *mobbing* vulnera los siguientes derechos humanos de las víctimas: el derecho a la dignidad del trabajador, el derecho a la no discriminación, a la integridad física y moral, el derecho al honor, el derecho a la intimidad personal, el derecho a la propia imagen así como el derecho a la libre personalidad. Estas vulneraciones suponen graves consecuencias y mermas a la salud de la víctima.

CUARTA.- En el ordenamiento jurídico mexicano, la regulación del acoso laboral resulta ínfima e incipiente. Aún no existe un marco legal para el *mobbing* (acoso laboral) sino predomina un cúmulo de lagunas jurídicas en la materia. Se carece pues de una normativa que lo regule, prevea, sancione y castigue. Existen normativas diversas al ámbito laboral que pudieran resultar aplicables y equiparables a las conductas y actos de la figura del *mobbing*. Se requieren instrumentos y mecanismos tanto constitucionales como legales específicos que les permitan a las víctimas acceder a la justicia mexicana para poder así resarcir el daño moral del que han sido objeto; y para tratar y sancionar las distintas conductas de violencia moral en el trabajo

QUINTA.- Resulta imprescindible llevar a la luz pública tales problemáticas tan desgastantes y que causan graves mermas a la integridad y dignidad de las víctimas —al constituir una agresión silenciosa, silenciada y continuada en el ámbito de las relaciones laborales, imbricadas en un círculo evidente y claramente perverso— para contribuir de esta manera a su tratamiento, no sólo jurídico, sino también moral, social y cultural del acoso laboral.

SEXTA.- El *mobbing* en los espacios públicos universitarios viola los mismos derechos humanos señalados con anterioridad, sin embargo, atendiendo al entorno universitario en particular, resultan aún más condenable y sancionable tales conductas, al ser la universidad pública uno de los lugares en los que debieran prevalecer los valores humanos que suponen el espíritu y la racionalidad científica de la formación educativa profesional.

SÉPTIMA.- El acoso laboral es multifactorial y multidimensional. Este cúmulo de factores propicia y es el caldo de cultivo de este tipo de actos y conductas hostiles que tienen graves consecuencias ya no sólo para la víctima como persona individual e independiente, sino también para la institución educativa donde incide negativamente en el ámbito de la productividad y en la imagen institucional.

OCTAVA.- Una de las propuestas en materia de *mobbing* supone su encuadre como riesgo de trabajo siendo su mayor consecuencia el estrés y las enfermedades psicosomáticas y emocionales.

NOVENA.- El tratamiento del *mobbing* requiere de estrategias, acciones y directrices enfocadas a su prevención. También es necesaria la aplicación de un enfoque multidisciplinar. Desde una perspectiva jurídica puede ser abordado desde cuatro dimensiones: (1) desde los derechos humanos/dignidad e integridad humana, en vista de que trastoca derechos básicos como el derecho a la no discriminación; (2) desde el derecho a la salud laboral/salud mental y prevención de riesgos laborales; (3) desde el Derecho del Trabajo como garante de los derechos laborales básicos, y finalmente, (4), desde una concepción política de los derechos de ciudadanía.

DÉCIMA.- Otra de las propuestas que en el ámbito educativo e institucional pudiera hacer frente a la problemática del acoso laboral es la creación de los denominados *ombudsmans* universitarios en aquellas universidades públicas de las entidades federativas que aún no lo contemplan en su estructura orgánica. Aún y cuando su existencia no garantiza que el *mobbing* no se produzca, las víctimas contarían de antemano con la protección y representación de carácter institucional y administrativo. Ello resultaría un antecedente evidente para que pudieran acudir a instancias judiciales y procedimentales de defensa y resarcimiento de los derechos humanos violentados y del daño moral sufrido.

## Referencias

Acosta Fernández, Martín *et. al.*, “Relación entre el acoso moral en el trabajo y el estilo interpersonal en el manejo de conflictos”, *Ciencia & Trabajo*, año 10-11, número 31, enero-marzo de 2009.

Alcides Camargo, John y Puentes Suárez, Alexandra, “Rasgos de personalidad y autoestima en víctimas de acoso laboral”, *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, núm. 1, vol. 6, enero-junio de 2010.

Alcover, Carlos-María, “Ombudsing in Higher Education: A Contingent Model for Mediation in University Dispute Resolution Processes”, *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 12, núm. 1, 2009.

Álvarez, Leonardo, “Clima social de la organización y hostigamiento psicológico. Una lectura cognitiva y socio-cultural desde los sistemas autoritarios”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 13, núm. 1, enero-junio de 2011.

Aramburu-Zabala Higuera, Luis, “Respuesta al acoso laboral. Programas y estrategias”, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 2, vol. 2, 2002.

Argenti Fernández, Thais y Peleteiro Suárez, Almudena, “Luces y sombras de dos de los nuevos delitos introducidos con la reforma penal de 2010: el acoso laboral (mobbing) y el intrusismo informático”, *Actualidad Jurídica Uría Menéndez*, núm. 29, 2011.

Barrera Graf. Jorge, “La Defensoría de los Derechos Universitarios: análisis legal”, en *La Defensoría de los Derechos Universitarios y la institución del Ombudsman en Suecia*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1986.

Bornot Crébessac, Sophie, *La discriminación en las empresas*, Consejo nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación, México, 2005.

Carbonell, Miguel (comp.), *Instrumentos jurídicos internacionales en materia de no discriminación*, Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación, col. Estudios, México, 2006.

Carretero Domínguez, Noelia *et. al.*, “Antecedentes y consecuencias del acoso psicológico en el trabajo”, *Psicothema*, vol. 23, núm. 4, 2011.

Del Rey, Rosario, “Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia”, *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*; núm. 8, vol. 1, 2008.

*Diccionario Inglés-Español, Home English*, Edim, S.C.C.L., Barcelona, 2000, p. 207. *Diccionario Básico Langenscheidt Inglés*, Langenscheidt KG, Alemania, 1985.

Einarsen, Stale y Hauge, Lars Johan, “Antecedentes y consecuencias del acoso psicológico en el trabajo: una revisión de la literatura”, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 3, 2006.

Escartín-Solanelles, Jordi *et. al.*, "Mobbing" o acoso laboral: revisión de los principales aspectos teórico-metodológicos que dificultan su estudio", *Actualidades en Psicología*, vol. 23-24, núm. 110-111, 2009.

Faria, João Ricardo *et. al.*, "An economic model of workplace mobbing in academe", *Economic Education Review*, núm. 31, 2012.

Fernández García, Ricardo, "El presentismo laboral: una amenaza silenciosa", *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, núm. 83, 2011.

Fernández López, Ma. Fernanda, "El acoso moral en el trabajo ¿una nueva forma de discriminación?", *Revista de Derecho Social*, núm. 19, julio-septiembre de 2002.

Fondevila, Gustavo, "El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción", *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, abril-junio de 2008.

García Izquierdo, Mariano, "Bienestar psicológico y mobbing en una muestra de profesionales de los sectores educativo y sanitario", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 3, 2006.

González Trijueque, David y Delgado Marina, Sabino, "Acoso laboral y trastornos de la personalidad: un estudio con el MCMI-II", *Clínica y Salud*, vol. 19, núm. 2, 2008.

Justicia Justicia, Fernando, "Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 3, 2006.

López-Cabarcos, M. Ángeles *et. al.*, "Un estudio empírico sobre las características distintivas de las víctimas de mobbing", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, núm. 2, diciembre de 2008.

----- "Validación de la Escala Cisneros de medida de mobbing al Gallego", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 25, núm. 3, 2009.

----- "Mobbing: Antecedentes psicosociales y consecuencias sobre la satisfacción laboral", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, núm. 2, 2010.

Martín, Margarita y Pérez de Guzmán, Sofía, "El acoso moral en el trabajo: la construcción social de un fenómeno", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 2, vol. 20, 2002.

Martínez Bullé-Goyri, Víctor Manuel, "Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLVI, núm. 136, enero-abril de 2013.

Martínez Herrera, Eliana *et. al.*, "Mobbing, un aspecto a vigilar en los profesionales en Colombia", *Revista Gerencial de Política y Salud*, vol. 9, núm. 19, julio-diciembre de 2010.

Martínez Pecino, Roberto *et. al.*, "La gestión e conflictos organizacionales por medios extrajudiciales", *Papeles del Psicólogo*, año/vol. 29, número 1, enero-abril de 2008.

Massé Narváez, Carlos, El capital, el estado y el mobbing, Hacia un estudio sociogenético de las causas históricas del fenómeno", *Revista de Antropología Experimental*, núm. 10, texto 8, 2010.

Mayoral, Susana y Espluga, Josep, "Mobbing: ¿un problema de perfiles psicológicos o un problema de organización del trabajo? Dos estudios de caso", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, vol. 28, núm. 2, 2010.

Meseguer de Pedro, Mariano *et. al.*, "Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo como predictores del mobbing", *Psicothema*, vol. 19, núm. 2, 2007.

Mihr, Anja, "Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario", en Alonso Blázquez, Francisco (ed.), *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Madrid, 2011.

Minaya Hernández, Omar, Reseña de "¿Por qué trabajamos?. El trabajo entre el estrés y la felicidad" de Francisco Alonso-Fernández", *Salud Mental*, vol. 32, núm. 5, septiembre-octubre de 2009.

Montes Heloani, José Roberto, "Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho", *Revista de Administração de Empresas*, Fundação Getúlio Vargas, vol. 3, núm. 1, enero-junio de 2004.

Montesinos, Rafael y Carrillo, Rosalía, "El crisol de la violencia en las Universidades públicas", *El Cotidiano*, núm. 70.

Mora, Karla, "Piden reformas para tipificar acoso laboral como delito", *El Universal*, 23 de enero de 2012.

Morán, Consuelo *et. al.*, "Valoración psicométrica del cuestionario de acoso psicológico percibido", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 25, núm. 1, 2009.

Moreno Jiménez, Bernardo *et.al.*, "Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio", *Psicothema*, vol. 17, núm. 24, 2005.

Moreno, Manuel, "Trastornos de sueño asociados a la violencia genérica en el trabajo y el mobbing", *Ciencia & Trabajo*, vol. 12, núm. 35, enero-marzo de 2010.

Moriarty, Kate, "Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional", en Alonso Blázquez, Francisco (ed.), *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Madrid, 2011.

Muñoz Flores, Herminia, "El acoso psicológico desde una perspectiva organizacional. Papel del clima organizacional y los procesos de cambio", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 3, 2006.

Ocegüera Ávalos, Angélica *et. al.*, "Estudio comparado de la legislación del mobbing en Latinoamérica", *Acta Republicana Política y Sociedad*, año 8, número 8, 2009.

Ortega Navas, M<sup>a</sup> del Carmen, "Educación para la salud en el ámbito laboral", *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV, núm. 235, septiembre-diciembre de 2006.

Ovejero Bernal, Anastacio, "El mobbing o acoso psicológico en el trabajo: Una perspectiva psicosocial", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, núm. 1, vol. 22, 2006.

Pasquel Alcalá, Ma. Ofelia y de la Vega Morell, Nahúm, “Mobbing: el peligroso fantasma de las instituciones”, *Hospitalidad-ESDAI*, enero-junio de 2011.

Piñuel Zavala, Iñaki y Oñate Cantero, Araceli, “La evaluación y diagnóstico del mobbing o acoso psicológico en la organización: el barómetro Cisneros”, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 3, 2006.

Quiceno Margarita, Japcy *et. al.*, “Incivismo en el lugar de trabajo: un nuevo factor de estrés laboral”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 11, núm. 2, diciembre de 2008.

Rodríguez Zepeda, Jesús, *La otra desigualdad. La discriminación en México*, Consejo Nacional para prevenir y Eliminar la Discriminación, México, 2011.

Rubio Montejano, María, “Etnografía del «mobbing» en un departamento de la Administración Pública”, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 2, vol. 20, 2002.

Ruiz Tejedor, M<sup>a</sup> Paz, “Detección y valoración pericial de la simulación o producción intencionada de síntomas en un caso práctico de mobbing”, *Anuario de Psicología Jurídica*, volumen 17, año 2007.

Santos Hernández, Andrés Felipe, “La marginalidad laboral; enemiga de la productividad y la administración del caos”, *Universidad & Empresa*, vol. 7, núm. 14, enero-junio de 2008.  
Seminario internacional en homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor: “La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios”, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 17 y 18 de octubre de 2012.

Sieglin, Veronika, “El impacto del acoso laboral en los observadores. Estudios de caso en instituciones académicas en México”, *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, año 17, núm. 27, 2012.

Viguri Perea, Agustín, “Estudio Legislativo y Jurisprudencial de Derecho Comparado en torno al mobbing”, *Revista de Derecho Puertorriqueño*, vol. 44, 2005.

## Anexo I

### Defensorías de Universidades Públicas en la República Mexicana

Entidad Federativa	Universidad Pública y Nombre de la Defensoría	Creación	Misión, Visión, Funciones.	Legislación
Aguascalientes	<p><u>Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)</u></p> <p><b>Defensoría de los Derechos Universitarios de la UAA</b></p>	<p>La Defensoría fue creada por el H. Consejo Universitario, en sesión extraordinaria del 2 de julio de 1997, luego ratificada por los Consejos de Representantes de los siete centros académicos, según el informe dado a conocer al H. Consejo Universitario en sesión extraordinaria del 19 de agosto de 1997.</p> <p>El 18 de julio de 1998, el H. Consejo Universitario aprobó el <u>Reglamento</u> propio de la Defensoría de los Derechos Universitarios.</p>	<p>Cuidar el buen cumplimiento de las obligaciones y los derechos de los universitarios y promover un ambiente propicio donde cada una de los universitarios se sientan valorados, respetados y tomados en cuenta como personas, donde todos nos sintamos seguros y protegidas en todos los derechos que nos reconoce y/o concede la legislación universitaria.</p> <p>Independencia. Sirve de vínculo a la comunidad universitaria y no tiene una subordinación con área administrativa o académica alguna de la Universidad.</p> <p>Autonomía. El Consejo Universitario, máxima autoridad de la UAA, le ha dado ese carácter para que atienda su función defensora y coadyuve al buen funcionamiento de la institución.</p> <p>Imparcialidad. La tarea y finalidad de la DDU se sostiene en el principio de justicia y equidad, y ha de promover esos valores éticos para garantizar opiniones e intervenciones imparciales.</p> <p>Confidencialidad. Esta característica es una condición esencial y primordial para garantizar la confianza y credibilidad de la Defensoría ante todas y a todos los universitarios que soliciten su ayuda o su participación.</p> <p>Mediación. La labor fundamental de la DDU es precisamente la mediación para llevar la voz, la opinión o la recomendación a la persona, área o dependencia involucrada en la petición de los universitarios.</p>	<p>REGLAMENTO DE LA DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES</p> <p>ARTÍCULO 1.- Este ordenamiento reglamenta el funcionamiento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, de conformidad con lo previsto en el Capítulo IV del Título V del Estatuto de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.</p> <p>ARTÍCULO 2.- La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Aguascalientes es un órgano de carácter independiente que tiene por finalidad esencial atender las reclamaciones individuales de los alumnos, personal académico y administrativo de la Universidad, cuando se consideren afectados en los derechos que la legislación universitaria les concede; realizar las investigaciones necesarias y emitir, en su caso, recomendaciones sin efectos vinculatorios.</p>
Chiapas	<p><u>Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)</u></p> <p><b>Defensoría de los Derechos Universitarios</b></p>			<p>Estatuto General de la UNACH</p> <p>Artículo 129. El Reglamento General de Alumnos, los reglamentos especiales y los internos de cada facultad, escuela, instituto u otra dependencia universitaria, determinarán los requisitos y condiciones de inscripción, permanencia y egreso de la Universidad, así como sus derechos y obligaciones conforme a las siguientes disposiciones fundamentales:</p> <p>I. Derechos de los alumnos:</p> <p>a) Expresar libremente sus ideas, en términos respetuosos y que no alteren el orden y la disciplina en las instituciones universitarias.</p> <p>b) Agruparse libre y democráticamente</p>

				para realizar objetivos que se orienten a la superación y difusión de los aspectos académicos; a la promoción de actividades sociales; deportivas y culturales.
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	No tiene		
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur ( <b>Defensor de los Derechos Universitarios</b> ).	En su organigrama contempla un Defensor de los Derechos Universitarios, pero tanto en su página como en la red no se cuenta con información al respecto.		
Chihuahua	<u>Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)</u> <b>Defensoría de los derechos universitarios (La Universidad Autónoma de Chihuahua no cuenta con Ombudsman universitario. Hay propuesta vertida en una Tesis Doctoral, su creación).</b>		Conocerá de las reclamaciones, quejas, inconformidades o denuncias que formulen los integrantes de la UACJ, cuando en las mismas se alegue la infracción de sus derechos de carácter individual, por actos, resoluciones u omisiones contrarios a la legislación universitaria cuando sean irrazonables, injustos, inadecuados o erróneos. Recibe quejas, busca soluciones conciliatorias, lleva a cabo la investigación correspondiente, emite recomendaciones, para el mejoramiento de la legislación universitaria y los procedimientos, informa sobre sus labores.	<b>Estatuto general de la defensoría de los derechos universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.</b>  <b>Artículo 1º.- (Denominación)</b> La Defensoría de los Derechos Universitarios es un órgano autónomo e independiente creado por el H. Consejo Universitario, para el cumplimiento de las finalidades que le señala en el Estatuto.  <b>Artículo 2º.- (Objeto)</b> La Defensoría tiene por finalidad esencial proteger los derechos de los universitarios.  <b>Artículo 3º. (Organización).</b> La Defensoría se integra por un Defensor y los adjuntos necesarios, que lo auxiliarán en sus funciones y lo substituirán en sus ausencias y además por el personal técnico y administrativo que se requiera. El titular de la defensoría será miembro del Consejo Universitario con voz pero sin voto.
Distrito Federal	<u>Instituto Politécnico Nacional (IPN)</u> <b>Defensoría de los Derechos Politécnicos</b>	El Instituto Politécnico Nacional inicia las acciones que conllevan a implementar una cultura de los derechos humanos, mediante la firma de dos convenios generales de colaboración con la Secretaría de Gobernación y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, respectivamente. Establecidos los canales de colaboración institucional, era necesario crear la estructura que pudiera dar vida a las acciones que en materia de derechos humanos el Instituto Politécnico	La Defensoría de los Derechos Politécnicos es el órgano encargado de la promoción, protección, defensa, estudio y divulgación de los derechos de los miembros de la comunidad politécnica, para lograr una convivencia pacífica, armónica y de respeto, a través de la educación, la capacitación, la investigación y la cultura, bajo los principios de legalidad, imparcialidad, eficiencia y oportunidad. La Defensoría de los Derechos Politécnicos tiene por objeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una cultura de la legalidad y de respeto a los Derechos Humanos y Politécnicos.</li> <li>• Promover la igualdad y la equidad, así como el respeto a la</li> </ul>	ACUERDO POR EL QUE SE EXPIDE LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS POLITÉCNICOS Y SE ESTABLECE LA DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS POLITÉCNICOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL Artículo 1. Se expide la Declaración de los Derechos Politécnicos en los siguientes términos: I. Sin distinción alguna, todos los miembros de la comunidad politécnica tienen los derechos y libertades expresados en esta Declaración, cuya observancia coadyuvará al desarrollo armónico del proceso de enseñanza aprendizaje, así como valorar el desempeño y dedicación del personal docente y administrativo del Instituto.

		<p>Nacional desarrollará al interior de su comunidad politécnica, por lo que mediante Acuerdo de fecha 1° de septiembre de 2005, se aprueba la nueva estructura orgánico-administrativa de la Administración Central del Instituto Politécnico Nacional, contemplando por primera vez en su historia una Defensoría de los Derechos Politécnico. Finalmente, el H. XXIV Consejo General Consultivo el 21 de diciembre de 2005, aprueba el Acuerdo por el que se expide la Declaración de los Derechos Politécnicos y establece la Defensoría de los Derechos Politécnicos.</p>	<p>diversidad de opiniones, preferencias o cualquier otra condición, evitando todo acto de discriminación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover en el Instituto el estudio e investigación en materia de Derechos Humanos.</li> <li>• Impulsar la generación y el cumplimiento de acuerdos en materia de Derechos Humanos.</li> <li>• Proporcionar orientación a la comunidad politécnica para realizar acciones preventivas, a fin de evitar afectaciones a sus derechos.</li> <li>• Conocer de las afectaciones en Derechos Humanos y Politécnicos y de ser el caso, proponer soluciones, conciliatorias o emitir resoluciones o recomendaciones.</li> </ul>	
Distrito Federal	<p><u>Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)</u>  <b>Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades</b></p>		<p>Da a conocer sus objetivos y actividades a la comunidad universitaria.  Divulga y promueve tus derechos como universitario.  Te orienta para ejercitar tus derechos.  Atiende tus solicitudes, quejas e inconformidades.  Reúne los informes y las pruebas necesarios para investigar las quejas e inconformidades.  Emite recomendaciones a las personas, órganos o instancias responsables de violar tus derechos, propone soluciones y da seguimiento a dichas recomendaciones.  Atiende las inconformidades de las personas, órganos o instancias responsables, en relación con las recomendaciones que emite.  Informa a las autoridades competentes sobre las situaciones descritas en las recomendaciones.  Crea mecanismos para denunciar situaciones de discriminación por razones de género, etnia, nacionalidad, ideología, posición social, preferencia sexual o de otro tipo.</p>	<p>Lineamientos Divisionales para la Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.  <b>Artículo 1.</b> Los presentes Lineamientos establecen las bases para la integración y funcionamiento de la Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.  <b>Artículo 2.</b> La Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades es la oficina encargada de difundir los derechos de los alumnos establecidos en el Reglamento de Alumnos y en la demás Legislación Universitaria, y procurar las condiciones necesarias para su pleno ejercicio.  <b>Artículo 3.</b> La Defensoría gozará de plena libertad de acción respecto de cualquier autoridad universitaria, para el ejercicio de las atribuciones que le confieren los Lineamientos.  <b>Artículo 4.</b> Para los efectos de este ordenamiento, se entenderá por:  <b>I.</b> La Defensoría- la Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.  <b>II.</b> La División- la División de Ciencias Sociales y Humanidades.  <b>III.</b> Alumnos- los alumnos, así como los participantes inscritos en las licenciaturas</p>

				o posgrados que ofrece la División de Ciencias Sociales y Humanidades. <b>IV. Lineamientos- los Lineamientos Divisionales para la Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.</b>
Distrito Federal	<p>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)</p> <p><b>Defensoría de los Derechos Universitarios</b></p>	<p>El 29 de mayo de 1985 el Consejo Universitario instituyó La Defensoría de los Derechos Universitarios.</p> <p>Es el Ombudsman de la Universidad Nacional Autónoma de México.</p> <p>El Estatuto (ED) y el Reglamento de la Defensoría (RD, Gaceta UNAM del 3 de junio de 1985 y 11 de agosto de 1985) establecen la organización, atribuciones, procedimientos internos y recomendaciones</p>	<p>Funciones:</p> <p>Asesora y orienta. Recibe quejas. Busca soluciones conciliatorias. Realiza la investigación correspondiente. Emite Recomendaciones.</p>	<p>ESTATUTO DE LA DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS: Artículo 1o.- (Denominación y objeto). La Defensoría de los Derechos Universitarios es el órgano de carácter independiente que tiene por finalidad esencial recibir las reclamaciones individuales de los estudiantes y de los miembros del personal académico de la UNAM, por la afectación de los derechos que les otorga la Legislación FunUniversitaria; realizar las investigaciones necesarias, ya sea a petición de parte o de oficio, y proponer, en su caso, soluciones a las autoridades de la propia Universidad. Artículo 2o.- (Organización). La Defensoría se integra con un Defensor y dos Adjuntos que lo auxiliarán en sus funciones y los substituirán en sus ausencias, y además con el personal técnico y administrativo que se considere necesario. La Defensoría podrá establecer delegaciones de área cuando sea preciso para su debido funcionamiento. Artículo 3o.- (Designación). El Defensor será designado por la Comisión de Legislación Universitaria del Consejo Universitario de una terna integrada por el Rector. Los Adjuntos y el personal técnico serán nombrados y removidos por el Rector a propuesta del Defensor.</p>
Estado de México	<p>Universidad <u>Autónoma del Estado de México</u></p> <p><b>Defensoría de los Derechos Universitarios</b></p>	<p>En el año de 1996 se estableció en el artículo 51 del Estatuto Universitario que la salvaguarda de los derechos universitarios de la comunidad institucional se garantizaría a través del servicio gratuito de Defensoría Universitaria. En sesión del 25 de noviembre de 2005, el H. Consejo Universitario decretó el Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de México; el cual organiza,</p>	<p>La Defensoría de los Derechos Universitarios promueve y defiende, en el ámbito de su competencia, la observancia de los derechos universitarios; para lo cual cumple con las funciones de asesorar, representar, mediar, conciliar y ejercer los recursos y acciones que marca la legislación universitaria, mediante procedimientos regidos por principios de gratuidad e inmediatez, evitando formalismos innecesarios. Asesora, apoya y representa a la comunidad universitaria, cuando lo requiera. Conoce de las reclamaciones, quejas o denuncias que interpongan los integrantes de la comunidad universitaria en las que se presuman la afectación de sus derechos universitarios. Propone a las partes alternativas de solución,</p>	<p>En sesión del 25 de noviembre de 2005, el H. Consejo Universitario decretó el Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de México; el cual organiza, faculta y delimita el quehacer de la Defensoría Universitaria</p>

		<p>faculta y delimita el quehacer de la Defensoría Universitaria.</p> <p>Es así como en sesión ordinaria del 28 de febrero del 2006, protestaron como los primeros Defensores Universitarios, los maestros en derecho Luz María Jaimes Legorreta, Gilberto Pichardo Peña y Joaquín Bernal Sánchez, quienes de inmediato se dieron a la tarea de organizar y poner en funcionamiento la Defensoría de los Derechos Universitarios.</p> <p>Posteriormente ya integrado el grupo de defensores, en sesión ordinaria del 27 de abril de 2006, el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México, decretó el Reglamento Interno de la Defensoría de los Derechos Universitarios.</p>	<p>cuando la naturaleza del asunto lo permita.</p> <p>Difunde permanentemente los derechos universitarios.</p> <p>Representa a la comunidad universitaria en los recursos y procedimientos que la propia legislación establece.</p>	
	<p>Universidad Autónoma de la Ciudad de México</p> <p><b>Defensoría del Estudiante</b></p>	<p>Fue creada para defender los derechos de los estudiantes de la UACM, y con ello contribuir al mejoramiento de la institución en todos sus ámbitos.</p>	<p>La Defensoría del estudiante es un órgano colectivo, integrado por estudiantes y académicos de la UACM, quienes fueron elegidos por el CGI; además cuenta con un representante de la Rectoría, así mismo, con un representante del Abogado general.</p> <p>Se encarga de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defender los derechos de los estudiantes</li> <li>▪ Asesorar a los estudiantes acerca de sus derechos y obligaciones.</li> <li>▪ Conocer, por parte de los estudiantes, las inconformidades sobre la actuación de alguna área de la UACM.</li> <li>▪ Emitir resoluciones de carácter obligatorio, sobre</li> </ul>	

			<p>los asuntos planteados ante este órgano de gobierno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fungir como órgano de consulta en controversias en las que los alumnos se encuentren involucrados.</li> <li>▪ Proponer a la comunidad universitaria medidas para el mejoramiento de los estudiantes.</li> <li>▪ Informar al Consejo Universitario, por conducto del Rector, de las actuaciones, así como de informar y escuchar a la comunidad en asambleas programadas.</li> </ul>	
Jalisco	Universidad de Guadalajara	No tiene		
Guanajuato	<u>Universidad de Guanajuato (UGTO)</u> <b>Procuraduría universitaria de los derechos académicos</b>	Inicio de funciones 9 de junio de 1995	<p>Es un órgano dotado de plena independencia, cuya función consistirá en tutelar y procurar el respeto de los derechos académicos que a los alumnos y los profesores concede la legislación universitaria.</p> <p>Tutela y procura el respeto de los derechos académicos.</p> <p>La Procuraduría Universitaria tiene como finalidad vigilar que se cumpla con las disposiciones que establece la Legislación Universitaria para profesores y alumnos, intervenir en caso de que se le informe de conflictos entre alumnos y profesores con la autoridad, buscando la conciliación de los interesados con apego a la normatividad universitaria.</p>	<p>Reglamento de la Procuraduría Universitaria de los derechos académicos.</p> <p>Artículo 1. El presente ordenamiento es reglamentario del Artículo 51 de la Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato.</p>
Guerrero	<u>Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)</u> <b>Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios</b>		<p>La Universidad Autónoma de Guerrero se pone a la vanguardia respecto a las demás universidades del país, con el establecimiento de la Defensoría como un órgano interno y autónomo de la Administración Central y en relación directa con el Consejo Universitario, que tiene por objeto: la promoción, el aseguramiento, vigilancia, protección y respeto a los derechos humanos y universitarios.</p> <p>Investigar las denuncias de presuntas violaciones a los Derechos Humanos y Universitarios de estudiantes, trabajadores y funcionarios de la Administración Central.</p> <p>Emitir recomendaciones</p>	<p>Estatuto del Reglamento de la DDHU</p> <p><b>CAPÍTULO I</b> <b>DISPOSICIONES GENERALES</b> <b>ARTÍCULO 244.</b> La Defensoría de los Derechos Humanos se constituye como un órgano de carácter independiente. Tiene como objeto conocer de las violaciones de los derechos humanos y universitarios de los funcionarios, académicos, trabajadores y estudiantes por actos u omisiones, que las autoridades señaladas en el Artículo 14 de la Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero cometan en su perjuicio. Su autonomía garantiza que sus funciones y atribuciones tutelen la defensa y protección de quien resulte afectado en sus derechos. <b>ARTÍCULO 245.</b> El titular de la Defensoría se denominará Defensor de los Derechos Humanos y Universitarios.</p>

			<p>expeditas, mismas que serán atendidas por los funcionarios o autoridades colegiadas involucradas.</p> <p>Vigilar el cumplimiento y respeto al orden normativo interior en los casos de violación de un derecho individual universitario.</p> <p>Recibir y dar trámite a las reclamaciones que presenten los quejosos y rechazar las que no sean de su competencia, orientando al quejoso sobre la vía conducente.</p> <p>Presentar ante el pleno del HCU, el plan anual de actividades y el presupuesto para su discusión y aprobación correspondiente.</p> <p>Requerir los informes respectivos de las autoridades universitarias y servidores que asuman funciones de autoridad señalados como responsables y realizar las investigaciones o estudios que considere pertinentes.</p> <p>Publicar en el órgano oficial del HCU, las recomendaciones emitidas por la defensoría.</p>	<p>La designación se realizara a través de un concurso de oposición que, mediante convocatoria pública, emita la Comisión de Honor y Justicia del H. Consejo Universitario.</p>
Hidalgo	<p>Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</p> <p><b>Defensor universitario</b></p>	<p>El nacimiento de la Oficina de Defensor Universitario se remonta al Modelo Educativo y a la petición que diversos sectores de la UAEH formularon a la máxima autoridad, H. Consejo Universitario. A finales del año 2005, la Dirección General de Planeación comenzó a realizar diversos estudios para concretar la figura. Para el año 2006 se había definido un proyecto que establecía como eje primordial el configurar una Oficina con los elementos definitorios del mundo contemporáneo. El proyecto estuvo a cargo de un equipo multidisciplinario de universitarios y universitarias. El aspecto jurídico y las líneas de funcionamiento esenciales fueron responsabilidad del entonces Director de Gestión Universitaria de la Dirección General de Planeación, Dr. Roberto Rodríguez Gaona. La figura nació</p>	<p>Tiene como misión difundir y proteger los derechos humanos de las y los integrantes de la comunidad universitaria mediante políticas, programas, mediación, peticiones, quejas y recomendaciones.</p> <p>Tiene como objetivos:</p> <p>Difundir el conocimiento de los derechos humanos entre todas y todos los integrantes de la comunidad universitaria.</p> <p>Proteger de manera confidencial los derechos humanos de las y los integrantes de la comunidad universitaria mediante los procedimientos de mediación, queja y petición,</p> <p>Prevenir y erradicar toda forma de hostigamiento sexual, moral y escolar en la Universidad.</p> <p>Generar compromisos en derechos humanos que voluntariamente asuma el personal y el alumnado.</p> <p>Consolidar la cultura de los derechos humanos en la Universidad.</p> <p>Impulsar políticas sensitivas de género en la comunidad, haciendo énfasis en la consolidación de los derechos de las mujeres.</p>	<p><b>CAPÍTULO IV DEL DEFENSOR UNIVERSITARIO</b></p> <p>Artículo 105. El defensor universitario tiene como objetivo proteger y difundir los derechos humanos entre la comunidad universitaria. El ejercicio de sus funciones será independiente, confidencial e imparcial.</p> <p>Artículo 106. El defensor universitario será nombrado por el Honorable Consejo Universitario a propuesta del Rector, durará en su encargo cuatro años y podrá ejercer esta función por una sola vez.</p> <p>Artículo 107. Para ser defensor universitario se requiere:</p> <p>I. Ser de nacionalidad mexicana;</p> <p>II. Ser mayor de treinta años en el momento de su designación;</p> <p>III. Presentar la acreditación del grado académico de licenciatura;</p> <p>IV. Contar con un mínimo de tres años de antigüedad ininterrumpida en la institución, y</p> <p>V. Ser de reconocida honorabilidad.</p> <p>Artículo 108. Corresponde al defensor universitario:</p> <p>I. Formular, diseñar, establecer y proponer las políticas en materia de derechos humanos y equidad de género para la comunidad universitaria;</p> <p>II. Promover la cultura de los derechos humanos entre la comunidad universitaria;</p> <p>III. Actuar como mediador entre los miembros de la comunidad universitaria en la resolución de las diferencias que surjan en materia de derechos humanos;</p> <p>IV. Establecer, con las dependencias universitarias, compromisos en materia de derechos humanos;</p>

		<p>en 2006 a través del ejercicio de la facultad que concede el artículo 22, fracción VI y XI de la Ley Orgánica al Sr. Rector.</p> <p>El 15 de diciembre de 2011 por votación unánime del Honorable Consejo Universitario y en cumplimiento del artículo 106 del Estatuto General fue nombrada la Dra. en Ciencias Políticas Gabriela Castañón García como Defensora Universitaria.</p>		<p>V. Hacer recomendaciones con motivo de las visitas y los procedimientos de investigación sobre vulneración de los derechos humanos;</p> <p>VI. Practicar evaluaciones en materia de respeto y cumplimiento de los derechos humanos;</p> <p>VII. Conocer y resolver los procedimientos de tutela y protección de los derechos humanos;</p> <p>VIII. Asesorar a la comunidad universitaria en materia de derechos humanos y equidad de género</p> <p>IX. Entregar al Rector, durante la primera quincena del mes de febrero, un reporte por escrito de las actividades de su función, y</p> <p>X. Cumplir las demás encomiendas que le confieran la normatividad universitaria y el Rector.</p>
Michoacán	<p><u>Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo (UMICH)</u></p> <p><b><u>Defensoría de los Derechos Humanos universitarios Nicolaitas</u></b></p>			<p>*Nota: Su normativa no se encuentra de acceso público.</p>
Morelos	<p><b><u>Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)</u></b></p> <p><b><u>Defensoría de los Derechos Universitarios</u></b></p>	<p>Con la entrada en vigor, el día 13 de agosto de 2008, de la nueva Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y en cumplimiento a lo señalado en el artículo sexto transitorio de la propia ley, en Sesión Ordinaria del Consejo Universitario de fecha primero de octubre de dos mil ocho, fue probado el Reglamento de la Procuraduría de los Derechos Académicos, mismo que entró en vigor al día siguiente de su publicación en el Órgano Oficial Informativo de la Universidad "Adolfo Menéndez Samará".</p>	<p>Es una Instancia Universitaria encargada de tutelar y procurar los derechos académicos de los alumnos y del personal académico de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que actúa bajo la premisa de velar por el respeto de los derechos académicos, con base en la legislación universitaria y el orden jurídico nacional, a través de las resoluciones que esta instancia dicte conforme a la legalidad y equidad, en las que se recomiende la reparación o restitución del derecho académico vulnerado, a favor del alumno o personal docente de esta Máxima Casa de Estudios. De acuerdo a lo señalado en el artículo 3º del Reglamento de la Procuraduría de los Derechos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, su función es ser una instancia que tutele y procure el respeto de los derechos académicos de los trabajadores académicos y de los alumnos, que en la materia concede la legislación universitaria y el orden jurídico nacional. La Procuraduría de los Derechos Académicos es la instancia encargada de atender y recibir las quejas que a título individual formulen alumnos o personal académico de la Universidad, que versen sobre violaciones a los derechos académicos establecidos en su favor por la legislación</p>	<p>LEGISLACIÓN APLICABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos</li> <li>• Estatuto Universitario</li> <li>Reglamento de la Defensoría de los Derechos Académicos de la UAEM.</li> </ul>

			universitaria o cuando se alegue que no se ha dado respuesta a sus solicitudes	
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	La convocatoria para Ombudsman universitario oaxaqueño se emitió en diciembre de 2012. Hasta el momento no se ha hecho pública noticia alguna respecto al nombramiento respectivo, sin embargo, existe el reglamento de la DDU.		Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios.
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) <b>Defensoría de los Derechos Universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</b>	El 27 de Septiembre de 1991 se crea la Defensoría de los Derechos Universitarios.	<p>La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, protege los derechos que emanan de la legislación universitaria, y promueve los valores de una cultura de respeto a éstos, que permiten a la comunidad su desarrollo pleno.</p> <p>Consolidar una cultura de respeto a los derechos universitarios que impulse el desarrollo armónico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</p> <p>Posicionarse en el ámbito estatal y nacional como un órgano garante que resuelve con objetividad, imparcialidad, transparencia y equidad en materia</p> <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibe quejas</li> <li>• Busca soluciones conciliatorias</li> <li>• Realiza las investigaciones correspondientes</li> <li>• Emite recomendaciones</li> <li>• Informar ante el pleno del H. Consejo Universitario anualmente de sus actividades</li> </ul>	<p>Reglamento de la DDU</p> <p>Artículo 1.- La Defensoría de los Derechos Universitarios es un organismo independiente en su funcionamiento del Consejo Universitario y de cualquier otra autoridad universitaria.</p> <p>Artículo 2.- Tiene por objeto conocer de las violaciones que cualquier autoridad o integrante de la comunidad universitaria cometa a los derechos universitarios por actos u omisiones, garantizando la defensa de quien resulte afectado.</p> <p>ESTATUTO ORGÁNICO DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA</p> <p>CAPÍTULO TERCERO</p> <p>DE LA DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS</p> <p>Artículo 154.- La Defensoría de los Derechos Universitarios será un organismo independiente en su funcionamiento del Consejo Universitario y de cualquier otra autoridad universitaria.</p> <p>Artículo 155.- La Defensoría de los Derechos Universitarios tendrá por objeto conocer de las violaciones que cualquier autoridad o integrante de la comunidad universitaria cometa a los derechos universitarios, por actos u omisiones, garantizando la defensa de quien resulte afectado.</p>
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Tiene un pre-proyecto de estatuto de la defensoría de los Derechos Universitarios, a raíz de la propuesta de su creación, planteada en una Tesis de Licenciatura en Derecho de esa Universidad estatal.		
		A partir de enero de 2005 surgen diversas		ESTATUTO DE LA COMISIÓN DE DERECHOS UNIVERSITARIOS

Sonora	Universidad de Sonora (USON) <b>Comisión de Derechos Universitarios</b>	<p>iniciativas en el sector del personal académico con el fin de impulsar el proyecto de creación de lo que entonces denominaron <i>Comisión de Derechos Humanos en la Universidad de Sonora</i>, iniciativas que fueron llevadas a asamblea general del Sindicato de Trabajadores Académicos (STAUS) y cuyo acuerdo fue ratificado por su Consejo General de Delegados.</p> <p>En el convenio de revisión contractual 2005 entre la Universidad de Sonora y el STAUS, ambas partes se comprometen a elaborar un proyecto para la constitución de un órgano con carácter autónomo e independiente que impulse políticas y acciones para la defensa de los sectores universitarios, asimismo, definir su integración, el alcance y carácter de sus resoluciones.</p> <p>Para lograr el acuerdo de manera bilateral entre sindicato y autoridades universitarias, se formó la Comisión Mixta de Derechos Universitarios para la realización del Proyecto de Creación de la Comisión de Derechos Universitarios de la Universidad de Sonora, mediante una propuesta de estatuto sometida a dictamen y aprobación, en su caso, por parte del Colegio Académico.</p>		<p>Artículo 1. La Comisión de Derechos Universitarios es un órgano de carácter autónomo e independiente que tiene como finalidades esenciales:</p> <p>I. Recibir reclamaciones de estudiantes, trabajadores académicos, trabajadores administrativos y de servicios de la Universidad de Sonora, por la afectación de los derechos que les otorga la normatividad universitaria, los derechos humanos y los que la institución reconozca como tales;</p> <p>II. Realizar las investigaciones necesarias sobre la presunta afectación de tales derechos, ya sea a petición de parte o de oficio, y proponer, en su caso, soluciones a las autoridades de la institución;</p> <p>III. Promover la cultura de los derechos universitarios y humanos.</p>
	Universidad Veracruzana (UV) <b>Defensoría de los Derechos Universitarios</b>	El día 6 de Octubre del 2006, el Dr. Raúl Arias Lovillo, Rector de la Universidad, con fundamento en lo dispuesto por los artículos 11 fracción XXI, 25 fracciones I y VI, 35 y 38 fracciones I y XIX de la Ley Orgánica de esta Institución, emitió un	La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Veracruzana, tiene como objetivo primordial tutelar y procurar el respeto a los derechos que la Legislación Universitaria otorga a los miembros de la comunidad universitaria. El Defensor de los Derechos Universitarios es el responsable de recibir quejas, realizar las investigaciones necesarias, ya sea	<p>REGLAMENTO DE LA DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS</p> <p>CAPÍTULO I</p> <p>DISPOSICIONES GENERALES</p> <p>Artículo 1. La Defensoría de los Derechos Universitarios es un órgano independiente cuya función consiste en tutelar y procurar el respeto de los derechos que la legislación universitaria otorga a los miembros de la comunidad universitaria.</p>

Veracruz		<p>ACUERDO para adicionar con un Título Séptimo al Estatuto General de nuestra máxima Casa de Estudios mediante el cual creó el órgano independiente denominado Defensoría de los Derechos Universitarios; dicho acuerdo fue sometido al conocimiento del H. Consejo Universitario el día 23 de noviembre de 2006, habiendo sido aprobado. En esta misma sesión ordinaria fue designado el Dr. Emilio Gidi Villarreal como Defensor de los Derechos Universitarios. El día 7 de mayo de 2007 el H. Consejo Universitario aprobó modificaciones al Estatuto General en el Título relativo a la Defensoría de los Derechos Universitarios y expidió el Reglamento de la misma.</p>	<p>a petición de parte o de oficio y emitir la recomendación que corresponda, debidamente fundada y motivada. La Defensoría de los Derechos Universitarios es competente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y resolver las quejas que a título individual formulen los integrantes de la Comunidad Universitaria, cuando consideren que se han violado los derechos conferidos por la legislación universitaria; o cuando se alegue que no se ha dado respuesta a solicitudes o peticiones dentro de un plazo razonable.</li> <li>• Solicitar informes y practicar las investigaciones necesarias para el conocimiento del caso.</li> <li>• Proponer soluciones a las autoridades o funcionarios de la Universidad que correspondan;</li> <li>• Formular recomendaciones y observaciones a las autoridades y funcionarios de la Universidad</li> <li>• Comparecer ante el Consejo Universitario General, anualmente, a rendir un informe de labores, o cuando este se lo solicite</li> <li>• Desahogar las consultas que, en materia de derechos universitarios le formulen los miembros de la comunidad universitaria;</li> <li>• Procurar la conciliación entre las partes, respecto al conflicto que enfrenten;</li> <li>• Conocer las quejas sobre evaluaciones académicas practicadas a los alumnos, solamente por cuanto hace a violaciones del procedimiento establecido en el Estatuto de los Alumnos;</li> <li>• Solicitar cuando proceda, que los funcionarios, autoridades o cualquier instancia competente de la Universidad, una vez admitida a trámite la queja ante la Defensoría, tomen medidas precautorias, con carácter provisional, para evitar daños de difícil reparación; y Lo demás que le confiera la legislación universitaria.</li> </ul>	<p>La Defensoría estará integrada por el Defensor Titular; dos Defensores Adjuntos, y por el personal de confianza que permita el presupuesto respectivo. Artículo 2. Para los efectos de este Reglamento, se entenderá por:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Defensoría: La Defensoría de los Derechos Universitarios;</li> <li>II. Defensor: El Defensor Titular de los Derechos Universitarios;</li> <li>III. Adjunto: El Defensor Adjunto de los Derechos Universitarios;</li> <li>IV. Comunidad Universitaria: Las autoridades, funcionarios, alumnos, pasantes, egresados, personal académico, de confianza y personal administrativo, técnico y manual.</li> </ol>
Zacatecas	<p>Universidad Autónoma de <b>Defensoría de los derechos universitarios Zacatecas</b></p>			<p>Nota: Su normativa no se cuenta como información pública accesible.</p>

## La enseñanza en educación superior y su influencia en la subjetividad de los docentes – Una perspectiva psicoanalítica

Emma Ruiz Martín del Campo<sup>23</sup>

### Deseo de vivir / deseo de comprender/ saberes que no se saben (Mannoni)

El infante humano no sobrevive sin la intervención de otros que lo cuiden, lo alimenten, lo abriguen, le brinden hospitalidad. Nacemos en extremo inacabados. Ineptos por nosotros mismos para la sobrevivencia, dependemos de esos otros y crecemos con una exigencia de amor que, ya Freud lo decía, no nos abandonará durante toda nuestra existencia. El lazo social, las instituciones y las culturas que hemos creado nos dan sostén y el desarrollo del potencial simbólico y de la inteligencia que confieren características específicas a nuestro ser de humanos ‘desnaturalizado’, o, si preferimos, ‘preñado de cultura’. A diferencia del de otras especies que armonizan más con su medio circundante y están regidas por pautas instintivas más certeras que los restos de instinto que a nosotros nos acompañan, los humanos dependemos de los procesos de socialización y educación para integrarnos al quehacer cultural y así, más allá de la supervivencia, en el mejor de los casos desarrollar opciones que den curso a nuestro potencial de goce y de creatividad.

El creador del psicoanálisis a lo largo de su obra fue perfilando la distinción entre el término *Instinkt*: instinto, y *Trieb*, pulsión, para dar cuenta con este último de impulsos específicamente humanos, que conllevan la marca cultural y que se distinguen por la flexibilidad en sus destinos y la confluencia de elementos corporales y psicológicos en sus manifestaciones. La primera vez que Freud utilizó el término *Trieb* fue en *Tres ensayos para una teoría sexual*, definiendo así la *pulsión*: “Con el término “pulsión” no podemos entender en primer término otra cosa que el representante psíquico de de una fuente endosomática de excitación que está fluyendo de manera continua y que se distingue de la estimulación generada por estímulos esporádicos procedentes del exterior. La pulsión es

---

<sup>2323</sup> La autora es profesora / investigadora titular “C” de la Universidad de Guadalajara.

por tanto uno de los conceptos que aluden a la delimitación de lo anímico y lo corporal.” (Freud, 1905: 76)\*.

En su “Diccionario de Psicoanálisis”, Élisabeth Roudinesco y Michel Plon (2003: 883) dan cuenta de que “La elección de la palabra ‘pulsión’ para traducir el alemán *Trieb* respondió a la preocupación de evitar cualquier confusión con ‘instinto’ y ‘tendencia’”, y abundan: “Esta opción se correspondía con la de Sigmund Freud, quien, a fin de señalar la especificidad del psiquismo humano, reservó *Instinkt* para los componentes animales. Tanto en alemán como en francés (y en español, E. R.), los términos *Trieb* y *pulsión*, respectivamente, remiten, por su etimología, a la idea de un empuje, independiente de la orientación y de la meta” (Roudinesco y Plon, 2003: 883).

Desprovistos, pues, los seres humanos de instintos y sujetos a una infancia prolongada, el aprendizaje y la enseñanza han tomado un lugar de suma importancia en nuestro desarrollo. Ya al nacer estamos inmersos en los mundos culturales, mundos de tramas simbólicas en los que los mensajes van y vienen. El humano recién nacido no participa sino indirectamente de los símbolos. Al principio está inmerso en un mundo caótico de sensaciones táctiles, cinestésicas, auditivas así como de imágenes visuales inacabadas y, a través de ellas, se manifiesta su vitalidad ligada a su incipiente deseo de descubrir, de comprender. Sus mensajes a los otros se dan en un inicio también de forma en extremo rudimentaria: a través de su llanto y sus manifestaciones corporales, a través de su bienestar y su salud o de su enfermar. Progresivamente y a partir de la alternancia entre la presencia y ausencia de nuestros cuidadores, del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje, nos vamos reconociendo como sujetos diferentes, separados, anhelantes del reconocimiento de los otros, a partir de cuyas reacciones vamos gestando las imágenes de nosotros mismos, así como nuestras pautas dominantes de reacción y comportamiento ya más elaboradas.

Con cada ser humano se asiste a un doble nacimiento: el biológico, dado de una vez a través del parto, y el subjetivo, paulatino, largo, siempre inacabado. Una adquisición clave para el nacimiento subjetivo y la inserción en el ámbito cultural es la adquisición del lenguaje, un lenguaje que se convierte en soporte de impulsos, fantasías, desgarres y satisfacciones. A partir de la adquisición del lenguaje los seres humanos tenemos una relación con los que nos rodean mediada por lo simbólico, quedan sin embargo, huellas

troqueladas en lo corporal, marcas de experiencias de placer / displacer anteriores a nuestra inserción en la lengua. Algunas de ellas nos son

---

relativamente accesibles, otras cargadas de conflictividad han quedado reprimidas y subsisten en lo inconsciente: somos también sujetos de lo inconsciente, ligados a un saber sobre nosotros mismos opaco, dicho ‘entre líneas’.

Lo reprimido no pierde su efectividad y se manifiesta a lo largo de nuestra vida a través de sueños, síntomas, actos fallidos, lapsus linguae y también jugando (sobre todo en los niños) y en producciones creativas y artísticas que son, en cierto modo, el equivalente adulto del jugar infantil. En “Fragmentos de la vergüenza”, Francisco Pereña (2008:182) explica: “El arte, sea lo que sea que se entienda por ello, es la expresión de otra posibilidad, de otro mundo (...) Lo que llamamos obra de arte nace del corazón de esa memoria sensitiva, invisible a su vez, pero no al modo smithiano, pues alienta lo más íntimo y no se deja sustituir (a diferencia de la mercancía) por algo supuestamente más verdadero o del todo similar.”

Los humanos somos pues seres complejos, simbólicos, sujetos a lo inconsciente, necesitados de los otros, ansiosos del amor, que es el arte del encuentro, y expuestos, para nuestra desgracia a continuos desencuentros. Estas realidades, más patentes y visibles en la infancia, siguen operando en la vida adulta y es en torno a ellas que opera la enseñanza, también la que ocurre en educación superior.

### **La subjetividad y los docentes de educación superior**

Mario Erdheim (1991:63) en “Psicoanálisis e Inconsciencia en la Cultura”, define la subjetividad como “uno de los intentos de vérselas con conflictos generados por las pulsiones que nunca pueden llegar a una solución definitiva y que por ello propician el desarrollo de formas siempre nuevas de subjetividad”. A lo que Erdheim apunta es al hecho de que las pulsiones humanas, esos impulsos flexibles y ligados a símbolos y fantasías, surgen plenas de emocionalidad y generan permanentes conflictos potenciales en las relaciones entre sujetos y de estos con las instituciones que pretenden encauzarlas, limitarlas, en ciertos casos prohibirlas, de ahí que nuestra vida toda implique resolución de problemas, transformaciones personales, búsqueda de encuentro con los otros, diferentes,

productores de pautas de conducta distintas a las nuestras, ligados a sus propios impulsos y a otras cosmovisiones. Erdheim (1991) da cuenta de uno de los riesgos a los que nos enfrentamos quienes trabajamos con la subjetividad: dejarnos arrastrar por el irresistible impulso a la abstracción que rodea a todo lo subjetivo, abstracción que podría llevarnos a racionalizaciones e intelectualizaciones que nublen nuestra posibilidad de sentir y comprender, alejándonos de la vida.

Y es que la subjetividad humana conlleva elementos reprimidos, inconscientes, que pugnan por manifestarse de un lado, mientras que, por el otro, son objeto de censura ya sea subjetiva o social. A este respecto Erdheim (1991:67s) afirma: “Desde tiempos inmemoriales lo inconsciente fungía como lo inquietante, aquello que había que mantener alejado de la consciencia con el apoyo de mecanismos psicosociales de defensa. (...) En la relación del cura con el creyente y del pedagogo con los alumnos, florece lo inconsciente. Pero que no haya sido ahí donde se descubrió tiene que ver con la angustia ante la sexualidad que en tales ámbitos parecía incontrolable. La barrera que tenía que erigirse para reprimir la sexualidad era tan grande, que la percepción de lo inconsciente era imposible. Cuando sin embargo la sexualidad saltó por sobre los tabúes vigentes, lo que debe haber sido un caso frecuente, los sentimientos de placer y sobre todo de culpa, contrajeron el potencial de conocimiento.” Un ejemplo es el caso del gran filósofo medieval, Pedro Abelardo, y su alumna Eloísa, cuyo enamoramiento dio lugar a una serie de accidentes trágicos como la castración de Abelardo y fue origen de sentimientos de culpa que pueden ser rastreados en el intercambio epistolar entre ambos, cuando estaban ya definitivamente consagrados a la vida religiosa.

El deseo de conocimiento en el humano, ya lo dijimos, se gesta como manifestación del deseo de vivir, de conquistar los medios necesarios para ser reconocido por los otros, para integrarse al medio circundante y a la cultura de socialización. A nivel profesional, cuando el deseo de conocer implica indagar acerca de los sujetos, trabajar con y para ellos, el proceso de conocimiento se entrecruza íntimamente con lo emocional, lo pasional, el pulso de la vida.

Para no quedarme con el ejemplo histórico de Eloísa y Abelardo, y para ilustrar el papel de las pulsiones que se manifiestan no sólo a través del deseo de acercamiento a los otros, sino también en aspectos de violencia e incluso a veces de crueldad, ilustraré lo que

me ocurrió con la primera profesora a la que invité a ser parte de mi indagación. Esta profesora, a quien pondré el pseudónimo de 'Asunción' trabajaba como docente en el área de Psicología de una universidad privada en una ciudad mexicana. Ella era sudamericana y, como tal, tenía en algunos aspectos formas de comportamiento que la hacían identificable como diferente, extranjera, ajena a pautas culturales prevalecientes en el medio ciudadano y concretamente en la universidad en la que trabajaba. A través de una alumna de ella con la que tengo amistad, supe que Asunción estaba viviendo momentos difíciles en su práctica docente. Pedí a mi joven amiga que no me diera más datos, localicé a Asunción y la invité a tener una entrevista conmigo. Cuando supo, por mi explicación sobre lo que haríamos, que la salud mental y la docencia a nivel superior era un tema central de mi investigación, me dijo con una expresión inconfundible de dolor: “¡Ay, Emma, no sé qué podría decir yo en ese terreno! Creo que derivar salud mental de un trabajo como este no es posible, no en mi experiencia, porque las relaciones en la universidad están tremendas, son para mí en buena medida incomprensibles”, y luego guardó un largo silencio. Tuve que intervenir para reasegurarle mi discreción en el manejo de la información que compartiera conmigo y para hacerle sentir la confianza de que mi interés iba más allá de la reunión de datos para un trabajo escrito. Cuando se abrió una línea de confianza entre nosotras, Asunción me confesó que había sido corrida del trabajo por defender su derecho a reprobar a tres alumnos a los que autoridades universitarias le habían insinuado que les diera el pase a pesar de no haber cumplido los requisitos estipulados por ella para el caso. Me habló con lujo de detalles de lo ocurrido, explicando luego: “Yo no estoy acostumbrada a estas cosas, no sé si es por mi cultura de procedencia, o por como yo soy, pero para mí una calificación es algo que se conquista por el alumno con su trabajo y sus conocimientos y no algo que se da o se quita de acuerdo a conveniencias sociales o de negocio universitario”. Terminó diciendo que a fin de cuentas no le había pesado demasiado ser despedida, pues no le interesaba más trabajar en una universidad que no respetaba la libertad de cátedra del maestro y que no sabía si buscaría alternativas de trabajo en este país o volvería al suyo. Le aseguré que aquí, tanto como en otras culturas, hay una variedad de realidades y subculturas universitarias y que no en todas partes se muestra esa falta de respeto por el docente, aunque es verdad que trabajar como profesor universitario no es fácil y supone siempre superar escollos en la relación con los alumnos y con la institución.

Aludiré nuevamente a Erdheim, porque me parece muy esclarecedor seguirlo cuando afirma que “la subjetividad no se deja parcializar”: quienes trabajamos enseñando y quienes investigamos vicisitudes de los sujetos a partir de nuestra propia subjetividad, nos comprometemos en un trabajo que no sólo produce transformaciones en los otros, sino que nos transforma también a nosotros. El acontecer del encuentro con los alumnos afecta nuestra subjetividad: “Tan imposible como es que alguien esté un poquito embarazada, de la misma forma es imposible implicar solo una parte de la personalidad en el trabajo de investigación, dejando las otras no tocadas. La idea de la división del trabajo se ha convertido a tal grado en sobreentendida para nosotros, que pretendemos transferirla a la subjetividad (...) Si el sociólogo o el pedagogo quieren trabajar con su subjetividad, harán la observación de que les ocurre lo mismo que al etnólogo. Las cuestiones y problemas con los que se ven confrontados, se adentran hasta sus sueños nocturnos; en caso de que sepan algo de los sueños, han de tratar de atender también a este tipo de percepción. También las relaciones en las que viven estarán expuestas a mayores cargas. Se sabe muy poco sobre estos procesos porque se habla de ellos cuando mucho en forma de chismes y rumores” (Erdheim, 1991: 80s).

### **Las entrevistas y la apertura para la expresión de la subjetividad**

De frente a la cuestión de la manera en que la subjetividad de los docentes al nivel de la educación superior se ve influenciada por su práctica, formulé una serie de temas a sugerir a profesores que entrevistaría. Mi interacción con ellos empezaría explicando mis intenciones: ampliar la comprensión de la relación de su oficio con su realidad de sujetos humanos. Un punto central sería la consideración de la comprensión que ellos tienen de la educación a nivel superior. A partir de ahí planeé hacer un seguimiento de su argumentación para rastrear su opinión respecto a la manera como sienten facilitar o en ocasiones obstaculizar los procesos educativos. Explícitamente les pediría explicar en algún momento lo que entienden por ‘salud mental’ y cómo sienten que ésta se ve afectada por sus actividades profesionales. Sugeriría también que hablaran de lo que consideran los aspectos sombríos de su oficio y los que más les gratifican personalmente. Pediría que abordaran la cuestión de la ética profesional, lo que esperan de los alumnos y la manera en que ellos se involucran para perfilar los logros esperados. Anunciaría después que mi

intervención sería escasa apuntadas las citadas sugerencias, dejando a ellos la mayor libertad posible para perfilar el curso de su argumentación.

Elegí la entrevista semiestructurada como forma de acercamiento a los docentes universitarios para garantizar, por un costado, que surgieran respuestas a las cuestiones planteadas por mi investigación, cuidando por otra parte que hubiese la mayor libertad posible para que ellos expresaran su subjetividad fungiendo yo como una acompañante cuya principal tarea sería coadyuvar a sortear posibles obstáculos que surgieran en la comunicación.

Sin que la pretensión fuera hacer una entrevista netamente psicoanalítica, sí buscaba yo gestar un tipo de encuentro a partir de una atención flotante, con la apertura a la subjetividad con lo emocional que ella conlleva, así como a los saberes que van más allá de lo racional y que desembocan en lo inexpresable, lo desconocido, pero vivenciable, movilizante de nuestras vidas, efectivo en tanto tiene efecto sobre los comportamientos producidos.

Realicé un total de 10 entrevistas: 5 a varones y 5 a mujeres con rangos de antigüedad distintos en la práctica docente. Me decidí a incluir en este trabajo sólo dos entrevistas de mujeres y una viñeta de una tercera, dado que las aportaciones de los hombres fueron en extremo escuetas. La selección de las entrevistas que aquí presento la hice en base a la significancia y la riqueza de material que ofrecen y a la gran experiencia que estas profesoras tienen en la docencia. Apasionada y Comprometida llevan, respectivamente 20 y 25 años trabajando en dos de las universidades públicas más grandes del país. Asunción, por su parte, trabajó durante 15 años en una universidad pública de Sudamérica y recién había empezado a trabajar en una universidad privada mexicana cuando le ocurrió lo que en este trabajo se refiere.

Entrevista a “*Apasionada*” (área: derecho).

“Voy a empezar hablando de lo que entiendo por ‘salud mental’: una condición de equilibrio entre distintos factores: emocionales, adaptación al medio, manejo de relaciones personales, eso es lo que me parece más importante.

La educación superior la entiendo como un proceso de transmisión de información, vivencias, ayuda en construcción de conocimientos en donde se da un intercambio de retroalimentación docente /alumno con fines que puedan ser aplicados tanto en la vida personal como profesional de ambos. El maestro es también educado por sus alumnos.

En lo que toca a la relación entre salud mental y práctica profesional, para mí lo más importante es la convivencia con los alumnos porque me resulta muy enriquecedora, la experimento como una inyección de vida, un contagio de energía. Da esperanza ver la carta abierta que tienen al futuro ellos, aunque veo la complejidad de la situación y la restricción del panorama y las posibilidades profesionales de ellos en relación a los que fuimos estudiantes hace veinte o treinta años. Mi trabajo me resulta muy creativo cuando hago clic con mis alumnos, cuando ellos se dan cuenta de que los creo capaces de lograr aprender y poner en práctica conocimientos con óptimos resultados. Se gesta un círculo virtuoso: cuando ellos sienten mi confianza, se sienten estimulados y trabajan muy bien.

Ser profesor universitario no es un trabajo privilegiado si lo ves desde el punto de vista de la remuneración y el reconocimiento social. El trabajo de profesor universitario es poco reconocido y mal pagado si se toma en cuenta la responsabilidad que tiene el docente y el papel que juega en la educación.

En mi experiencia personal la salud mental como docente es un punto muy delicado. Como dice el dicho: 'Cada quien habla de la feria, según le va en ella' y supongo que hay docentes que no se sienten bien con la labor que desempeñan. En mi caso enseñar es una experiencia gratificante para mí en todos sentidos y contribuye a mi bienestar anímico.

Considero que esta profesión tiene algunos riesgos no sólo para los profesores, sino también para los alumnos. En la relación maestro-alumno se ponen en juego muchas emociones, afectos, fantasías, impulsos. Por ilustrarlo con un ejemplo: maestros que no tienen una vida personal satisfactoria y son muy infelices pueden usar a sus alumnos como rehenes, someterlos a su tiranía, a sus caprichos. Me parece que la relación maestro-alumno es un eje central que incluso hace palidecer o resalta los contenidos del aprendizaje.

Sería muy interesante complementar las entrevistas a maestros con entrevistas a alumnos, pues conozco, por hablar de otra situación delicada, maestros ególatras, narcisistas, que usan el ámbito de la enseñanza para ejercer poder y que maltratan a sus alumnos, les hacen violencia simbólica, una violencia a la que ellos difícilmente pueden sustraerse. Pienso en profesores que se jactan de poner notas bajas porque en su concepto el diez es sólo para dioses, el nueve para el maestro y de ocho para abajo para los alumnos. Otra situación muy difícil para los estudiantes es cuando se encuentran con profesores que los acosan sexualmente.

Hay una página web que puede ser muy interesante para ti rastrear, en la que se pueden leer opiniones de los alumnos sobre sus profesores. Me imagino que esto puede tener los efectos más diversos en los profesores que se enteran de cómo los visualizan sus alumnos.

Trabajar como profesora universitaria tiene también algunos aspectos que son difíciles de sobrellevar, por ejemplo, los requerimientos como informes cada vez más frecuentes; además, la atmósfera de trabajo es muy densa porque se da una rivalidad muy fuerte entre los maestros. Esto también en relación con los sueldos bajos y las nuevas formas de ponernos a competir por estímulos adicionales. Cuando uno pasa por etapas muy difíciles en el trabajo, a veces surge el pensamiento, al menos a mí me surge, de si vale la pena tener que sortear tantos obstáculos cuando hay tan poco reconocimiento social. Ante problemas serios con colegas a mí me da por hacer que las cosas se me resbalen, ignoro hasta dónde

puedo resolver los conflictos y me concentro en el trabajo con mis alumnos que me es muy gratificante, pero luego me rebota el temor a experimentar la exclusión social y a represalias que a veces son producto de las presiones grupales.

Otra cuestión que a mí no me agrada es que se tiene que pertenecer a asociaciones, grupos de trabajo, encuentros que muchas veces una siente que no aportan gran cosa al enriquecimiento de la experiencia profesional, pero se tiene que estar en ellos para pertenecer, para cumplir con el gremio. Hay ocasiones en las que se ponen a discusión temas relacionados con los alumnos, que si nuevos requisitos de admisión, que si cambios de políticas en la enseñanza, etcétera, pero lo que desanima es que uno sabe por experiencia acumulada que estas discusiones trascienden muy poco en la vida académica y que sí producen desgaste. A mí a veces me parece esto una lata, pero bueno, son gajes del oficio.

Con todo, yo hago un balance muy positivo para mí sobre mi profesión. Me apasiona dar clases y me gustan las relaciones con los estudiantes, llego a apreciarlos. Por otra parte, como está organizada esta universidad, cada semestre me topo con alumnos que tienen problemas personales, a veces grandes, y que pasan desapercibidos por este tipo de culturas masivas que tienden a prevalecer en la actualidad. Me parece que yo soy sensible con mis alumnos y ya me ha tocado orientar a varios que no saben siquiera de la existencia de un departamento de psicología. Muchos maestros que ven a alumnos, digamos, muy desmotivados, se contentan con etiquetarlos o juzgarlos: “es muy flojo, poco inteligente”, qué se yo. Yo he descubierto que una plática personal con ellos a veces produce maravillas, les sorprende ser tomados en cuenta y, claro, no me pongo en plan de psicoterapeuta, pero sí los escucho cuando se da la ocasión y los encauzo al lugar en el que pueden recibir ayuda.

#### Entrevista a “*Comprometida*” (área: sociología)

Entiendo educar, en general y a nivel superior, como el propiciar que haya una mayor y más clara consciencia en torno a los diferentes objetivos, situaciones, historias y posibilidades que constituyen el entramado de la vida. Educar es acercarse a la realidad a la par que los alumnos para valorar problemas y plantear posibles soluciones. El aprendizaje de la observación me parece un aspecto importante de la educación. Hacer registro de lo observado posibilita la reflexión, discusión, gesta de proyectos de trabajo y realización de acciones creativas. La lectura es un complemento indispensable en tales procesos.

Uno de los principales escollos en la educación, que intento promover, es que en ocasiones me desespero, me falta paciencia ante situaciones que entorpecen la dinámica creativa en la relación con los alumnos. Esto dificulta que la reflexión sea tan libre como considero deseable. La apatía por parte de los alumnos es un detonador de mis momentos de desesperación.

Un paso decisivo en el proceso educativo es el que se da de la reflexión y discusión a acciones concretas, por ejemplo, cuando se trata el tema del medio ambiente y los problemas que tenemos en la actualidad, llevamos a cabo proyectos de participación en el reciclado de basura, la reforestación del bosque y el intento de hacer cambios, así sea mínimos, en nuestra manera de relacionarnos entre nosotros. En la actualidad

ya hay toda una plataforma de proyectos en Facebook alrededor de mis clases y mi docencia.

Los proyectos surgen de las propuestas mismas de los alumnos, que a su vez resultan de la observación y la discusión y son avalados por mí. Partimos de la pregunta acerca de cómo pueden aportarse soluciones a problemas concretos, como podría ser menos grave una situación o ser mejores las condiciones del mundo para la vida. Luchamos juntos por conseguir recursos para ponerlos en práctica.

Respecto a elementos que ensombrecen mi práctica docente, te diré que las cuestiones políticas distraen mucho a los estudiantes y lo peor es que muchos de los temores que se expanden no tienen que ver con la realidad, no representan un riesgo verdadero por lo menos en el futuro próximo y sí generan paranoias y ansiedades que distraen la atención de los alumnos de los temas que estamos tratando. Por ejemplo, recientemente cundió el pánico en torno a la posible privatización de las universidades públicas en nuestro país, o, en caso extremo, su desaparición. Alumnos atemorizados con tal perspectiva que se les hacía ver como posible, tenían un enorme gasto de energía. Su atención estaba dirigida a cómo enfrentar el fantasma gestado. Estas situaciones minan la confianza de los maestros en la relevancia de sus tareas, producen divisiones en el cuerpo docente, restan interés a las actividades a realizar en clase y en actividades ligadas a ella en el medio social, dado que, sí lo que se dice que va a pasar es tan determinante, es lo que se experimenta como emergencia, como lo urgente a atender.

Yo diría que la desconfianza en general, es uno de los mayores obstáculos al desempeño de una labor docente generadora de reflexiones y experiencias creativas. Concretando diría que resulta inconveniente la desconfianza en sí mismo de maestros y/o alumnos, la desconfianza en la institución, la desconfianza en lo social. Abundaré en la apatía de algunos estudiantes ante las propuestas para el trabajo relacionado con la clase. La apatía o motivación de los estudiantes para el desempeño del docente resulta tan relevante, que si me hubieras preguntado el semestre pasado por mis perspectivas en la enseñanza, te habría dicho: “No hay nada, o casi nada qué hacer, los alumnos no responden”. He hecho un descubrimiento interesante: la motivación de los estudiantes en los primeros semestres suele ser muy alta, y eso hace que sea maravillosa la actividad docente con ellos. A medida que avanzan, crece su arrogancia, creen que ya lo saben todo y que no hay maestro que pueda enseñarles algo porque consideran que todos, o la gran mayoría, son unos ineptos. Este semestre he trabajado con alumnos de primero y segundo semestre y hemos realizado proyectos muy interesantes, para ellos y para mí. Me he sentido altamente motivada, energizada, satisfecha con mi trabajo.

Me pides que te hable de mi ética profesional y de la coherencia que siento guardar con la misma. Mi ética tiene que ver con el cuidado que pongo en que mis clases se conviertan en semilleros de un posible mundo mejor a través de los procesos que ya expliqué más arriba. Me considero coherente en el cuidado de seguir mis principios hasta donde me es posible y a la vez, estos principios los explico a mis alumnos al inicio del semestre, los pongo en común, los reflexionamos, los discutimos, y luego pasamos a otras cosas, como la discusión del programa preliminar que les presento. Por lo que toca a cómo entiendo la salud mental ligada a la práctica docente, me explico: La salud mental la relaciono con el sentirse bien con una misma y con los demás, con la posibilidad de mantener contacto con la realidad concreta, social e

individual implicando diferentes aspectos personales: la afectividad, la emocionalidad, la creatividad, el potencial intelectual. Involucrarse con el mundo poniendo en juego tales aspectos, me parece que es una condición para propiciar la salud mental y todo ello parte de algo que considero básico: mantener el contacto consigo misma.

En cuanto a lo que coadyuva y lo que entorpece las posibilidades de salud mental en torno a la docencia a nivel superior, te diré que para mí es fundamental la relación que tengo con los estudiantes y también con otros maestros, pero principalmente con los estudiantes. Cuando hay una buena relación con mis alumnos y ellos se muestran motivados y participativos en las actividades de la clase, eso resulta para mí una maravilla y redundante en mi bienestar, en una sensación de que me cargo de energía, me siento satisfecha, realizada. Por el contrario, la apatía y la negativa al trabajo por parte de los estudiantes, me desgasta, el semestre se convierte en tal caso en una lucha pesada, se trabaja menos y sin embargo, trabajo más en la batalla porque logremos hacer algo. Experimento un marcado contraste entre el entusiasmo que me genera el trabajo efectivo y la frustración del trabajo inútil que resulta la batalla campal con estudiantes desmotivados. Relaciones personales cercanas y no desgastadas con exceso de conflictos, considero, hacen bien. En cuanto a los alumnos, ellos cambian y se requiere flexibilidad de nuestra parte para tratar de sacar lo mejor con los diferentes grupos, en cuanto a los otros docentes, los colegas, son los mismos, pero para mí es también muy importante que las relaciones marchen lo mejor posible.

Otro aspecto que se relaciona con la satisfacción que me procura la docencia, es mi trabajo de investigación. Es muy agradable cuando se cuenta con apoyo a la investigación por parte de la institución y no tenemos que andar luchando para contar hasta con el papel que requerimos. Yo ligo mucho mi investigación con mi labor docente. Mis alumnos leen mis trabajos, y esto me resulta muy creativo, hacen sugerencias, derivan de ellos ideas para actividades, etcetera. Esto es así cuando trabajo con semestres iniciales. Incluyo, hasta donde es posible a estudiantes en mis proyectos de investigación, lo que viene siendo facilitado por los cuerpos académicos. Que ellos, los colegas y otras personas, a las que les sirva, se interesen por lo que hago, que se publique, se lea, se discuta y sea semillero de nuevas ideas, que reciba atención en el sentido de que sirva para algo, es para mí una gran motivación y por supuesto redundante en bienestar personal.

### **El bienestar, respectivamente malestar y la enseñanza/aprendizaje en educación superior**

Partiendo de una postura idealista que tendiera a considerar la del docente una vocación, un oficio elegido por un llamado de tipo humanista que respondería a una mística de un deseo de ayuda a los otros y transmisión de conocimientos, resultaría casi imposible enfrentar una realidad que parece estarse extendiendo en nuestros días: la de “el malestar en la enseñanza”, que da cuenta del cansancio de muchos profesores de diferentes niveles, agobiados ante la realidad de una transmisión de saber frustrada por factores que no

alcanzan a comprender cabalmente. Much@s se preguntan: ¿es mi ineptitud lo que bloquea el proceso de enseñanza/aprendizaje?”. Otros se quejan de la profunda desmotivación de los estudiantes para aprender. Algunos, finalmente, buscan explicar lo que está ocurriendo a partir de una visión compleja, sobredeterminada, interdisciplinaria y hasta, si se quiere, intercultural.

Son más las cuestiones que surgen al contemplar el panorama de las relaciones entre docentes y estudiantes a nivel universitario en nuestras sociedades del siglo XXI, que las respuestas que se pueden proporcionar. Esbozaremos a continuación algunas preguntas:

¿Qué cantidad de docentes universitarios se encuentran emocionalmente sobrecargados a causa del ejercicio de su profesión?

¿Cuántos profesores y/o profesoras, y en qué medida, se atreven a expresar lo que viven en la relación con sus alumnos, también sus momentos terribles, aquellos en los que surge el deseo de abandonar el oficio para irse, como decía uno, “así sea a poner un puesto de tacos en la esquina”.

¿Cuántos se entregan con pasión al aprendizaje permanente, a la lectura apasionada, a la apertura a la experiencia, al encuentro con ellos mismos en ratos de silencio para preguntarse por lo que ocurre en la interacción con sus alumnos?

Existe el desgaste, el cansancio, el grito de dolor, la impotencia, el aullido, también para aquellos que ejercen oficios de entrega, de ayuda, los calificados de humanitarios, amorosos, generosos, amantes de la vida, sinceros, espontáneos, auténticos hasta donde tal cosa es posible.

Hay los que se confiesan desgastados por las luchas en el encuentro emocional con los alumnos, hay los que se quejan del poco prestigio social que se les concede y de los bajos sueldos que se les otorgan a cambio de su tarea. También hay los que reportan cansancio ante el exceso de formalismos y trámites burocráticos que tienen que cumplir y que los alejan de las relaciones con estudiantes y colegas.

Para algunos el milagro consiste en ‘producir algo a partir de la escasez extrema, del casi nada, de los pobres recursos de estudiantes que vienen jalando deficiencias desde su educación primaria. Es el caso de profesores apasionados que buscan una y otra vez el encuentro con los estudiantes y se entusiasman con sus progresos, porque, y aquí apelaré a la revisión que hicimos arriba del texto de Erdheim: no es lo mismo ejercer un oficio de

docente como un fragmento formalista de la propia vida, que entregarse a la docencia con todo lo que se es como sujeto, implicarse y de la implicación aprender, crecer, cuestionarse, moverse de lugar a fin de esclarecer y potenciar la relación de aprendizaje.

Maud Mannoni en “El Síntoma y el Saber”, comparte la experiencia de superación de obstáculos para ganar para la vida a alumnos de su escuela de Bonneuil, que eran jóvenes con problemas considerables. Nos dice (Mannoni, 2011:14): “Formé con los más difíciles una compañía de teatro ambulante (...) (Logré, E. R.) arrancar una palabra personal a los mandamientos y supersticiones que los gobernaban.

Tal vez uno de los recursos, cuando el ‘malestar en la enseñanza’ nos agobia como docentes, sea el buscar convertir la clase en un ámbito cultural donde se pueda experimentar un tanto a la manera como nos lo explica “Comprometida” que lo pone en práctica en la relación con sus estudiantes.

Otro recurso, cuando se vuelve intolerable la apatía o el cansancio en el ámbito de enseñanza/aprendizaje es buscar la apertura al mundo exterior, luchando, a la manera como lo hacía Mannoni en su escuela, para que en ningún momento la institución misma llegue a constituirse en un lugar de protección o plenitud fantaseada que termine por alejar de la vida. Se trataría de cuestionar la existencia de la institución, las actitudes tanto del docente como de los estudiantes pensando tanto a los sujetos como al establecimiento de enseñanza en relación con el medio sociocultural en que se ubican, que a la vez sería objeto de una posible reflexión común para visualizar las dificultades que tiende a generar a nivel subjetivo y de la colectividad.

Cabría preguntarnos hasta qué punto somos capaces de introducir lo lúdico y la fantasía en nuestra práctica docente. El psicoanalista inglés Donald Winnicott (1979) da cuenta del valor del jugar como espacio potencial en el que pueden florecer la fantasía y la imaginación como predecesores de nuevas formas y relaciones culturales. Por otra parte, en la obra aludida, Winnicott también nos hace ver que formas de trato humano comunes, como el prestar verdadera atención al ser humano con el que interactuamos, redundan en una contención de las angustias del sujeto en cuestión.

Maud Manonni (2011:56) nos recuerda actitudes que son importantes en toda clínica y que pueden llegar a tener efectos creativos en los espacios de docencia: la apertura a lo imprevisto, el juego, la paradoja y el humor.

Marie Jean Sauret (2004), docente de la universidad de Toulouse en Francia, dictó en 2004 en la universidad de Costa Rica el curso “La Pregunta acerca del Sujeto en la Investigación Social”. Una de sus inquietudes fundamentales es el incremento de la violencia en la actualidad, la que la lleva a preguntarse: “¿En qué lugar del camino se extravían los esfuerzos que se despliegan en torno al bienestar y a la salud de las personas?” (Sauret, Jean Marie, 2004: S/p: comunicación oral). Uno de sus postulados es que la violencia entre los sujetos es en parte producto de la disminución del intercambio de palabras promovida por la civilización actual centrada en la imagen, el consumo, la exaltación de atributos físicos, etc.

En “Exclusión escolar, el lazo social fragmentado”, Etty Kaufmann y Milagros Jaime (2009: 509) citan a Alain Badiou cuando afirma: “Nos falta un mundo, porque las desigualdades producen abismos, porque hemos construido un planeta donde mucho y muchos han quedado fuera. Han quedado fuera las palabras, las historias, los saberes. Hemos perdido todo eso, sí. Ya nos lo había advertido Walter Benjamin (1936) mostrándonos su sorpresa ante el enmudecimiento que traían los que retornaban del campo de batalla, en lugar de volver con una riqueza en vivencias, más bien volvían empobrecidos. ¿Qué pasaba? Una facultad que parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos había sido retirada: la facultad de intercambiar experiencias. Lo que queda fuera es nuestra posibilidad de ser alguien para los otros, decirnos con los otros. La ausencia de una experiencia colectiva del mundo. No debatimos sino que nos batimos”. (Kaufmann y Jaime, 2009: 509).

Es de nuevo Marie Jean Sauret (2004), citada esta vez por Kaufmann y Jaime (2009: 513), quien “nos recuerda que la palabra es *‘la marca incontestable de la presencia de un sujeto’*. Cada ser humano requiere ser reconocido en su palabra por los otros para alojar su subjetividad en el lazo social. Pero cuando la palabra es expulsada, se hace difícil ligarse a los otros a partir del mutuo reconocimiento, y los espacios posibles de encuentro entre sujetos se desdibujan: la exclusión de la palabra como pacto de reconocimiento y lazo con el otro se asimila a la exclusión de un mundo compartido y condena al sujeto al desamparo” (Kaufmann y Jaime, 2009: 513). A la que aquí se alude es a la soledad del desencuentro, de un diálogo de sordos producto de la imposibilidad de mediar ante la realidad de las

diferencias de los sujetos y de las culturas, soledad e incomunicación que conllevan el riesgo de la explosión de la crueldad, del pasaje al acto en manifestaciones de violencia.

El tema del que aquí nos ocupamos nos lleva a preguntarnos: ¿cómo propiciar el intercambio de palabras y experiencias en los espacios de la educación superior?

Como acercamiento a una respuesta posible quiero traer a colación a Francisco Pereña (2011: 9), quien en su obra “Cuerpo y Agresividad” nos presenta a la desdicha como oportunidad de apertura y transformación, en tanto es un acontecimiento que puede dar lugar a “la atención creativa de la que habló S. Weil (...) esa posibilidad que es un nombre del amor, que suspende en ese instante (al menos en ese instante) el ejercicio de la fuerza. Si no hay acontecimiento, instante y temporalidad nada cabe escuchar. La atención se da en el seno de la relación con el acontecer. Por eso es a la vez espera y paciencia, sin precipitación, es vacío y falta, es abandonar el centro de la atención para orientarse hacia los demás, pues la escucha nos coloca del lado de los que pierden y de lo que se pierde, sin promesa de salvación pero como terreno propicio para los sentidos, para vivir y respirar”. Y un poco más adelante dice: “...En ese prestar atención a lo extranjero surge la palabra en el mismo instante de la escucha, no antes sino en el instante de la alteración y de la intrusión. Y entonces quizá la vida no abstracta es posible...”

## Referencias

Erdheim, Mario (1991): “Psychoanalyse und Sozialforschung” (“Psicoanálisis e Investigación Social”) en “Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur” (“Psicoanálisis e Inconsciencia en la Cultura”), Frankfurt, Suhrkamp, pp.61- 82.

Freud, Sigmund (1905). “Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie” (“Tres Ensayos para una Teoría Sexual”), en Freud, Sigmund, Studienausgabe, tomo V, Sexualeben (Vida sexual), Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch Verlag, pp. 37-145.

Kaufmann, Ety y Jaime, Milagros (2009). “Exclusión escolar, el lazo social fragmentado”, Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales”, Universidad de Costa Rica, no. 1, pp. 509-517.

Mannoni, Maud (2011). El Síntoma y el Saber, Barcelona, Gedisa.

Pereña, Francisco (2008). Fragmentos de la Vergüenza, Madrid, Síntesis.

----- (2011). *Cuerpo y Agresividad*, México, Siglo XXI.

Roudinesco, Élisabeth y Michel Plon (2003). *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.

Sauret, Marie Jean (2004). “La Pregunta acerca del Sujeto en la Investigación Social”, Curso dictado en el Doctorado de Estudios de Sociedad y Cultura en la Universidad de Costa Rica.

Winnicott, D. W. (1979). *Realidad y Juego*, Barcelona, Gedisa.

# Contribuciones para el Estudio de la Afectividad y las Emociones en Grupos Académicos de Investigación

Alfredo Bautista

*Tenemos necesidad de un diálogo permanente con el descubrimiento (Edgar Morín)*

## Introducción

Regularmente recomendamos a nuestros/as asesorados/as que en sus tesis de grado o en sus documentos de difusión lleven a cabo la parte introductora de los mismos después de haber concluido por completo la escritura del texto correspondiente, permitiendo así una siguiente revisión de lo ahí tratado. Al auto-aplicar ésta recomendación al presente estudio, me doy cuenta que cada subtema revisado aporta datos, ideas y preguntas que al intentar expandirlos crearía asimismo nuevos universos de estudio interdisciplinario en cada uno de los subtemas seleccionados. Me parece que esto es precisamente a lo que nos enfrentamos cuando estudiamos los afectos y las emociones en los grupos académicos de investigación, es decir, que nuestra labor en la investigación psicológica psicoanalítica de grupos específicos, como los aquí estudiados, comprende el poder atender a la dinámica establecida entre complejidades versus simplicidades manifiestas y ocultas de emociones y sentimientos, que de manera inconsciente-preconsciente reflejan la diada de los paradigmas utilizados por grupos de investigación científica en relación a la sofisticación o sencillez.

El planteamiento previo a la elaboración del presente estudio estuvo centrado en la manera de comunicar la serie de observaciones realizadas respecto a la dinámica de los grupos de investigación académica, tratando a la vez, de provocar un sentimiento opuesto a la apatía o el enfado característico del que en ocasiones produce la difícil lectura de textos científicos, pragmáticos y acertados aunque en ocasiones áridos y distantes, provenientes de otras disciplinas ajenas a la nuestra, o aún de la propia, cuando incursionamos en temas sofisticados que requieren esfuerzos extremos de concentración y abstracción a la par de

una narrativa accesible. Espero por lo tanto haber encontrado la respuesta a dicho dilema en el presente texto considerando que los conceptos, ideas y cuestionamientos aquí expresados parten de iniciativas y experiencias propias, personales y profesionales, ambas a nivel multinacional y multicultural, realizadas dentro de un marco de resistencias versus cooperación de grupos de investigadores/as en varios continentes a quienes expreso mi agradecimiento y el tan requerido, como benéfico, reconocimiento.

Por lo tanto, el contenido aquí expuesto lleva un lenguaje propio de la psicología con enfoque psicoanalítico, ha sido tratado en lo mejor posible para expresar de manera accesible y comprensible sus objetivos y propuestas, poniéndolo al alcance de la diversidad de grupos académicos investigadores en áreas distintas del conocimiento. Nuestro propósito es hacer entendible los aspectos fenomenológicos e interpretativos de la psicodinámica, sus orígenes y evolución versus involución desde lo individual y lo grupal; reconociendo de antemano que nos concentramos en el mapeo, caracterización y fuentes que dan lugar a sus emociones y afectos, independientemente de sus características formales y constitutivas de disciplinariedad, interdisciplinariedad, interculturalidad, etcétera, sin dejar obviamente de reconocerlas, como veremos a continuación.

### **Los grupos de científicos en el “*couch*”**

Pueden ser diversas las expectativas que despierta la discusión del tema a tratar, el que hoy por hoy, adquiere mayor consideración en cuanto a la necesidad y utilidad implícita que conlleva el entender con profundidad y exactitud cualitativa la enorme diversidad de emociones y sentimientos que surgen a partir del manejo conjunto, disciplinado a la vez que disciplinario e interdisciplinario, de complejos universos de conocimiento científico construidos por grupos de investigadores académicos. La relevancia por el estudio y la comprensión de los aspectos psicodinámicos y psicológicos que surgen en los procesos de investigación científica toma un matiz particular por tratarse de grupos humanos cuya tarea está encaminada hacia la generación, promoción y difusión de saberes nuevos con utilidad para el desarrollo, la sustentabilidad y el progreso de las comunidades a las cuales representan, además de otras con problemáticas, situaciones y búsqueda de soluciones

análogas, incluidas diferentes regiones del orbe. Como una característica agregada, reconocemos entonces la inscripción de dichos grupos dentro de la globalización o internacionalización de la ciencia con sus implicaciones psicosociales relacionadas a dicha pertenencia, como veremos más adelante.

Asimismo, reconocemos que la investigación de la vida emocional de los grupos académicos de investigación, llevada de manera organizada y metodológica, está aún en los albores de una consideración seria por parte del *establishment* científico en general. Lo anterior significa que a pesar de la aceptación y el reconocimiento en otras áreas, la encontramos aún en el margen de la cultura y la socialización cotidiana de los grupos científicos; por lo tanto, nuestra aportación, a la vez que legitimación, la llevamos a cabo promoviendo y generando distintos grados de conciencia y clarificación, apoyándonos en su momento con recursos tecnológicos y visuales que nos permitan ir despejando las resistencias naturales al cambio, propias de la dinámica de determinados conglomerados humanos dentro de las instituciones, como en el presente caso, es decir, el de los grupos académicos de investigación. Sabemos que dichas resistencias funcionan bajo el cobijo de la tradición, las costumbres, el lenguaje, la cultura, la mitología, etc. y que han surgido como producto de la interrelación grupal de trabajo, y en este acaso, a partir del planteamiento de esquemas disciplinarios e interdisciplinarios de investigación científica.

Llama la atención, que a pesar de los grandes descubrimientos, avances e innovaciones científicas y tecnológicas logradas hasta hoy, son repetidos los ejemplos en los que asimismo escuchamos acerca de un creciente o acentuado distanciamiento a través de una abrupta o aún una inentendible comunicación, entre los objetivos y resultados planteados por los grupos de investigación académica y los posibles receptores o beneficiarios, sin dejar de considerar de manera obvia otros indicativos, y de donde, como consecuencia, surge grandes cuestionamientos, aún malestares, hacia la ciencia y los científicos. La consigna social implícita – aunque suficientemente cuestionada- en toda actividad de búsqueda del conocimiento, respecto a los beneficios comunitarios, económicos y de otro tipo llevada a cabo día a día por los grupos académicos de investigación, es la que además nos motiva a investigar las características de los vínculos

afectivos provenientes de las distintas interrelaciones en sus respectivos ámbitos culturales y regionales.

En relación a la regulación de los procesos mentales y cognoscitivos de los grupos académicos interdisciplinarios, consideramos que éstos se encuentran apegados a una doble normatividad y sistematización: la primera, procede del método y la tradición científica, mientras que la segunda es de carácter ideológico. En la normatividad inicial encontramos las maneras de teorizar y conceptualizar los elementos estudiados, además de los procedimientos y metodologías para la adquisición y *networking* del conocimiento con el consiguiente y apropiado lenguaje. Asimismo mantiene una reglamentación estricta en la construcción de sus narrativas cuya difusión se lleva a cabo a través de conferencias, reportes, publicaciones, etc.;

La segunda fuente reguladora del conocimiento procede de las prácticas socio-políticas, éticas e ideológicas institucionales y organizacionales las cuales señalan y dictaminan formas, estilos, límites, códigos de comportamiento social, tolerancias, recompensas, reconocimientos, etcétera, así como las regulaciones administrativas entre otras. Las maneras de discernimiento e intercambio extra-institucionales al que han de adaptarse los grupos académicos para llevar a cabo los importantes procesos de socialización del conocimiento (*networking*) están asimismo incluidas dentro de esta normatividad.

En relación a sus prácticas de poder, nuestros grupos estudiados, mantienen por una parte, el apego a una epistemología y metodología de acuerdo a su disciplina de adscripción, aunado a las que observamos en la construcción de vínculos sociales intergrupales e intragrupal, los cuales son necesarios ambos para su supervivencia y valoración, tanto al interior de los mismos, es decir, de su integración como grupo de trabajo y de la resolución de sus luchas de poder; como hacia el exterior, en la búsqueda de una efectividad pragmática y el beneficio social de sus propuestas en general, y de los universos a investigar en particular. En suma: en los grupos académicos de investigadores, habrán de sucederse y resolverse las contradicciones que surjan de la dicotomía ciencia-ideología. En palabras de Bauleo (1983:70): *“El grupo aparece como campo posible de la auto-experimentación, de la pragmática de la relación interpersonal, como un artificio del*

*lenguaje, en última instancia como una metáfora social de la difícil articulación entre subjetividad y estructura social”.*

### **Los grupos académicos de investigación como objeto de estudio de las ciencias humanas.**

La construcción de un objeto de estudio acerca de los grupos académicos y de investigación en el presente texto, está basada en los argumentos que indican que su actividad grupal resulta en gran medida análoga a la de otros grupos de trabajo en general, por ejemplo, los de una organización comercial, política, empresarial, de servicios, etc. En varios sentidos las similitudes y características son evidentes; ya que en ambas situaciones, tanto en la académica como en las de otros géneros laborales, los grupos se encuentran sujetos a los intereses y las políticas para los cuales fueron creados aunado a que en ambos existe un intercambio continuo de relaciones humanas lo que da lugar al establecimiento de vínculos y expresión de emociones. En ambos casos observamos una ineludible determinación de actividades y funciones realizada a partir de estrategias institucionales u organizacionales, con el consiguiente apego tanto a preceptos y reglamentos, como a la consecución de logros y metas de productividad y rendimiento previamente estipuladas, entre otras más.

Considerando entonces los anteriores planteamientos y con el propósito de definir el problema que aquí nos ocupa acerca de la vida emocional de los grupos académicos y de investigación, requerimos por consiguiente de una caracterización acerca de sus particularidades en términos de relaciones humanas y en los niveles intergrupales, extra-grupales e institucionales u organizacionales considerando asimismo, como aspectos de diferenciación de otros grupos, a su actividad de búsqueda del conocimiento o innovación del mismo. Discerniendo acerca de dichos elementos podremos establecer un perfil, aún más, una base de datos cualitativos útiles, por ejemplo, para posteriores investigaciones cualitativas y cuantitativas.

Dicho de manera análoga y en primera instancia, estamos intentando buscar y caracterizar los fundamentos socio-culturales y principalmente psicológicos que proporcionan identidad a los equipos interdisciplinarios de trabajo académico y de investigación en su forma actual. Esto implica observar la serie de compromisos sociales

adquiridos a partir de la interacción con otros grupos tanto del *establishment* científico, como particularmente, de las comunidades o grupos externos para quienes van dirigidos los proyectos académicos y de investigación. A nuestro entender, quedan de esta manera asentadas dos vertientes de socialización de los grupos científicos, a partir de un compromiso social intergrupal y otro comunitario, cuyos objetivos que manejan en ocasiones intrínsecamente resultan contradictorios o conflictivos, como veremos más adelante.

Al iniciar nuestra ruta de auscultación respecto a la caracterización de los grupos en cuestión, observamos que al igual que en cualquier conglomerado humano, en cada una de las disciplinas científicas quedan establecidos diversos sistemas de relaciones sociales en torno a la búsqueda del conocimiento nuevo, aún dentro de la llamada innovación del existente. La afirmación anterior está relacionada con el hecho de que cuando un grupo de científicos realiza el planteamiento de un eje de investigación empieza a problematizar, por una parte, acerca del contenido apreciando posibles antecedentes teóricos y experienciales, objetivos, métodos y técnicas de observación, evaluación de resultados, y por la otra, examina el contexto de realidad en el que se ubica la investigación, como sería su promoción, cronograma de trabajo, propósitos, obtención y distribución de recursos humanos, financieros, etc.

A partir de ejercicios de intercambios verbales y escritos se llevan a cabo las actividades que dan lugar a la problematización en una investigación, lo que de manera automática, conlleva a una sucesión de interrelaciones y construcción de vínculos afectivos que de manera consciente o inconsciente dan lugar a expresiones y manifestaciones emocionales debido a que en el flujo de la actividad conversacional entremezclados los temas científicos con los personales, tanto por el contenido como por los estilos verbales (“*speech styles*”) empleados. Al respecto comentan Lecler et al. (2002:3) ...”*The communicative act from the perspective of the psychodynamics of work, action is defines as communicative act, that is, a discourse that is shared within discussion groups. Since talking is the most powerful way to think...as a theoretical and metaphorical approach, the psychodynamics of work makes it possible to “talk about what one is doing” while at the same time “talking about what one is”..* siendo el complemento de dichas comunicaciones

constituye el entendimiento de “ *the way how things are being doing*”, es decir, la explicación de la metodología. Podemos añadir aquí que dicho acto de comunicación también es autobiográfico.

### **Procedimientos y materiales de indagación**

La metodología utilizada en el presente estudio de los aspectos psicodinámicos de grupos laborales específicos (investigadores académicos), está basada en un análisis del contenido de los intercambios o comunicaciones verbales presenciales o los llevados a cabo con el apoyo de las ITC, como en los casos de las video-grabaciones (Bautista 2012, Sandner, 1985; Lorenzer 1985) recopiladas a partir de sesiones de trabajo cotidiano de diferentes grupos académicos en instituciones de investigación. El material obtenido ha sido segmentado, transcrito y presentado como “material empírico” para ser analizados en su secuencia, contenido, forma y sintaxis (análisis lingüístico) y posteriormente “evaluado” desde una perspectiva de la psicodinámica de los grupos (Bion, 1960; Sandner, 2013). Observando los diálogos que contienen acuerdos y negociaciones en relación a la problematización y construcción de objetos de estudio, hemos constatado la existencia de determinados patrones o modelos relacionales y de comunicación afectiva.

Un material subsecuente de análisis han sido los textos de difusión pública como las páginas de internet y los *posters* informativos ubicados en las áreas públicas dentro de las instituciones cuyo objetivo apunta más hacia enfrentar los retos y compromisos adquiridos bajo el sistema de interacción social o intragrupal dentro y fuera de la institución (autor sobre textos). Dicho material va compaginado con los textos y las publicaciones científicas necesarias para *journals*, reportes, etcétera. utilizados en actividades de difusión como serían los coloquios, congresos, simposios y congresos científicos.

Como sabemos, uno de los objetivos específicamente pragmáticos de la elaboración de textos escritos es la de ponerlas a disposición de grupos anónimos previamente certificados que llevarán a cabo la inquietante, y en no pocas ocasiones, amenazante tarea conocida como “*peer-review*”. Este último funciona como un catalizador, evaluador, aún como censor, a manera de un “*alter ego*” o en términos freudianos, como una parte del “*super-yo*” que aprueba, mediatiza o rechaza la productividad de un equipo de trabajo

científico vista a través de un texto escrito. Con base en la aprobación, dependerá la publicación (difusión) del texto evaluado produciendo un aumento en el “*rating*” de apreciación y reconocimiento dentro de la comunidad científica nacional e internacional.

De esta doble actividad grupal, que implica el ejercicio del habla y la escucha por una parte, y la escritura y lectura por la otra, surge una dicotomía particular; ya que mientras que los intercambios verbales se encuentran permeados por elementos emocionales surgidos durante dichos diálogos en relación a los aspectos teóricos y técnicos que se manejan en la investigación, en la escritura concerniente a las investigaciones académicas (tanto en grupos de científicos como en otras áreas), es requisito que esté desprovista de toda emocionalidad y afectividad manifiesta, como hemos mencionado.

Los señalamientos anteriores llevan el objetivo de poder comprender de manera paulatina un concepto que proponemos e intentamos desarrollar en el presente estudio acerca de la unicidad de los grupos académicos de investigación, el cual explica que de manera análoga como todo individuo es único e irrepetible, asimismo los grupos humanos laborales como los de cualquier otro tipo, construyen una identidad y unicidad que los diferencia de los demás aún cuando lleven a cabo una misma actividad dentro de una misma institución, en otras palabras, recordamos la existencia de un “*Geist*” o psique grupal la cual surge a partir de un conjunto de constelaciones colectivas (dinámica grupal) (Bion, 1957), las cuales crean una Gestalt grupal de acuerdo a Grinberg, Langer y Rodriqué (1972). En este sentido los grupos humanos existen con particularidades intrínsecas que los diferencian de los demás, mientras que la dinámica psicológica proviene del diálogo intergrupal por una parte, y por la otra, su elaboración atiende a demandas intragrupalas siendo ambas complementarias, tanto la dinámica como las demandas, por ser parte de los procesos de socialización.

Sendas cualidades de trabajo proveen elementos suficientes para considerarlos un área de problematización dentro de nuestro presente estudio; ya que por una parte, el grupo de trabajo entabla diálogos de manera privada (en los laboratorios, bibliotecas, aulas, etc.) para encontrar la veracidad científica, y por la otra, para hacer de dicha veracidad material de discusión pública. Bajo la perspectiva psicológica podemos encontrar en ambas situaciones una sucesión de expresiones emocionales que apuntan a intercambios afectivos

de diversa índole, de tal suerte que los sentimientos que afloran, pueden llegar a ser controvertidos, como los que mencionan Shapiro y Carr (2000:14) “... *When engaged with others in tension filled dialogues the temptation is to treat others disrespectfully by assigning them to a devalued role and dismissing them. We do this by unconsciously asserted exclusive membership allow us to deny the ways in which, by disconnecting the others, we are also alienating parts of ourselves.* El origen dichas reacciones emocionales se encuentran en lo que Sandner (2013) apunta acerca de las

Sin embargo, como no todo lo que ocurre en los diálogos verbales puede ser del dominio público, surge entonces la necesidad de resolver los problemas relacionados con procesos de elaboración de la dimensión afectiva a través de la dimensión racional –que incluye operaciones mentales de síntesis, condensación y abstracción entre otros- y que han de sucederse, para llegar al terreno de la apreciación-aceptación científica comunitaria. Lo anterior nos permite plantear la hipótesis psicodinámica acerca de que en la investigación científica el trabajo de grupo se va concentrado y resolviendo a través de los distintos niveles de problematización con sus consiguientes propuestas de solución; es por ese motivo que partir de dicha actividad, los recursos emocionales que surgen a partir de las vinculaciones afectivas entran en juego, estableciendo una íntima interrelación con la actividad mental e influyendo en los grados de abstracción y síntesis para coadyuvar a la clarificación y aportación de sustento a la problematización, teniendo como meta la transformación de objetos de estudio.

En nuestras investigaciones realizados con grupos de investigadores (Bautista, 2012) hemos observado que una de las manifestaciones psicológicas mayormente presentes durante la problematización, corresponde a los grados de ansiedad que surgen en distintos niveles y que pueden abarcar desde pequeños estados de alerta y desconcierto hasta las ansiedades de tipo confusional y de desorganización, sin embargo, en todos los casos dichas ansiedades van acompañadas de fantasías e ideas tanto conscientes como inconscientes que oscilan entre la restitución (la esperanza en la viabilidad del proyecto) y la destrucción (la frustración y consiguiente desmembramiento del equipo de trabajo).

Hemos constatado que en momentos en que el grupo funciona como contenedor de ansiedades de diversa índole provenientes de múltiples fuentes, su incremento (de las

ansiedades) demandará soluciones que evidentemente recaerán sobre la calidad de la problematización y la pregunta de investigación, debido a que ésta actividad racional (“*das Befragte*”) por su misma esencia y función dentro de la investigación, plantea probables situaciones de escepticismo, de ruptura hacia lo establecido (tradicción) y contra manifestaciones anti-dogmáticas (Keller, 1990)

Con el planteamiento de preguntas de investigación, las respuestas emocionales que surgen podrán ir en varios sentidos dependiendo de los recursos psicológicos, sin embargo, el incremento de ansiedades lleva a la búsqueda de soluciones pragmáticas; ya que la actividad grupal conlleva la doble función de ser contenedor de las ansiedades y angustias, a la par de mantener un nivel de racionalidad y síntesis para la consecución de la tarea particular; entonces sucede que cuando los niveles de ansiedad superan la capacidad del grupo, el proyecto de investigación se detiene en la profundización de los niveles de abstracción optando por soluciones pragmáticas, en palabras de Diamond et al. (2004:39) “*The absence of the ability to generate interpretative space reflects a very limited degree of subjectivity*”.

Considerando que en los grupos y en las organizaciones existe una natural fuerza de resistencia al cambio, bajo nuestros parámetros ésta es entendida como fuerza tensional entre las reglas o parámetros institucionales y la dinámica de trabajo. En ocasiones los equipos de trabajo llegan a sucumbir ante las ansiedades de contención, de manera consecuente empiezan a llevar a cabo propuestas demasiado académicas, tradicionales o institucionalizadas, con lo que muestran temores al cambio, que en este contexto significa, llevar a cabo la tarea de investigar, sin la consiguiente transformación de objetos de estudio. Bajo tales circunstancias el pensamiento grupal se mediatiza y concretiza, perdiendo flexibilidad y la fuerza necesarias para asumir riesgos y tomar decisiones.

En este sentido, coincidimos con investigaciones realizadas en el nivel psicoterapéutico grupal (Billow, 2004), las cuales, a pesar de haber sido llevadas a cabo con un propósito clínico aportan datos que con sumo cuidado pueden adaptarse a los grupos de investigadores. Dicha información nos permiten postular la hipótesis psicodinámica acerca de que los grupos que están en la búsqueda de verdades científicas, también están de manera paralela a nivel psicológico, en la búsqueda de nuevas experiencias emocionales.

Lo anterior implica cambios en la manera de pensar, sentir así como en el trato con otras personas y hacia si mismos/as; sin embargo, si deseamos extender nuestra hipótesis anterior, podemos agregar que en los grupos de nuestro interés, los cambios en la perspectiva para interpretar o evaluar las emociones grupales pueden implicar sufrimiento y angustia, por lo que entonces surge una evasión generalizada, de complicidad entre los miembros, hacia el conocimiento de la verdad psicológica proyectada en impedimentos para el descubrimiento científico.

En otras palabras, la obtención del conocimiento queda detenida por sentimientos amenazantes en el nivel psíquico que pueden dar lugar a inferencias falsas o irrelevantes, de inautenticidad, en las que prevaleciendo la parte tradicional de los paradigmas con sus premisas convencionales estáticas, que a la vez significan una defensa contra el pensamiento creativo. Esperemos que el siguiente ejemplo sirva para clarificar algunos de éstos puntos:

*En un equipo interdisciplinario cuyo proyecto académico tenía que ver con llevar a cabo un apoyo sistemático a través del uso de tecnologías digitales en grupos seniles institucionalizados, el tema del envejecimiento de los mismos miembros del equipo académico, quienes en su mayoría pertenecían al grupo de adultez media, se convirtió en un tema tabú; ya que ante la posibilidad de hablar acerca de las emociones respecto a las vivencias de envejecimiento de ellos/ellas mismos/as debido al contacto con el grupo senil, prevalecía el silencio o los cambios abruptos de tema, cuando éste era traído a las asesorías. El único integrante, que pertenecía al grupo de adultos mayores, se ausentaba en ocasiones a las reuniones de trabajo del equipo; sin embargo, nadie parecía notar su ausencia; es decir, nadie preguntaba acerca de su paradero ni lo mencionaba, aún más, podría decirse que de manera subjetiva surgía un ambiente de tranquilidad. En una ocasión, durante una reunión, los integrantes del equipo académico coincidieron en que el tipo de teléfonos celulares, que utilizaban, era demasiado “oldies” (viejos), manifestando asimismo sus dificultades para entender el manejo de aparatos más modernos y sofisticados como los que ellos proponían que utilizara el grupo senil al cual dirigían el proyecto. Durante esa misma reunión de trabajo, surgieron paralelamente dificultades para proponer un marco interdisciplinario de investigación, optando por evadir la búsqueda de conocimientos nuevos evitando plantear preguntas e hipótesis desde las diferentes disciplinas a las que pertenecían los/las participantes del equipo, a cambio, tomaron la decisión de focalizar su actividad sobre aspectos pragmáticos, lo que consistía en dar asistencia al grupo senil a partir de enseñarle cómo utilizar equipos tecnológicos modernos como el “ipad”.*

Comentario. Con base en que la tendencia institucional en dónde se desarrollaba el proyecto sigue una ideología pragmática y tradicional, el equipo de investigadores pudo apearse a dicha normatividad (no estipulada abiertamente, aunque consensuada

socialmente, de acuerdo a estudios realizados dentro de la misma institución). El rechazo de propuestas nuevas o que parecieran arriesgadas fue bien recibido y aceptado por el equipo, a pesar de que algunos de los retos implicaban poner en evidencia la propia subjetividad, a la par de las experiencias emocionales que se estaban presentando por el contacto con su grupo de estudio (senil). Una reflexión acerca de estos temas por parte del equipo pudo haber abierto una posible veta de creatividad al poner en duda el conocimiento convencional acerca del manejo de la población senil en ese medio cultural, o plantear por otra parte, la problemática del envejecimiento vista en ellos/ellas mismos/as. Sin embargo, podían notarse sentimientos de ansiedad expresados en dificultades de confrontar dicha fase propia del ciclo de vida. Lo anterior quedaba de cierta manera demostrado con la negación que el equipo hacía acerca del participante/investigador senil del grupo mismo, a la vez que manifestaba sentimientos encontrados respecto a llegar a ser “*oldie*”, proyectando dichos afectos en los sujetos de estudio a quienes proponían el uso de tecnologías nuevas (ipads o celulares sofisticados), por las que el equipo mismo de académicos/as manifestaban desconfianza e inseguridad, lo cual evidenciaba una contradicción, aún cuando la propuesta tuviese una efectividad pragmática.

Retomando el tema acerca de la organización interna para la búsqueda del conocimiento de nuestros grupos académicos y en lo correspondiente a construir un problema de investigación, vemos que se llevan a cabo designaciones, distribuciones y recepciones de tareas, comisiones y actividades a realizar, lo cual ocurre de manera diferenciada atendiendo a los recursos, capacidades, especializaciones e intereses tanto del área cognoscitiva (aprendizajes previos, destrezas intelectuales, capacidades organizativas, etc.) como psicológica de los/as integrantes. De manera paralela, en el nivel psicológico, surge una distribución de roles emocionales en la que cada integrante siente y actúa un rol asignado o “auto-asignado” de acuerdo a un modelo de relación social/familiar/cultural implícito o correspondiente a dicho rol. Recordemos que en una parte, el grupo funciona para el individuo como fuente de satisfacción de necesidades de pertenencia, solución de conflictos, aseguramiento y obtención de beneficios o satisfactores, etc. para lo cual es necesaria la identificación y actuación de un rol correspondiente. De esta manera es posible afirmar que las respuestas emocionales del grupo, dependerán en gran medida de la manera de procesar distintos modelos de relación entre las personas.

## **Adaptación de los grupos científicos al discurso socio-cultural**

Como investigadores de las relaciones humanas es también nuestro cometido, el que a través del presente estudio los lectores o lectoras interesados/as puedan encontrar algunas claves y respuestas que permitan clarificar distintas situaciones emocionales surgidas de los niveles y maneras de involucramiento personal en formaciones humanas correspondientes a los llamados grupos académicos de investigación científica. El punto de partida para lograr dicha clarificación y análisis consiste en poder focalizar de una manera empática, aún subjetiva e intersubjetiva, determinados afectos y emociones surgidos desde las vivencias personales y experiencias profesionales como participantes en grupos académicos de investigación, y miembros de la comunidad científica.

Ubicándonos en el plano interaccional, es decir, en la acción y los encuentros cotidianos, vemos que la veracidad y exactitud de nuestras observaciones respecto a las emociones y los sentimientos resultantes de la pertenencia a un grupo específico, dependerá inicialmente del consenso o rechazo general que surge del grupo y la institución misma. En este sentido podemos agregar que en cada grupo existen percepciones y sentimientos colectivos respecto a cada integrante del equipo de trabajo, aunado a las percepciones individuales de cada quien. Cuando los elementos cognoscitivos y afectivos se ajustan a los valores y significados de acuerdo a los códigos socio-culturales establecidos y operantes en el grupo de pertenencia en su localidad particular, éstos adquieren mayor validez, porque están reforzados por aspectos culturales. Lo anterior no significa que siempre estemos de acuerdo con las actitudes o conductas que lo ejemplifican, como en los casos en donde un miembro del equipo puede pasar como supuestamente atractivo/a, o aún seductor/a, o cuándo alguien hace sobresalir la primacía de su género con expresiones verbales y conductas que desfavorecen, compiten o rivalizan con el género opuesto, sin que por ello exista una oposición genuina, o por el contrario, cuando encontramos una aceptación en el ámbito cultural, como en las culturas que favorecen el “machismo”.

Nuestras investigaciones con diferentes tipos de grupos laborales además de los científicos (Bautista, 1989, 2011), nos han demostrado que a partir de la toma de conciencia paulatina acerca de dichos elementos psicológicos y culturales, de sus emociones y formas de manifestarlas, los integrantes pueden reconocer paulatinamente las resistencias de su

dinámica, los recursos psicológicos a su alcance, pudiendo llevar a cabo los siguientes pasos de apertura y reconocimiento del origen de sus ansiedades, tensiones, miedos, expectativas, recursos, etcétera, promoviendo cambios o sinergias.

Cabe señalar asimismo, que como parte de la heterogeneidad de los grupos, podemos observar distintas características y expresiones emocionales o afectivas provenientes de sus respectivas particularidades culturales, etnográficas, etnológicas, históricas, de género, de preferencias sexuales o políticas, entre otras más, que son precisamente las que al interactuar dan lugar a procesos de interculturalidad. Por medio de éstos, los miembros de los equipos académicos de investigación de cualquier procedencia regional, nacional o internacional, aportan sus diferencias, conceptos y primacías culturales dentro de la dinámica psicológica grupal, por lo que el reconocimiento de dichos elementos resulta fundamental para poder entender y manejar recursos emocionales en favor de la integración grupal.

De este vasto campo de estudio que son los estudios interculturales, reconocemos para nuestro interés presente, por ejemplo, el concepto de “choque cultural” (*cultural shock*), el cual surge a partir de la convivencia cotidiana en donde confluyen varias expresiones culturales dentro de un equipo de trabajo, - y con frecuencia las interdisciplinarias, si hablamos de equipos académicos de investigación constituidos bajo dicha tónica; con la consiguiente creación de vínculos emocionales que son precisamente los que redefinen la identidad psico-social de los grupos (ver Bautista 2011).

El “choque cultural” deviene, cuando en nuestra interactuación social, el esquema y los patrones culturales individuales – dentro de los que consideramos las distintas formas de interpretar e interpelar la realidad- pierden su validez de manera parcial o total ante la confrontación con lo que consideramos o catalogamos como “diferente” de lo propio, provocando en primera instancia, sentimientos de extrañamiento, alejamiento, aún de rechazo y “otredad” (Sieglin 2009). De esta manera, y como una reacción de control o “*coping*”, acudimos, por ejemplo, al refugio que nos proporciona la propia disciplina llevando a cabo una especie de “atrincheramiento” desde el saber y la tribuna de la ciencia y la tecnología, por lo que de acuerdo a nuestras observaciones mencionadas arriba, un

problema de integración intercultural, puede devenir a nivel cognoscitivo, en otro de disciplinabilidad, es decir, de carácter teórico o metodológico.

Para los equipos de trabajo lo anterior trae como consecuencia, grandes dificultades para construir y manejar objetos de estudio de manera conjunta, obviamente incidiendo en los procesos de entendimiento y colaboración entre miembros del mismo equipo, así como entre equipos de trabajo. En este caso, ante la amenaza de la identidad psico-cultural, acuden sentimientos de auto-protección y auto-resguardo (defensa); los que, dependiendo de cada individuo, reactivan recursos cognoscitivos, en detrimento inicial de la interacción humana; ya que pueden generar en algunos/as integrantes sentimientos de soledad con conductas de aislamiento, por lo que el refugio ante estas vulnerabilidades, puede ser encontrado en la mencionada “trinchera” científica.

Aunado a dichas situaciones y atendiendo al mandato de la estructura formal de la ciencia en la que el *networking* o socialización del conocimiento es parte esencial de la dinámica de trabajo, los grupos académicos de investigación están conminados a la difusión de sus innovaciones o descubrimientos. Para tal efecto, llevan a cabo un recuento del manejo de sus objetos, sujetos y fenómenos, que incluyen la presentación de evaluaciones y resultados dentro de un marco de escritura caracterizado por la “asepsia” emocional o ausencia de afectividad manifiesta en la narrativa, es decir, sin la presencia de un “héroe” o de autores protagónicos (Bajtín, M. 1990), quienes son justamente los/las generadores/as del conocimiento.

La elaboración de artículos, capítulos de libros y otros productos científicos donde generalmente encontramos los resultados de investigaciones, implica la utilización de un lenguaje altamente especializado; de manera frecuente, haciendo su contenido distante del alcance de otras áreas, y reforzando entonces la problemática de la interacción disciplinaria. El impacto de la interacción, paso previo para la colaboración en la que varias disciplinas construyen y manejan al unísono objetos de investigación comunes, propicia la formación de resistencias para llevar a cabo dicha colaboración, manifestándose dichas resistencias a través de la vía psicológica, con un rechazo automático a la consideración de emociones que se crean como parte de la dinámica psicológica en los grupos académicos y de investigación.

El seguimiento de la objetividad y lo pragmático, así como la búsqueda de verdades empíricamente validadas y cuantificables, dan lugar a esquemas donde predomina la impersonalidad, y el reconocimiento del área de las emociones tiene escasa o ninguna cabida. Sin embargo, recordemos que la planeación de objetivos, metas y productos de los proyectos de investigación científica son resultantes de la presencia y dinámica constantes entre participantes de una o varias áreas del conocimiento en los casos de grupos interdisciplinarios. Ahí, donde la persona y lo personal, lo biográfico, lo autobiográfico y lo historiográfico semejan ser circunstanciales o anecdóticos, también lo afectivo y emocional queda en aparente silencio, de manera latente o preconsciente, en búsqueda de su expresión como parte de la acción y actuación grupal, que de alguna u otra manera habrán de manifestarse dentro de la dinámica grupal.

### **Bases para la construcción de vínculos afectivos**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, las formas de intercambiar afectos y manifestar emociones están en gran parte determinadas por la cultura. Vemos, por ejemplo, que determinados grupos que nos son afines tanto por sus costumbres, historia, lenguaje, tradición, etcétera se encuentran cultural y etnográficamente influenciados por una pertenencia al sistema familiar nuclear y extendido. En los equipos de investigación, como en otro tipo de grupos pequeños, lo anterior se manifiesta cuando en múltiples ocasiones sus integrantes llegan a constituir y experimentar al equipo de trabajo como una “segunda familia”. De acuerdo a las experiencias observadas, dicha afirmación tendría el equivalente de haber encontrado un complemento de la familia extendida, por lo tanto, la mencionada colaboración entre participantes de un proyecto académico grupal, parte esencial para su éxito, llega a estar permeada por lazos de amistad y fraternidad, intensificándose con alianzas, por ejemplo, a través de compadrazgos y noviazgos, aún con la formación de parentescos nucleares, cuando las emociones entran en la dimensión amorosa.

La tendencia a intimar en las relaciones laborales constituye para los miembros de un equipo de trabajo una puerta de entrada segura para expresar fuertes sentimientos de confianza, lealtad y fidelidad incondicional, particularmente y en primera instancia, hacia el grupo en general con sus propuestas y proyectos y posteriormente hacia la institución donde se llevan a cabo. Como una consecuencia natural del acercamiento afectivo continuo

de compartir tareas, historias, anécdotas y conflictos diversos surgen sentimientos contrapuestos de aceptación o rechazo y gusto o desagrado, los que vinculan a los/as participantes quienes encuentran en sus compañeros/as una identificación y una proyección de las propias características personales así como de las vivencias presentes o pasadas. La colaboración para el desarrollo de las tareas en proyectos académicos está fundamentada en la identificación de intereses, metas e ideas comunes que van apareciendo en el largo proceso que significan las vinculaciones humanas; las cuales van encontrando su resonancia y respuesta en cada uno de los miembros, hasta llegar a constituir un equipo de trabajo con una meta compartida y con características psicológicas afines.

Desde la perspectiva psicoanalítica interpretamos la presencia de un deseo inconsciente de encontrar en el grupo de trabajo un complemento de la “familia extendida”, la que se deja ver desde el proceso de selección y formación de los grupos académicos, los participantes se identifican sobre una línea o eje particular de investigación, siendo éste último el que funciona como común denominador y aglutinador del grupo. Dicha línea puede llegar a trascender a una o a varias disciplinas, de ahí que la identificación de las intenciones y propósitos comunes serviría como punto de partida para constituir un objeto de estudio bajo uno o varios enfoques disciplinarios, que es cuando vemos la formación de equipos interdisciplinarios. En ellos la individualidad queda preservada, es decir, la afiliación del/la científico/a, candidato/a etcétera, a un área particular que muestra una identidad profesional constituida o en proceso de construcción, como en el caso de los/as candidatos/as y que puede participar dentro de una grupalidad concurrente, adaptada al sistema cultural-educativo prevaleciente. En este sentido, el logro de cierta “intimidad grupal” que repite modelos familiares, puede ser entendido en parte, como la necesaria adquisición de un “seguro emocional” que permitirá llevar a buen puerto, las metas del proyecto o de la investigación, y la vez, proporciona determinado equilibrio emocional grupal.

Por otra parte, suele ocurrir con relativa frecuencia, que como aparente causa de la cotidiana convivencia y las vicisitudes organizacionales, surjan fricciones, desagradados, divergencias y hasta traiciones, que llegan a provocar frustraciones con grandes sentimientos de enojo, teniendo como resultado escisiones y abandonos, constituyendo

entonces verdaderas amenazas para la integridad grupal y obviamente para el desarrollo del proyecto. Cuando sobrevienen divisiones y bandos contrapuestos dentro del mismo grupo o intergrupales dentro de la institución, observamos verdaderas “batallas campales” fuera del plano teórico, acentuándose en el personal. Los costos emocionales de estos eventos son bastante elevados; ya que generalmente provocan desgaste y disminución de la productividad grupal en la medida que el grupo reactiva mecanismos psicológicos de protección y procesamiento de los conflictos.

Es en dichos momentos cuando diversos aspectos de socialización avalados culturalmente, devienen en un instrumento de gran utilidad para el manejo de las emociones grupales en la medida que acrecientan y proporcionan fortaleza a los sentimientos positivos; ya que ante las dudas, divergencias y malentendidos que pudieran lastimar la coherencia grupal y por ende afectar el proyecto académico, aparecen por ejemplo las celebraciones, los aniversarios, las conmemoraciones, y en general cualquier tipo de evento social, lo que eventualmente permite resarcir fisuras en los vínculos emocionales. Dichas manifestaciones de festividad toman casi siempre un giro de algarabía, convivencia, y musicalidad dando paso a expresiones folclóricas y populares, entre otras, las que por su contenido de aceptación social, permiten hasta cierto punto, mantener un equilibrio entre las fuerzas cohesionadoras del grupo y las de disgregación; siendo ésta dialéctica la que observamos como característica natural de toda grupalidad.

Si bien las fuerzas integradoras aseguran la continuidad del proyecto, como habíamos anotado, por otra parte, la búsqueda de intimidad y confianza puede llegar a constituir una fuente de tensión en la medida que de manera paulatina promueve sentimientos y fantasías inconscientes, arcaicas, por ejemplo, de tipo “erótico incestuosas”; ya que la proximidad continua de los miembros de un equipo no únicamente aumenta el riesgo de fricciones como anotamos arriba, también lo contrario puede surgir, es decir, los impulsos eróticos. Esto significa, que al funcionar los grupos académicos de investigación como una “familia extendida” las fuerzas pulsionales (mayormente provenientes en la etapa pre- y adolescente) llegan a hacerse presentes en la realidad actual, la que reconocida y valorada real, resulta diferente de la familia original. Por lo tanto, aún en los casos de formación de parejas amorosas entre miembros de un equipo de trabajo, el incesto en

ningún momento llega manifestarse. En un nivel inconsciente, sin embargo, pueden reeditarse simbólicamente dichas fantasías incestuosas, las cuales al haber tenido un papel importante en la formación psíquica infantil, recobran fuerza en la dinámica grupal laboral. Ante estos fenómenos inconscientes y profundos de la mente humana, surgen sentimientos de culpabilidad y auto-censura que pueden traer como consecuencia actos de auto-sabotaje o resistencia hacia las tareas grupales.

Ante la presencia de fenómenos como el descrito anteriormente, en donde los grupos pequeños, como los que aquí estudiamos, perciben amenazas basadas en la presencia de impulsos eróticos, observamos reacciones psicológicas que pueden ser interpretadas como una especie de petición hacia el interior del grupo, en el sentido de que pueda encontrar contención y establecimiento de límites para sus impulsos, es decir, que éstos puedan estar firmemente marcados y reforzados. Es aquí donde surte efecto la normatividad institucional la cual estipula códigos de ética y conducta; sin embargo, si la línea de la autoridad queda en entredicho o se esfuma por completo, por ejemplo, el autoritarismo y la tiranía aparecen como una opción contraria, en decremento sustancial de la participación y especialmente de la estimulación para el surgimiento de fuerzas creativas. En el caso señalado anteriormente acerca del surgimiento del autoritarismo, algunos autores (Garibaldo y Rebecchi, 2003 Pág 51) coinciden en que cuando éste los lleva a la dependencia y al apego irrestricto a una normatividad, también impuesta, las líneas de convivencia y comportamiento quedan dentro de un juego dialéctico de cohesión versus disgregación. Dentro de ésta última dimensión encontramos emociones y sentimientos provenientes de una afectividad conflictiva creando expresiones de coraje, envidia, rivalidad, deslealtad, traición, celos. Los autores mencionados arriba los describen de la siguiente manera: *“where the lack of confidence, the obscurity of the decisions, their trickling down from above, all stimulate the defences of the complacent false self, a defense that can lead to behaviour characterised by obedience and diligence, but certainly does not engender a spirit of adventure, i.e. creativeness. Indeed, in the latter situation, the environment is recognized as something that requires passive adaptation”* . Podemos recordar asimismo que la contraparte de esta situación estaría constituida por sentimientos y conductas de amistad, fraternidad, lealtad, confianza, sinceridad, cariño, enamoramientos,

etcétera llegando a manifestarse de múltiples maneras y por múltiples canales de acuerdo al *dictum* de la cultura donde se ubique.

Como señalábamos, el trabajo que en la dimensión psicológica realizan los grupo académicos de investigación de manera inconsciente para equilibrar su dinámica esta abocado al control y manejo de ambos caudales de emociones, es decir, a las eróticas versus las agresivas utilizando para ello mecanismos psicológicos de represión (por ejemplo, entregándose frenéticamente a las tareas), racionalización (emisión de explicaciones superficiales relacionadas con subjetividades), desplazamiento (búsqueda de fuentes de tensión en el afuera) y sublimación (productividad) de los afectos principalmente de la ansiedad. Con excepción del último mecanismo psicológico señalado, el resto obstaculiza su tarea racionalla cual en estos pequeños conglomerados (8-12 personas aproximadamente), como nos es sabido, gira en torno al eje de investigación seleccionado en el proyecto académico.

Cuando las fuerzas disgregadoras sucumben ante la colaboración, cada miembro de un equipo adjudica un significado diverso al planteamiento de un eje alrededor del cual la afectividad del grupo queda aglutinada (vista por ejemplo en las frases coloquiales: “todos se entregan de corazón al proyecto” o “traigo puesta la camiseta del equipo”), promoviendo así la búsqueda de cohesividad; ya que afronta retos hacia lo desconocido, ampliando o descubriendo nuevos campos, llenando con hipótesis y fases de experimentación los vacíos que van surgiendo ante cada intento de encontrar soluciones y respuestas a los preguntas de investigación, a partir de las cuales deviene una especie de núcleo catalizador, en donde confluye la tradición epistémica de la disciplina en cuestión, con las expectativas psicológicas grupales, es decir, con ideales, necesidades, deseos. En palabras de Corradi, F. (1980 Pág.54) *“La modalidad con la cual el problema es expresado constituye entonces el problema más sobresaliente de la investigación (mi traducción) ”*

### **El ámbito de la competencia global**

Las respuestas y procesos implícitos tanto del nivel psicológico como cognoscitivo quedan concatenados a posteriores e importantes eventos fuera de su territorialidad y que son los que, entre otros, mantienen a los grupos de investigadores científicos, tanto de sociedades

post-industrializadas como de los llamados en vías de desarrollo, dentro de una feroz, ardua y cruda competencia por el acceso a los apoyos y financiamientos otorgados a través de *grants*, donaciones, inversiones estatales y privadas, etc. imprescindibles para el avance de proyectos científicos. Estos parecieran estar cada vez más reducidos en la actualidad, acorde con la crisis económica nacional e internacional, por lo tanto, los grupos compiten a través de las más diversas formas legales y recursos a su alcance, (sin descartar las ilegales, como en el caso de las falsificaciones de resultados, el plagio de artículos o parte de ellos o aún de capítulos completos de tesis doctorales u otros escritos, como ha sido documentado también por publicaciones de lectura general (ver: <http://www.spiegel.de>).

Al parecer, muchos de nuestros grupos funcionan bajo la consigna de que en la guerra, el amor y en la investigación científica todo se vale. Ante tales circunstancias la búsqueda del conocimiento y especialmente de una verdad verificable por métodos cuantitativos y/o cualitativos *per se*, se torna secundaria o aún contraria, al interés y la motivación, la que recae en la obtención de un prestigio social y económico. Damos por asentado que éstas constituyen otra fuente de fuerzas externas intensas bajo las cuales los grupos académicos de investigación intentan preservar su integridad, interacción e identidad dentro de un sistema que de manera paradójica y religiosa favorece la negación de los conflictos, aún los intrínsecos de la investigación, como lo señala también Gonzales Casanova (1967 Pág 15):

*“En los proyectos de cooperación científica internacional...no se ha buscado diseñar modelos de investigación que se propongan en forma deliberada incluir el conflicto como parte esencial de la cooperación, introducir en un mismo modelo las hipótesis alternativas más contradictorias y opuestas de nuestro tiempo, provocar de una manera racional la contaminación teórica y metodológica característica de las corrientes ideológicas contemporáneas. Cuando éste último esfuerzo se ha realizado, los objetivos que han buscado sus autores han obedecido más al deseo de eliminar el conflicto, que al de analizarlo...así, los conflictos ideológicos fundamentales se siguen librando al margen de la cooperación, con los resultados de las investigaciones de los grupos en pugna”.*

Resulta asimismo conveniente en este punto escuchar las voces que arguyen acerca de que son los/las coordinadores/as, directores/as o responsables de cada proyecto quienes toman las decisiones acerca del curso que habrán de seguir las tareas y la estrategia general en relación a la recolección de material, bibliografía, y especialmente a su difusión por una parte, y por la otra, empalman dicha actividad tomando decisiones relacionadas con

aspectos organizativos y administrativos que determinan el funcionamiento de los equipos de trabajo.

Al respecto podemos aducir que, como sabemos, las jerarquías en los grupos académicos de investigación generalmente comprenden diversos niveles de acuerdo a los diferentes sistemas educativos universitarios. Éstos incluyen el/la director/a o codirección de proyecto, asistentes, técnicos, investigadores, estudiantes de grado o tesis por lo que en términos racionales y organizacionales, al hablar de decisiones para el grupo y los proyectos de investigación, estaríamos entrando en una discusión acerca del liderazgo y los roles que cada integrante desempeña respecto al líder. A éste último lo tomamos aquí en cuenta, en la medida que un conjunto de individuos (el grupo de investigadores) definen, moldean, colaboran y se adaptan a un determinado tipo de liderazgo y de discurso organizacional, el cual aplicará diversas estrategias en la consecución del poder (Haubl R. et al 2007) visto este fenómeno, a través logros y obtención de metas de investigación. Expresado con otras palabras, la toma de decisiones, los valores y las prácticas que se ejercen desde la ideología del poder en una institución u organización, las vemos concentradas y en búsqueda de su efectividad como parte de la dinámica grupal.

El anterior postulado entra en contraposición con el concepto de liderazgo totalizador; ya que es el grupo quien de manera inconsciente define las actitudes de liderazgo y mediación que requiere para su óptimo funcionamiento como grupo de trabajo. Sin lugar a dudas, las afirmaciones precedentes nos sugieren llevar a cabo estudios más profundos acerca de la psicología de los institutos de investigación y de sus grupos en particular, los que por ejemplo, presentan distintos tipos de heterogeneidad de liderazgos/autoridad y por ende de ideología de poder. *“Los grupos no corresponden en sus estilos de interacción necesariamente a los del grupo hegemónico en la institución”* (Sieglin, 2013), lo cual nos lleva a pensar que la interacción dentro de una misma institución conlleva una dosis de conflictos intergrupales con sus formas e intentos de solución.

### *Disfuncionalidades y psicodinámia*

A partir del hecho señalado anteriormente acerca de que la balanza de las emociones tiende en ocasiones a inclinarse de pronto hacia el lado de las insatisfacciones, frustraciones, desilusiones, etcétera con el consiguiente detrimento de los individuos, el grupo, la institución, así como del proyecto en torno al cual giran las expectativas, encontramos una serie de experiencias investigadas y clasificadas por la psicología académica y la medicina, entre las que podemos reconocer al “síndrome del quemado”, el “síndrome de fatiga crónica”, el “estrés traumático”, aunado a otros diversos fenómenos físico-psicológicos y “síndromes funcionales” (Kutter, 2001a 2001b). Así, las vulnerabilidades del binomio salud/enfermedad a nivel de los equipos de trabajo en la investigación científica queda en evidencia.

Nuestra experiencia con dichos equipos nos muestran que cuando ocurre un desbalance emocional, éstos llegan a ser socialmente disfuncionales, creando patrones de pensamiento y comportamiento que resultan inexplicables e injustificables para los miembros del grupo; por tal motivo es posible señalar que los equipos llegan a adquirir valores, normas y aún prejuicios o manifiestan conductas que difícilmente serían aceptados de manera individual, y que por el contrario, resultan ser respuestas y expresiones de dinámicas intergrupales, como anotan algunos autores (Burack y Franks, 2004). Con el objetivo de entender dichos fenómenos, y como ha sido señalado anteriormente, el estudio de la psicodinamia de los grupos nos aporta datos acerca de la presencia de emociones, sentimientos y sus manifestaciones, resultantes de la interrelación y los vínculos emocionales. Una descripción fenomenológica relacionada con el origen, calidad e intensidad de sus manifestaciones emocionales, nos lleva a concluir bajo el necesario rigor metodológico, tanto la naturaleza de las ansiedades, como los significados de sus escenificaciones, re-escenificaciones y resistencias propias del trabajo de investigación académica, incluyendo las defensas y recursos disponibles utilizados o no, en contra del detrimento de las tareas concernientes a la actividad de investigación científica.

La siguiente viñeta del análisis de la dinámica grupal en un equipo de investigadores (Bautista, 1989) podrá posiblemente clarificar de mejor manera nuestras anteriores afirmaciones:

*Durante la fase inicial del desarrollo de un proyecto interdisciplinario en el que las estrategias de trabajo y la distribución de roles estaban por definirse dentro del equipo, uno de los participantes relata en la asesoría psicológica, un sueño en relación al mismo equipo: “Me encontraba en un monasterio ubicado en la cima de una montaña. Veía ahí a todo el equipo de investigadores del instituto quienes estaban en una reunión de trabajo. Me dirigí entonces a un aula contigua y tomé del pizarrón todas las tarjetas con las aportaciones que cada quien había pegado a manera de “brainstorming”. Eché a correr saliendo a través de un edificio contiguo que era un hospital. Ahí encontré a uno de los coordinadores del proyecto por lo que regresé al aula principal. Empecé entonces a elaborar con el grupo una estrategia para escapar de ahí, sin embargo, llegó otro de los investigadores involucrado en el proyecto quien dijo que nuestro juego había sido descubierto. Detrás de él venía el coordinador en jefe quien se mostraba excesivamente enojado externando que se “trataba de una catástrofe”, al tiempo que atacaba a algunos de los investigadores; de pronto tropezó y cayó por una ventana hacia el vacío de la montaña falleciendo en el instante en el que llegaba un monje junto a él. Al observar la escena el grupo de investigadores cayó entonces en pánico, esparciéndose todos y todas en distintas direcciones”.*

**Comentario:** El anterior sueño surgió en un momento de fuerte tensión dentro de un subgrupo de investigadores al que pertenecía el soñante, y en el cual él había sido nombrado vocero (rol que efectivamente toma en el sueño al confrontar las vicisitudes del equipo). El contexto en el que se ubica el escenario y los protagonistas, nos habla de que en el equipo de trabajo se habían presentado fuertes confrontaciones entre los coordinadores y un subgrupo de investigadores relacionadas con la distribución de tareas, la viabilidad y adaptabilidad del proyecto a los parámetros institucionales, de tal manera que el sueño expresa ansiedades provenientes de una fuente real (restos diurnos). El papel de los coordinadores se percibía como impositivos, aunado a ciertos parámetros organizacionales confusos, etc. Algunos de los investigadores estaban contemplando la posibilidad de dimitir o cambiar a otras áreas, y aún de renunciar al cuerpo colegiado o al instituto, de acuerdo a lo que expresaron de manera verbal en las reuniones, y de forma escrita, enviando memorándums a otros coordinadores del proyecto, así como a directivos del instituto.

Por otra parte, el sueño nos permite identificar una serie de afectos de tipo amenazante y persecutorio en el que subyacen tanto el miedo y el enojo ante el autoritarismo, como un sentimiento de desconfianza generada por la traición dentro del equipo. Dichos afectos quedan expresados en el sueño, los cuales observamos a partir de las escenificaciones, en donde el grupo aparece trabajando de manera “ordenada” en un aula de un “monasterio” (el lugar de los dogmas religiosos, ante las cuales la verdades científicas tratan de ganar supremacía), mientras que un integrante intenta poner a salvo “las ideas” del grupo (tarjetas

del “brainstorming”, es decir, del orden de la creatividad y de los sentimientos de cooperación del grupo). Al fallar su primer intento (no fue posible esconderlas entre los médicos, ni entre las ideas médicas porque apareció la figura del coordinador “enfermo” - ¿de autoritarismo?; ya que se encontraba en el hospital), trabaja con el grupo en una estrategia para huir (obviamente la estrategia se refiere a lo científico y a lo emocional), la cual también falla debido a la traición de alguno de los miembros (“nuestro juego ya fue descubierto” – es decir, que alguien (el traidor) lo destapó ante el coordinador, -la autoridad), con el consiguiente desenlace fatal, aunque pleno de sarcasmo; ya que las ideas religiosas, es decir, el pensamiento mágico (representado en el sueño por el monje y en la realidad por un subgrupo numeroso de investigadores que eran musulmanes practicantes), triunfa en este caso sobre el pensamiento científico y racional (la ciencia – representada por el coordinador científico quien muere). De manera análoga a lo que acontece en la tribu primaria, el grupo se disuelve en pánico ante el derrocamiento de la autoridad.

En este sueño acerca de un grupo de investigadores científicos, vemos reflejado el psiquismo de los grupos, en donde yacen aún las remembranzas de la “horda primitiva” (Freud, 1917), es decir, de la parte infantil y adolescente que lucha infructuosamente en este caso por validar el pensamiento racional, es decir, el de las hipótesis científicas, la validación y comprobación, con las que intenta revelarse contra las ideas autoritarias, a la vez que mágicas, aunque para el grupo en cuestión todavía oscurantistas, como apuntamos antes.

### **La investigación: conjunción de elementos afectivos y cognoscitivos**

Resulta bastante probable que de las reflexiones realizadas hasta aquí aunadas a las que restan por llevar a cabo adelante, nos sea posible obtener un conocimiento significativo acerca de las condiciones, tensiones y dinámica que generan las distintas fuerzas que entran en juego cuando los grupos plantean esquemas, o diseños académicos y de investigación. Hemos señalado que en la medida que podamos clarificar las cuestiones psicológicas inherentes a todo funcionamiento grupal podremos entender cómo éstas pueden llegar a constituir limitantes o cargas adicionales que obstaculizan e impiden la satisfacción plena y el gozo abierto de los/las participantes a nivel emocional con obvias consecuencias para los objetivos y las metas grupales, o bien, ser generadoras de sinergias y procesos productivos.

Lo anterior debido a que, como hemos señalado aquí, la actividad de investigación, implica un elevado desarrollo cognoscitivo a la par del involucramiento afectivo óptimo en la transformación y obtención del conocimiento; lo cual en conjunto nos aporta elementos para concluir que también se trata de una actividad donde la creatividad está presente de manera importante.

Desde el punto de vista psicoanalítico la génesis de la actividad de investigar la vemos en la primera infancia deviniendo en una derivación de la pulsión de “investigar”; en la fantasía infantil, no únicamente el interior de la figura materna o paterna, sino los eventos de los estados amorosos que rodean al infante, incluyendo los rechazos y las frustraciones propias de las confrontaciones con la realidad. La actividad del juego, siguiendo a Winnicott, (1960), es la que permite canalizar, procesar y resolver las vicisitudes de ésta etapa en la que la investigación, búsqueda y el descubrimiento del mundo social y ecológico son las actividades primordiales del infante.

Como sustento de dicho concepto, Bauleo (1988) habla acerca de que Klein y Pichón Rivière por su parte reconocen un “impulso epistemofílico”, el cual, de acuerdo a Bion (1956), se gesta durante la etapa de socialización en la primera infancia. Sin embargo, nuestras observaciones psicoanalíticas aplicadas a la psicodinamia de grupos de científicos (op. Cit. 2012), nos ha permitido ubicar de manera hipotética el desarrollo del citado impulso en las resoluciones del periodo adolescente, que es cuando resurge como una alternativa de las expresiones y conflictos relacionados con la búsqueda de independencia, autosuficiencia y definición de la identidad psicosexual. El impulso en cuestión retoma - a partir del sentimiento de perplejidad y contemplación acuciosa- la actividad de búsqueda y descubrimiento del conocimiento para unificarlo, diferenciarlo, y explicarlo, en suma para transformarlo; siendo ésta la parte nuclear de toda investigación, es decir, la de llegar a descubrimientos o innovaciones a partir de la transformación del objeto en un universo focalizado.

En relación a la socialización del conocimiento, como lo hemos mencionado anteriormente, observamos la necesidad de mantener una intensa actividad de interdependencia e interrelación entre grupos académicos y de investigación. Dicho requerimiento deviene en primer lugar debido al carácter interdisciplinario presente en la

mayoría de los grupos científicos contemporáneos. En una siguiente instancia y como lo señalamos en su momento, reconocemos que nuestros grupos de estudio presentan una filiación institucional u organizacional, cuyos escenarios comunes para su interacción los ubicamos dentro de contextos institucionales, y organizacionales específicos como son los ámbitos universitarios especialmente los Departamentos, Institutos y Centros de investigación; de igual manera consideramos a la red de internet como una fuente y un instrumento fundamental para obtención de datos y la generación de vínculos, que pueden devenir en afectivos, además de los académicos.

En el terreno de la socialización o interrelación entre los grupos mismos, tomamos al *expertise* particular de cada disciplina como el punto de partida para la colaboración/socialización, la cual determinará en grande parte, por ejemplo, las formas de abastecimiento de los recursos financieros, así como la difusión de los resultados a través de reportes y publicaciones además del logro de reconocimientos, agradecimientos, etc. La colaboración-participación y el involucramiento (“*commitment*”) resultan ser el punto nodal dentro de la dinámica de los grupos científicos, ya que ahí convergen afectos y emociones en diversos grados e intensidades, con diversas manifestaciones y consecuencias, etc. debido a que la combinación de elementos psicológicos e intersubjetivos entre participantes conforman intereses, opiniones, preferencias, etc. de forma tal que la construcción conjunta de un objeto de estudio interdisciplinario es el resultado de la conformación grupal en el sentido de una colaboración/socialización.

A este respecto, investigaciones recientes acerca de la dinámica de los grupos (Bautista, et al. 2012 pág. 4) han demostrado una vez más que la colaboración/socialización representa un reto enorme en relación al vencimiento de las resistencias al cambio (visto el objeto de estudio como un elemento de ser transformado), el cual genera también elevadas cargas de ansiedad entre los miembros de los equipos de trabajo. Señalamos en dicho lugar que: “...*Collaboration among groups can be considered a strong impacted area, as it has been also pointed out in previous studies (Rickards, 2011) within the same institution. Reluctances to collaborate underlie anxieties and “cultural” fears toward interrelationships therefore meetings among research groups are followed by strict and rigid exchange rules thus distance and large communication gaps are set on attached to premises founded in local cultural determinants. The assumption of unconscious potential threats for further psychological exchange of emotional issues in groups can be here therefore validated.*”

La tradición oral respecto a los grupos de nuestro interés refuerza las observaciones anteriores, ya que existe la consigna de que en el mundo académico, los equipos de trabajo

están sujetos al aislamiento de sus integrantes, debido a las características propias de la práctica científica, las que incluyen determinada segregación para la lectura y escritura de textos científicos, preparación de seminarios, revisión de reportes, elaboración de conferencias, anteproyectos, etc. (Pagnicci y Mauriello 2008:8). Como habremos de constatar, dichas prácticas y tendencias “aislacionistas” cotidianas, que en ocasiones resultan necesarias, constituyen una dimensión particular dentro de la dinámica psicológica de los grupos académicos, por lo que de inicio, es posible establecer una situación dual, de pares antitéticos, presentes de manera simultánea y en relación a la “colaboración / participación” versus “segregación / aislamiento”.

El requisito para preservar el equilibrio dentro de dicha dualidad es la unidad del grupo, o mejor dicho y de acuerdo a Grinberg (1985), el desarrollo de un concepto de “*grupalidad*”. Sin embargo, la conformación diversa de los grupos interdisciplinarios académicos, en su jerarquía y distribución de roles y otros elementos, nos indica que su unificación requiere de un ejercicio continuo de auto-reflexión. Vemos, por ejemplo, que los aspirantes a grados académicos estarán más enfocados en la búsqueda de la aceptación y el reconocimiento del grupo en particular así como del ingreso a la comunidad científica en general, por lo tanto, tendrán que llevar a cabo “rituales de iniciación” institucionalmente estipulados, como serían la escritura de una tesis de grado y la defensa de ésta ante el comité respectivo, entre otros más pertenecientes a cada grupo de investigación. Mientras que la ansiedad o aún el miedo al rechazo puede ser el afecto que prevalezca en dichos integrantes, los celos y la envidia por méritos o recompensas logradas pueden ser característicos en otros/as integrantes del mismo en una misma actividad.

Las expectativas por lo tanto, aunque diferentes en relación a los individuos, encuentran una base común en la problematización y las estrategias para abordar un objeto de estudio. Sin embargo, dichas expectativas se exacerban en momentos críticos y son consideradas de manera inconsciente como un “salvoconducto” o “alibi”. En términos de Bion (1960) lo anterior correspondería a lo que él denomina “la idea salvadora del grupo” (el proyecto) . Siguiendo con estos planteamientos, la selección y definición de una matriz o eje de investigación distan por si solos de confirmar la unidad de un grupo, debido a que es hasta que los participantes establecen pautas de comunicación y enlace cuando empieza

a generarse una dinámica psicológica, y es entonces cuando hablamos de una grupalidad, la cual a su vez se verá reflejada en formas de abstracción del objeto de estudio en la investigación.

Para quienes siguen el interés de intervenir y entender grupos de trabajo resulta sugerente recordar de manera enfática, que la *grupalidad* entra en franca contradicción con la psique individual (Freud, 1917), estando presentes ambas de manera análoga, y constituyendo un nuevo par antitético que da lugar, tanto a las expresiones de individualismo (narcisismo), como a su contraparte que son el reconocimiento y aceptación del/a otro/a, es decir, del grupo como fenómeno social, perteneciente a una colectividad. En su construcción observamos un beneficio colectivo a costa de la pérdida paulatina de ciertas características de la individualidad de cada participante, sin embargo, dicho proceso puede reactivar sentimientos de inseguridad provenientes de experiencias donde la confianza versus desconfianza implicaron niveles elevados de frustración y dificultades para su manejo.

Considerando la validez de los anteriores planteamientos, nos remitimos nuevamente a las afirmaciones de Bion (1960), quien señala que: “*The individual...is a group animal at war, both with the group and with those aspects of his personality that constitutes his groupnishness*” (cit. por Miller 1988:1496). Es claro que con base en los anteriores postulados respecto a las vicisitudes para llegar a una experiencia de *grupalidad* requerimos de un ejercicio continuo de introspección y auto-reflexión acerca de nuestro propio grupo interno, es decir, de aquel que ha sido incorporado a nuestro psiquismo desde sus inicios, el cual nos habla del grupo familiar primario. Nos referimos al que está compuesto principalmente por el padre, la madre, hermanos/as, al cual, sin embargo, considerando las condiciones y variantes culturales propias, agregamos también a la familia extendida (abuelos/as, tíos/as, primos/as, etc.) como parte de la conformación de dicho esquema.

El grupo primario nos es útil como referente para todas aquellas cuestiones y problemáticas grupales de nuestro quehacer profesional y fuera de él; a él acudimos de manera inconsciente cuando somos partícipes de una actividad grupal en la cual involucramos sentimientos y afectos; finalmente recapitulamos las vivencias y experiencias

grupales del pasado ahora en nuestro quehacer cotidiano como miembros de grupos académicos de investigación.

## **Conclusiones**

En este estudio nos ha sido posible confirmar que para determinar las características afectivas (psicodinámica) e incluso llevar a cabo un diagnóstico y propuestas de intervención acerca de la situación afectiva y emocional presente en grupos académicos de investigación, los teóricos, clínicos y en general los estudiosos de los grupos laborales se ven confrontados con importantes resistencias y obstáculos que tienen que ver en primera instancia con dificultades para aprehender e incorporar un concepto básico de grupalidad de la forma como ha sido definido por otros autores y por nosotros mismos en el transcurso del presente estudio. De acuerdo a nuestras apreciaciones, dicho concepto nos permite entender que en los grupos a los cuales nos hemos referido, sin olvidar la similitud con otros grupos, existe un psiquismo y una vida emocional propia basadas por una parte en su historia, formación y composición dentro de una institución u organización, y por la otra, en la rotación y el intercambio de aspectos afectivos producto de diversas vinculaciones y constelaciones presentes y pasadas dentro del mismo grupo y fuera de él; quedando todavía por definir aún con más precisión y exactitud cualitativa en posteriores investigaciones, la relación que intentamos establecer entre las demandas y la resolución de los eventos afectivos con sus respectivas expresiones emocionales, y los eventos mentales y cognoscitivos implícitos que surgen a partir del compromiso que han adquirido para plantear estrategias de investigación, incluyendo sus tareas y objetivos. Obviamente habremos de coincidir en que el propósito de dichas tareas implica también el poder conectarnos con la creatividad de los grupos, y de ser así con las implicaciones psicológicas de dicho fenómeno; ya que en muchas ocasiones los productos, descubrimientos e innovaciones del conocimiento son verdaderos ejemplos de lo que podríamos llamar “creatividad científica grupal”. El desdén y la incapacidad, aún desde la misma comunidad científica, para concebir muchos de los descubrimientos, aportaciones e innovaciones como producto de una actividad y una dinámica meramente grupal, ha permitido una sobrevaloración de la acción y el pensamiento individual e individualista, que lleva la

intención de crear caracteres heroicos y protagonistas, reafirmando con ello las tesis freudianas acerca de la visión narcisista-individualista versus la consideración comunitaria.

Concluimos asimismo que los grupos académicos de investigación requieren de continuas fuentes y sistemas de reconocimiento y de apreciación social, que vayan más allá de las frecuentemente deficientes fuentes de reconocimiento económico establecidas. Lo anterior tendría la finalidad de incrementar no únicamente la autoestima, la autovaloración y el auto-reconocimiento de los grupos, sino sus capacidades de inserción y desarrollo para las comunidades regionales e internacionales con quienes mantienen contacto; aunque cabe señalar que éstos elementos tendrán que surgir primeramente del interior de los grupos en base a una dinámica psicológica que los favorezca, partiendo del reconocimiento de sus capacidades y recursos, así como de sus conflictos como grupo humano, incluidas sus conflictos y necesidades psicológicas en el marco de su trabajo cotidiano y de acuerdo a sus estadios de desarrollo. Ciertamente que para proporcionar el apoyo requerido a los grupos de investigación, quienes nos interesamos por la investigación e intervención de dinámicas grupales, habremos de utilizar los medios disponibles provenientes de otras disciplinas como la filosofía, el arte, la pedagogía, etcétera, por ejemplo, vemos que en la actualidad los recursos para la socialización del conocimiento han crecido de manera exponencial aprovechando y utilizando de manera favorable los adelantos en las Ciencias de la Informática y las ITC, sin embargo, las redes sociales de convivencia, intercambio y colaboración humana para científicos están siendo subutilizadas o aún descartadas obedeciendo a las resistencias de los equipos de trabajo disciplinarios o interdisciplinarios para reconocer y manifestar sus partes frágiles y vulnerables, de lo cual se desprende la desconfianza y excesiva precaución ante conocidos como extraños de otras latitudes, corroborando con ello el difícil camino de la colaboración.

Por otra parte, siguiendo las propuestas enunciadas acerca del psiquismo grupal, es posible afirmar que el grupo al ser poseedor de un aparato psíquico, una estructura simbólica, una identidad psicosocial y tener una función social es entonces capaz de insertarse en la dialéctica de la salud y la enfermedad. De ésta manera podemos señalar que así como los grupos académicos enferman, éstos son también susceptibles de curación. Seguramente requeriremos de categorías y clasificaciones específicas para definir, clasificar

y diferenciar dichos estados relacionados con el binomio mencionado. Posteriores investigación en ésta área han de validar o refutar nuestras conclusiones.

## Referencias

- Bauleo, A. (1983) *Sujeto-Institución. Una Relación Imposible* En: Lo Grupal 6. Bauleo A. De Brasi, J.C. Pavlovsky, E. eds. Ediciones Búsqueda Buenos Aires Págs, 65-70
- Bauleo, A. (1986) Efectos del Proceso Grupal. En: Lo Grupal 3 Compilación y selección: Eduardo Pavlovsky Ediciones Búsqueda. Buenos Aires Págs. 185-193
- Bauleo, A. (1988) El área de lo grupal. En: Lo Grupal 6. Pavlovsky, E. Baremblytt G. Bauleo, A. eds. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires. Págs. 139-154
- Bajtín, M (1995) *The Dialogic Imagination. Four Essays*. The University of Texas Press. Austin Texas
- Bautista, A. Martín-Sánchez F. Gray, K. (2012) *Using Social Media as Psychological Tool for Intercultural and Multidisciplinary Technological Communities*. Paper sent for evaluation by the 2013 Health and Informatics Congress Copenhagen. University of Melbourne
- Bautista, A. (2011) *Interculturalidad y Psicoanálisis. El fenómeno de la Separación del País*. En: Veronika Sieglin ed. *Acercamientos Socio-Psicoanalíticos y Sociológicos*. Monterrey. UANL, Plaza y y Valdéz 2011; pp. 25-45
- Bautista, A. (2010) México 1810-2010 Realidades y ficciones en la transformación de nuestra identidad cultural. En: *Visiones de México 1810-2010 Devenires de una identidad cultural*. García, E.D. Cepeda, I. Shea, S.A. eds. Edit. Porrúa, Tecnológico de Monterrey.
- Bautista, A. (1989) *Psychodynamische Aspekte einer Interkulturellen Gruppe. Ein Fallstudie*. Forschungsbericht im Auftrag von DITSL. Gesamt Hochschule Kassel. Witzenhausen.
- Billow, R.M. (2004) Truth and Falsity in Group. *International Journal of Group Psychotherapy* 54.3:321-45
- Bion, W.R. (1956) *Tranformations. Changes from learning to growth*. London: Heinemann 195 p.
- Bion, W.R. (1960) *Experiencias en Grupo* Editorial Paidós. Buenos Aires
- Burack, C. Franks, S. (2004) Telling Stories About Engineering: Group dynamics and Resistance to Diversity. *Feminist Formations*. Spring; 16, 1; Proquest Pág. 71
- Casey, C. (1999) "Come join our Family": discipline and Intregation in Corporate Organizational culture. *Human Relations*, Vol 2, No.2 155-178
- Diamond, M; Allcom, Seth; Stein, H. (2004) The surface of the organizational boundaries: A view from psychoanalytic Object relations theory. *Human Relations*: Jan; 57,1; Proquest Pág 31
- Freud, S. (1912) *Totem und Tabu. GW9*; (Traducción Castellana: *Tótem y Tabú*. Obras Completas Vol. II Luis López Ballersteros).

- Freud, S. (1917) *Massenpsychologie und Ich-Analyse* GW13; 71-162 (Traducción castellana: *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*, Obras Completas Vol II Luis López Ballesteros)
- Garibaldi, F Rebecchi E. (2004) Some reflections on the epistemological fundaments of an Italian action-research experience. *AI & Soc.* 18: 44-67
- González Casanova. P. (1967) Los conflictos ideológicos y la cooperación en Ciencias Sociales. En: *La Falacia de la Investigación en ciencias sociales y Estudios de la Técnica Social*. Edit. Oceáno.
- Grinberg, L. (1985) Bion's contribution to the understanding of the individual and the group. In *Bion and Group Psychotherapy*. Edited by Malcom Pines. Institute of Group Analysis and the Tavistock Clinic (London) Rontledge and Kegan Paul. London, Boston, Melbourne.
- Grinberg, L. Langer, M. Rodrigué, E. (1959) *El Grupo Psicológico en la Terapéutica, Enseñanza e Investigación*. Edit. Nova. Biblioteca de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Buenos Aires.
- Haubl, R. Daser, B. (2007) Vorwort. En *Macht und Psyche in Organisationen*. Haubl, R. Daser, B. Edit. Vandenhoech & Ruprecht Verlag. Göttingen 2007
- Keller, T. (1990) Cuestionamiento de la Teoría del Conocimiento. *La Pregunta*. En: *Teoría General del Conocimiento*. Ed. Herder España.
- Kuhn, T.S. (1977) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. Madrid
- Kutter, P. (2001a) El conflicto básico de las psicopatosis y sus implicaciones terapéuticas. *Revista Portuguesa de Psicopatología* 6 Vol. 3 Nr. 2 Jul/Dez 2001 117-133
- Kutter, P. (2001b) *Affekt und Körper. Neue Akzente der Psychoanalyse* Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2001 182 p.
- Leclerc, Ch. Maranda, MF. (2006) *The Psychodynamics at Work: Action Research in an Academic Setting*.
- Maisonneuve, J. (1985) *La dinámica de los grupos*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires
- Miller, E. A (1998) note on the protomental system and "groupishness": Bion's basic assumptions revisited. *Human Relations*: Dec 1998; 51, 12; ProQuest pg.1495
- Morín, E. (1988) *El Paradigma de Complejidad*. En: *De culture, signes*, Presses de L Université de Quebec. (Cahiers Recherches et Théories. Colección Symbolioque et idéologie, nro 816. Edit. Josiane Boulad-Ayoub
- Lorenzer, A. (1985) *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft Frankfurt am Main
- Neumann, J.E, Hirschhorn, L (1999) *The Challenge of integrating psychodynamic and organizational theory*.
- Pagnicci, G.S. Mauriello, N (2008) *Re-mapping Narrative: Technology's Impact on the way we write*. Hampton press, Inc. London

Ritter-Röhr, D. (1988) Einführung zum Thema Gruppenphänomene. En: Ritter-Röhr, D. Ed. Gruppenanalytische Exkurse. Springer Verlag Berlin, Heigleberg, New York Pág. 24-35

Ruiz del Campo, E. (2011) Abrir fronteras. De la extrañeza a la comunicación. Gestando el NOS-OTROS más allá de las sugerencias subjetivas y culturales. En: Veronika Sieglin ed. Acercamientos Socio-Psicoanalíticos y Sociológicos. Monterrey. UANL, Plaza y y Valdéz 2011; pp. 97-110

Sandner, D. (1988) Die Erfassung der Unbewussten Beziehungsphantasie mit Hilfe der psychoanalytisch-empirischen Hermeneutik. Forum der Psychoanalyse (1988)4:333-344

Sandner, D. (1986) Zur Psychodynamik in Arbeitsgruppen – Ein Beitrag zur Theorie der angewandten Gruppendynamik. En: Gruppen-Analyse Theorie, Praxis und Forschung Springer Verlag. Berlin, Heidelberg, Tokio (2013) Pág.101-115

Shapiro, E. (2005) Joining a group's task: The Discovery of Hope and Respect. International Journal of Group Psychotherapy Vol. 55(2) 211-225,

Sieglin, V. (2008) Migración, emociones y relaciones de poder. La danza ritual como espejo y medio de conflictos. En: Migración, Interculturalidad y Poder. UANL Plaza y Valdéz Monterrey Mexico.

Spiegel (2012) Plagate-Pranger: Wie der Fall Schavan die Wissenschaft aufschreckt En: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/schavans-plagiatsaffaere-wie-die-wissenschaft-reagiert-a-867675.html>

Winnicott, D. (2002) Juego y Realidad. Edit. Paidos, Buenos Aires.

# Ciencia y familia: imaginarios de feminidad y maternidad en científicas universitarias

Elisa Cerros Rodríguez<sup>24</sup>  
María Elena Ramos Tovar<sup>25</sup>

## Introducción

Sin lugar a dudas, la participación y productividad de las mujeres científicas en las instituciones de educación superior de nuestro país se ha incrementado considerablemente en los últimos diez años. Un ejemplo de ello es el incremento gradual y sostenido que se tiene de mujeres docentes en las instituciones de educación superior, al triplicarse en treinta años: de 17 por ciento en 1969 a casi 50 por ciento en el 2000 (Bustos, 2000). De acuerdo a estadísticas del Centro de Estudios de Género, en la Universidad de Guadalajara se encontraban laborando, en el año de 2011, un total de 8,991 mujeres, las cuales representaban el 41.6 por ciento, contra 12,602 hombres, quienes representaban el 58.4 por ciento. Por otro lado, de acuerdo a datos estadísticos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el año 1998 pertenecían a dicho registro de científicos un poco más de dos mil científicas, cuyo número se duplicó para el año 2008, al estar registradas más de cuatro mil ochocientas investigadoras (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2007).

Si bien este incremento resulta alentador para las mujeres científicas, las condiciones en las que desarrollan sus actividades profesionales en las instituciones de educación superior (IES, en adelante) constituyen todavía una asignatura pendiente. Por ejemplo, existen varios estudios que describen las formas de discriminación laboral que experimentan (Kochen, 1994; Blázquez, 1997; García, 2004; Ballarín, 2005; Muñoz, 2005; Ruíz, 2005; Berríos, 2007; Pont y otros, 2008; entre otros); otras investigaciones analizan

---

<sup>24</sup> Doctora en Filosofía con orientación en Trabajo Social y políticas comparadas de Bienestar Social. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, México. [elisacerros@yahoo.com.mx](mailto:elisacerros@yahoo.com.mx)

<sup>25</sup> Doctora en Sociología. Profesora – Investigadora del Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. [maelenaramos@hotmail.com](mailto:maelenaramos@hotmail.com)

en particular los problemas y obstáculos que enfrentan para acceder a puestos de decisión y/o espacios de poder (Kochen, 1994; Banco Mundial, 2002; García, 2004; Muñoz, 2005; Ruíz, 2005; Berríos, 2007); y otras más documentan las dificultades que enfrentan para conciliar la actividad científica con las responsabilidades familiares y los roles de género (Acker, 1995; O’Laughlin y Bischoff, 2005; Ruíz, 2005; García, 2007). Sin embargo, poco se han explorado los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de este grupo de académicas universitarias consideradas de alto rendimiento y su impacto en su vida familiar y laboral.

Por tanto, en el presente capítulo analizamos los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en quince científicas de dos universidades públicas que cuentan con pareja/esposo e hijos y quienes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. A través de entrevistas a profundidad realizadas a estas mujeres analizamos sus interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas en aspectos tales como la pareja, la familia, el entorno laboral, las redes sociales de apoyo y las emociones que experimentan producto de la influencia de estos imaginarios<sup>26</sup>.

El artículo se divide en cuatro apartados. En el primero exponemos el soporte teórico sobre los imaginarios sociales; en el segundo y tercero analizamos los discursos de las académicas entrevistadas en torno a los imaginarios de feminidad y maternidad así como de sus formas de afrontamiento, para finalmente, en el cuarto y último apartado, presentar las conclusiones a las que llegamos.

### **El imaginario social**

En las ciencias sociales el tema de los imaginarios sociales ha cobrado relevancia. Antropólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores entre otros se han interesado en estudiar las complejas y múltiples funciones de los imaginarios en la vida colectiva y, en

---

<sup>26</sup> La investigación formó parte del proyecto de investigación intitulado: “*Relaciones laborales y su impacto en la salud psicofísica de mujeres científicas de alto rendimiento en universidades*”, investigación financiada por CONACYT que realizaron en red el grupo de investigadoras integrantes de los cuerpos académicos UANL-CA-235 y UAZ-CA-76. Nuestra investigación complementó dicho proyecto a partir del paradigma cualitativo, de allí su trascendencia, ya que en conjunto, estas investigaciones nos permiten tener una visión integradora sobre la situación que enfrentan las científicas en su vida laboral y familiar y su impacto en la salud psicofísica.

especial, en el ejercicio del poder. En las ciencias sociales los imaginarios sociales ocupan un lugar preponderante entre las representaciones colectivas, ya que las funciones múltiples de los imaginarios sociales no se han escapado a todos aquellos investigadores que se interrogaban acerca de los mecanismos y las estructuras de la vida social y quienes sobre todo constataban la intervención eficiente y eficaz de las representaciones y de los símbolos en las prácticas colectivas. Pero bien, ¿qué son los imaginarios sociales? ¿Por qué resultó relevante este concepto para nuestra investigación?

A fin de dar respuesta a estas interrogantes retomamos las aportaciones de varios autores entre los que destacan: Cornelius Castoriadis (1975), Bronislaw Baczko (1991) y Manuel Antonio Baeza (2000), quienes han contribuido al análisis de los imaginarios sociales. Comencemos con señalar que el ser humano es el único ser que puede dar significado a las cosas y a los acontecimientos y que la imaginación juega un papel fundamental en el individuo y en la colectividad. En su acepción común, el concepto de imaginación designa una facultad productora de ilusiones, de sueños y de símbolos que está ligada, en un principio, a la poesía y a las artes. Para Starobinski (1974, cit. en Baczko, 1991), por ejemplo, la imaginación:

*“ es mucho más que una facultad para evocar imágenes que multiplicarían el mundo de nuestras percepciones directas; es un poder de separación gracias al cual nos representamos las cosas alejadas y nos distanciamos de las realidades presentes...”*

Como vemos, la imaginación tiene una considerable relevancia en los seres humanos.

Castoriadis (1975) propuso la noción de imaginario social para designar “la creación incesante de figuras, formas, imágenes” que permiten dar respuesta a interrogantes fundamentales del hombre en sociedad: quiénes somos como colectividad, qué somos para los otros, qué queremos, qué necesitamos. Solo respondiendo a estas preguntas, un grupo humano puede construir una identidad (Castoriadis, 1975:205; también Baeza, 2000). Desde este punto de vista, las significaciones imaginarias proporcionan al ser humano una clave de inteligibilidad de sí mismo, de la sociedad y del mundo, clave que no proporciona necesariamente la racionalidad. Vistos así, los imaginarios no son simples imágenes reflejas

de la realidad, no deforman la realidad a partir de la alienación, sino resultan de una actividad constante de organización mental de la realidad.

En este sentido podemos señalar que el imaginario social incluye los sistemas de creencias, valores y significados existentes en una sociedad que regulan la vida colectiva. Por ello los imaginarios sociales no versan solamente sobre los individuos y su pertenencia a una misma sociedad sino también definen, de forma más o menos precisa, los medios inteligibles de sus relaciones con ésta con sus divisiones internas e instituciones (Gauchet, 1997, citado en Gómez, 2001). El estudio de los imaginarios sociales posibilita por ende un amplio entendimiento sobre una sociedad en un momento determinado y sobre los modos de cómo ésta entiende su vida social, ya que los imaginarios sociales son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual se percibe, se divide y elabora sus finalidades (Mauss citado en Baczco, 1991).

En sociología, el término de imaginarios sociales o universos simbólicos es utilizado para referirse al conjunto de significados, valores, normas y expectativas con las que comprendemos y definimos nuestras acciones y expectativas sociales. El imaginario social es una especie de “depósito” al que echamos mano para explicar y legitimar las acciones y fenómenos sociales que nos acompañan. Estudiar los imaginarios sociales implica considerar la importancia que tiene el contexto en el que se desenvuelven los sujetos sociales, protagonistas de las situaciones y procesos que se exploran. Es por ello que los imaginarios no pueden ser indiferentes a las disciplinas científico-sociales como la sociología, la antropología o la psicología social, dado que los imaginarios sociales influyen en nuestras maneras de pensar y actuar en sociedad (Baeza, 2000: 14).

Ahora bien, ¿por qué resulta relevante utilizar el concepto de imaginario social para analizar la identidad femenina y las representaciones de la maternidad en las científicas universitarias? Resulta pertinente utilizar este concepto ya que abre acceso al mundo subjetivo de las académicas al tiempo que articula también el marco interpretativo del contexto en el que están insertas las académicas y dentro del cual desarrollan roles específicos como mujeres, madres, académicas, etcétera. Uno de estos contextos es el campo de la educación, el cual, sin lugar a dudas, es uno de los espacios simbólicos más ricos y complejos que la sociedad ha creado (Murcia, 2009: 244).

A continuación analizaremos los imaginarios de feminidad y maternidad que son entendidos como construcciones sociales que influyen en las mujeres independiente de que sean madres o no, ya que “recrean” una imagen y una serie de expectativas respecto al papel de las mujeres en sociedad. Estos imaginarios circulan en el exterior y son incorporados al aparato cognitivo de las mujeres desde donde impulsan respuestas emocionales y formas de afrontamiento.

### **Imaginarios de feminidad**

Durante muchas épocas y en muchas sociedades la conceptualización de lo femenino y sus consecuentes valoraciones y procesos de simbolización han ocupado un lugar destacado en el imaginario social (Mirande, 2001). Desde una perspectiva histórica la feminidad ha sido asociada en sus orígenes a la tierra, a la fertilidad, a la maternidad y al cuidado de la especie. Según Burin (2000:71), el imaginario acerca de lo femenino ha estado fuertemente influida por la religión judeocristiana, cuya “noción de sujeto estaba atravesada por la de hombre religioso, en tanto que las mujeres quedaban asignadas a la noción de objeto, en el orden de la naturaleza...” Desde esta plataforma religiosa las mujeres fueron consideradas hembras humanas en su labor reproductora. También la constitución de la familia nuclear a comienzos de la Revolución Industrial tuvo un impacto en las condiciones de subjetivación de hombres y mujeres:

...ya que esta familia nuclear fue estrechando los límites de la intimidad personal y ampliando la especificidad de sus funciones emocionales; junto con el estrechamiento del escenario doméstico, también el entorno de las mujeres se redujo y perdió perspectivas: las tareas domésticas, el consumo, la crianza de los niños, lo privado e íntimo de los vínculos afectivos, se convirtieron en su ámbito “natural” Burin (2000: 75).

La separación espacial de la vida laboral de la familiar dio lugar a una serie de imaginarios sociales respecto del papel de hombres y mujeres: el rol principal de los hombres sería el de proveedor económico que labora en el espacio exterior (mundo público); y el de las mujeres el de “mujer de su casa” al cuidado del hogar y de los hijos en el mundo privado. La asignación del espacio público a los hombres —sitio de poder—, y del privado a las mujeres —espacio de subordinación—, determinó una división de tareas en función del sexo que conocemos como división sexual del trabajo. Ésta estructura tanto la esfera

familiar como la laboral e implica la asignación de determinados roles, atributos y expectativas a hombres y mujeres en función de sus características biológicas. Entre los supuestos atributos femeninos figuran, por ejemplo, la abnegación, la obediencia, la disposición de sacrificio y de entrega incondicional que orientan socialmente a las mujeres en cuanto a su papel como esposas y madres. Este imaginario tradicional de feminidad estuvo presente en algunos de los discursos de las quince científicas entrevistadas, aunque predominó un imaginario no tradicional.

El imaginario no tradicional se caracteriza por discursos que apuntan a la participación activa de la mujer en el ámbito laboral y en el mundo público donde se busca realización personal y profesional. Dentro de este imaginario “el trabajo se ha convertido en un soporte primordial de la identidad social de las mujeres” (Lipovetsky, 2007: 207). Dicho imaginario está en oposición con la concepción tradicional de la identidad femenina que liga a las mujeres exclusivamente a los roles de madre y de esposa. Dentro de este imaginario se situó la mayoría de los discursos de las académicas entrevistadas (once de quince), quienes, además de lograr una carrera profesional exitosa, han compaginado dos esferas demandantes: el trabajo y la familia. Aquí un segmento que ilustra lo anterior:

*... he logrado estar en el SNI ya por dos ocasiones y todo, entonces yo considero que lo he hecho bien. Pertenezco a PROMEP también y soy miembro de uno de los cuerpos académicos consolidados más notables también dentro de la universidad. Entonces a nivel internacional mucha gente me conoce, tengo mucha producción, muchos artículos, libros, tal vez no mucho en libros y en capítulos de libros pero, bueno, sí, ya es algo. He logrado algún libro ya propio mío y con todo e hijos y marido y todo, o sea, que tengo 21 años de casada con todo lo normal de un matrimonio, sus altas y sus bajas, pero allí estamos. Considero que estamos estables... (Académica no. 12, área medicina y ciencias de la salud<sup>27</sup>, casada, dos hijos).*

El imaginario no tradicional forma parte de lo que Lipovetsky (2007) define como “posmujer de su casa”. Con este término se expresa que este tipo de mujeres interpela los roles tradicionales existentes en su entorno e identifica al trabajo como un medio de autoafirmación. De allí que en el segmento anterior la académica destaque sus logros profesionales a la par de la estabilidad familiar. Otro segmento que ilustra este mismo

---

<sup>27</sup> Corresponde al área de conocimiento a la que pertenece la científica de acuerdo a la clasificación que asigna el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

imaginario es el siguiente que muestra cómo una académica se resistió a cumplir con el imaginario tradicional de mujer de casa:

...nos casamos los dos con la idea de que... de que yo no... ¡pero yo! Yo era la que tenía esa idea de que **yo no quería ser nada más esposa y madre**, él no era, él no era esa su idea, pero era la mía, entonces después, cuando ya decidí estudiar, pues... dijo él: 'Adelante'. Él al principio, no te creas, sí le costaba trabajo, porque... teníamos otro contrato mental de nuestra relación... (Académica no. 4, área de humanidades y ciencias de la conducta, casada, 2 hijos).

Un dato relevante es cómo estas mujeres luchan con y afrontan de manera persistente imaginarios tradicionales en su entorno familiar y laboral. Sobre esta base ubicamos sus discursos dentro del imaginario no tradicional, ya que cuestionan la asunción de roles tradicionales, además de establecer alianzas con colegas mujeres a fin de sortearlos y para equilibrar las tensiones existentes en su mundo familiar y en el mundo laboral.

*...aquí en el trabajo yo tengo muy buenas amigas, aquí en el trabajo tengo, hay tres amigas ¡Que ya tenemos todos los años aquí! Y digo de otra manera, aquí soltamos nuestras lágrimas y nuestros enojos, nuestras frustraciones. Nos contentamos y ¡seguimos adelante! Porque, yo creo que de otra manera nos podemos entender, porque estamos igual. Las que estamos aquí están casadas, tienen hijos y, este, de una otra manera podemos entendernos mucho mejor y, este, y nos echamos muchas porras. Yo creo que es algo que es muy importante siempre tener una amiga, ¡una buena amiga!, que te aconseje y te anime y, pues, a seguir adelante, ¿verdad? (Académica no. 2, área medicina y ciencias de la salud, casada, 3 hijos).*

El segmento anterior apunta a la importancia de contar con redes sociales de apoyo conformadas por colegas amigas. Estas redes constituyen recursos sociales que facilitan el afrontamiento de situaciones difíciles y estresantes. El hecho de contar con el apoyo social de colegas amigas incide en el bienestar de la entrevistada, ya que comparte con mujeres, en circunstancias similares logros y frustraciones y encuentra en ellas mayor comprensión de lo que se le acontece tanto en el hogar como en el trabajo.

Resulta interesante encontrar en las entrevistas discursos que tematizan las razones del porqué la vida académica les resulta más difícil para las mujeres. Las académicas se refirieron, en primera instancia, a la influencia de la vida reproductiva en el trabajo académico y, en segundo lugar, a las actitudes de sus familiares respecto a las “responsabilidades de las mujeres”. En este ámbito las mujeres retoman elementos que pertenecen a imaginarios tradicionales de feminidad. En el siguiente segmento una

científica relata una serie de dificultades en su desempeño profesional que se ligan al ciclo reproductivo:

*...es más difícil ser exitosa como académica de alto rendimiento siendo mujer que siendo hombre, ¿no?. La etapa de mayor productividad, que es durante el doctorado y después del doctorado, es justo la etapa reproductiva que nos toca y de crianza de los hijos y eso, pues, obviamente por más eficiente que uno sea, es un lastre para nuestra productividad y siempre nos reduce, no, la productividad. Y por supuesto, pues, el ser la familia más tradicional todavía en la gente de nuestra edad, ¿no?, la gente de cuatro décadas son más, pues, tenemos la estructura familiar del padre proveedor, ¿no? Entonces, el hombre tiene como menos eje familiar que jugar que la mujer, y, entonces, cualquier conflicto familiar gira más alrededor de la mujer, de la madre, de uno, que del padre, ¿no? Bueno, el padre sí apoya, pero no se involucra tanto como la mujer. (Académica no. 11, área ciencias sociales, divorciada, dos hijos).*

Según la académica entrevistada, a las mujeres les resulta más difícil alcanzar altos niveles de productividad porque, primero, la etapa reproductiva de la mujer coincide en la mayoría de los casos con la etapa de consolidación laboral (tener una plaza, estudiar un posgrado, etcétera) y, segundo, por los roles tradicionales en la familia que asigna al hombre el papel del proveedor y a la mujer el de ser cuidadora y protectora.

Entre las académicas, que sobrepasan las cuatro décadas de edad, encontramos interesantes relatos que ponen de manifiesto la influencia de estos imaginarios en el imaginario de las mujeres:

*...para una mujer es doblemente difícil, porque un hombre llega a su casa y se olvida de todo ¡incluyendo mi marido, eh! (risa) O sea, llegan a casa, se sientan, prenden la tele y esperan a que le hables a comer (risa), pero no, tú llegas cansada con lo que tienes que hacer, arreglar la casa, hacer la comida, ver el lonche de la niña, etcétera, etcétera. (Académica no. 13, área medicina y ciencias de la salud, casada, 4 hijos).*

En el anterior segmento observamos la presencia de roles tradicionales en la familia de la científica. La entrevistada destaca el nulo apoyo que recibe por parte de su pareja en las tareas domésticas. La académica atribuye a esta experiencia las dificultades que enfrentan las mujeres que laboran fuera del hogar: tienen que realizar dobles o triples jornadas.

No obstante, las entrevistas permiten también identificar que las académicas reconocen e interpelan la existencia de estos roles tradicionales en sus familias. Ellas reconocen que dichos imaginarios tradicionales se nutren y se reproducen a partir de su familia de origen.

*Mi mamá fue muy pasiva, sumamente pasiva, también mi mamá es de rancho. Entonces, como que mi mamá decía: ‘¡Qué bueno que estudies, pero ponte a hacer los quehaceres de la casa!’ Por decir, no importaba que yo estuviera estudiando medicina, yo tenía que asear a dos de mis hermanos, asear en el sentido de lavarles la ropa, estar al pendiente de los dos. Si llegaban a comer, yo les tenía que dar de comer, porque mi mamá me decía: ‘Porque, si no aprendes, el marido te va a regresar...’ (Académica no. 13, área medicina y ciencias de la salud, casada, 4 hijos).*

La académica anterior se crió en una familia tradicional que defendía la idea de que el papel principal de las mujeres está en el hogar y que el estudio o el trabajo femeninos son de carácter secundario: “¡Qué bueno que estudies, pero ponte a hacer los quehaceres de la casa!” Este imaginario de feminidad corresponde, según la clasificación de Lipovetsky (2007: 193), al de “la mujer de su casa<sup>28</sup>”. Dicho discurso dibuja a la mujer como “un ser dependiente por naturaleza, que vive para los demás”, que está “al servicio de los demás” y que por ello debe de “aprender” los menesteres femeninos porque, en caso contrario, corre riesgo de que el marido la vaya a “regresar”.

El imaginario tradicional de feminidad idealiza el papel de esposa y ama de casa dedicada a la atención de la familia y del hogar y asigna al trabajo extradoméstico un rango subalterno, “puesto que se considera una actividad complementaria que no debe poner en peligro el papel fundamental de madre y esposa” (Lipovetsky, 2007:189). Desde la perspectiva de género, este imaginario promueve relaciones desiguales entre hombres y mujeres: el papel de la mujer está subordinado al del hombre, lo que repercute en las oportunidades y condiciones de vida de las mujeres.

Se detectó en cuatro de quince académicas entrevistadas una **fuerte influencia de este imaginario tradicional de feminidad que prevaleció en su familia de origen**, en particular en los discursos de los padres. Los progenitores de estas académicas les negaron, en un primer momento, la posibilidad de estudiar o de continuar sus estudios profesionales argumentando que: “el estudio es para los hombres” y que “la universidad no es para las mujeres”. Otros decían que: “¿para qué estudiar, si se iba a terminar en la cocina?”. Estos

---

<sup>28</sup> El modelo normativo de la mujer de interior se construyó en el siglo XIX con el denominado “mujer de su casa”... que idealiza a la esposa-madre-ama de casa que dedica su vida a los hijos y a la felicidad de la familia. Si bien en un principio el modelo concierne a las clases burguesas, no tarda en imponerse como un ideal para todas las capas sociales (Lipovetsky, 2007:191 -192)

discursos estuvieron presentes a lo largo de la formación académica de las entrevistadas como un lastre que tuvieron que sortear a fin de romper el imaginario de “mujer de casa”. El siguiente relato expone los imaginarios de feminidad tradicionales en las familias de origen de las académicas entrevistadas:

*...mi padre no estuvo mucho de acuerdo en que las mujeres estudiáramos carreras profesionales porque, pues, su mamá, como somos de origen libanés, como mujer árabe muy tradicional, muy castrante, muy dominante en ese sentido, pues, para ella el estudio era para los hombres, ¿no? Porque eran los que debían ser los padres proveedores y, pues, las mujeres, que debíamos de ser las mantenidas por el marido, no debíamos de estudiar más que cocina, corte y confección, repostería, o sea, cosas que, además, nos hicieron estudiar y que también soy muy buena en esos oficios y en esas técnicas pero, pues, la universidad no era para las mujeres, ¿no? Eran prostitutas, era gente de costumbres relajadas quienes llegaban a la universidad para ellos. Entonces mi padre se opuso a que..., primero sí, estaba convencido de que era bueno que estudiáramos, aceptó, pero después de que mi abuela lo convenció de que no, pues, se opuso. Entonces mi papá se fue de la casa, nos abandonó, nos dejó sin ningún apoyo, mi madre tenía una pequeña lonchería, una pequeña cafetería-restaurante y, pues, ella sola siguió adelante y nos sacó adelante a nosotros... (Académica no. 11, área ciencias sociales, divorciada, 2 hijos).*

En este segmento podemos ver la fuerte influencia de este imaginario de feminidad presente en la abuela y el padre de la científica. Resultó tan potente que provocó la separación de los padres de la entrevistada dado que su madre, su hermana y ella se opusieron a dejar los estudios universitarios. Tanto el padre como la abuela consideraban que los estudios profesionales eran sólo para los hombres por ser proveedores del hogar. En vista de que las mujeres desempeñarían las funciones propias del hogar y del cuidado de los hijos, deberían estar preparadas en actividades tales como cocina, corte y confección, etcétera lo que les ayudaría a cumplir su rol de “mujer de casa”. Esta reproducción generacional de discursos tradicionales en torno a la división de roles de hombres y mujeres es analizada por Chodorow (1984) en su libro “El ejercicio de la maternidad”. La autora ilustra cómo esta división sexual y familiar del trabajo produce tanto en hijas como en hijos una división de las habilidades psicológicas que los lleva a reproducir más adelante esta misma división del trabajo. Ello garantiza que los mismos discursos tradicionales se reproduzcan de manera cíclica.

Otro relato, que se inscribe en el imaginario tradicional de feminidad de mujer de casa, es el siguiente:

*...mis papás no querían que me casara. Ellos **estaban seguros que iba a dejar**, ellos pensaban, mi papá estaba completamente seguro que iba a dejar la carrera. Este, yo soy la mayor, entonces, mi papá así, como que su ilusión era ver a su hija... curioso porque mi papá también es muy machista. Entonces, este, como que era para él una dualidad decir: 'Bueno, es que mi hija...'. Mi abuelo, por ejemplo, no estaba de acuerdo en que yo estudiara; decía que **para qué si era mujer e iba a terminar en la cocina** y, este, mi papá, como que dentro de él decía: 'pues eso va a pasar'... (Académica no. 13, área Medicina y Ciencias de la Salud, casada, 4 hijos).*

Encontramos de nueva cuenta la presencia de este imaginario de mujer de casa en los discursos de familiares, donde se pone en duda la formación profesional de las mujeres, sin embargo, la presencia de este imaginario no ha obstaculizado el acceso y/o la permanencia de las mujeres en la educación superior. Cabe señalar que esta situación no es exclusiva de ellas, ya que, de acuerdo con Bustos (2000), hasta hace algunas décadas todavía se volvía un doble privilegio, teniendo acceso a ella mayoritariamente varones, por lo que la presencia de las mujeres representaba un porcentaje mínimo:

Este hecho se encontraba estrechamente vinculado a la división de roles estereotipados de género, como producto de una construcción sociocultural, que establece como funciones primordiales o únicas de las mujeres el ser madre, esposa y ama de casa (identificándolas con lo emocional y lo afectivo), reservando las tareas del mundo público, del trabajo remunerado y la educación formal sobre todo a los varones (proveedores económicos, racionales, exitosos), estableciéndose la falsa dicotomía de lo público-privado, así como lo femenino-masculino (Bustos, 2000: 19).

Las cuatro académicas, en las que identificamos elementos de este imaginario tradicional de feminidad en sus respectivas familias de origen, también enfrentaron obstáculos para acceder a su formación universitaria. Sus familias manifestaban abiertamente su oposición a que ellas continuaran con sus estudios y no tenían el mismo apoyo emocional y/o económico que sus hermanos varones. No obstante, ellas pudieron realizar y concluir su carrera profesional.

¿De qué manera ha influido este imaginario de feminidad en la vida profesional de las académicas? Veamos el siguiente relato:

*...pues bueno, me he dado cuenta de que hay mucho de esta **necesidad de dar el ancho, de demostrar que eres capaz no sólo a ti misma y a tu familia sino a los demás y que viene mucho de esta negación de mi papá, no, a que las mujeres fuéramos capaces y a demostrar también**. Por ejemplo, a dos de mis primos mi padre los ayudó, porque mi padre tuvo una buena posición económica y a los dos los apoyó. Uno de ellos a tiros y tirones terminó la carrera y el otro, que era ingeniero naval, no terminó. Les compraron auto para*

*que se transportaran, les compraron una casa para que mi abuela fuera a atenderlos, o sea, tuvieron las mejores condiciones y no terminaba... y era mucha frustración para mi papá y para mi abuela que el sobrino no hubiera acabado, ¿no? Y bueno, este, quizá eso era el acicate fundamental, que hasta la fecha yo veo mis patrones de conducta y veo que es eso el **demostrar el que puedo, que soy capaz, que tengo que dar el ancho**, que no, este,... y, pues, que viene de allí, entonces **sí hay emociones muy fuertes en el sentido de demostrar, ¿no?, de... de poder comprobar que se puede, que se da el ancho, que soy mujer pero que soy tanto o más capaz que los hombres**, en fin, ¿no?, este,... que la mediocridad no está hecha para, **que la comodidad y el confort no va a venir de que un hombre me lo dé sino de mi parte** y, bueno pues, eso... (Académica no. 11, área ciencias sociales, divorciada, 2 hijos).*

La científica señala la fuerte influencia que el imaginario tradicional de feminidad ha tenido en su vida personal y profesional, en particular, los discursos del padre y la abuela; ha sido tan potente que la académica ha sentido la necesidad de “demostrar que es capaz, que puede”. En su relato destaca la frase: “*sí, hay emociones muy fuertes en el sentido de demostrar, ¿no?, de... de poder comprobar que se puede, que se da el ancho, que soy mujer, pero soy tanto o más capaz que los hombres*”. En dicho enunciado vemos una fuerte carga simbólica. Existe la preocupación constante por parte de la académica de legitimarse ante los demás: legitimar su capacidad, legitimar su independencia y su solvencia económica, hecho que afirma al agregar: “*...que la comodidad y el confort no va a venir de que un hombre me lo dé, sino de mi parte*” .

La siguiente tabla muestra a la izquierda algunas frases utilizadas en los discursos del entorno familiar de las académicas entrevistadas los que nutren el imaginario tradicional de feminidad. En la segunda columna se muestra la percepción de las académicas respecto a los imaginarios tradicionales de feminidad presentes en su entorno familiar, así como la forma en que los desafiaron al concluir sus estudios y al probar que sí podían a pesar de que no obtuvieron apoyo de parte sus familias. También se aprecia la manera cómo afrontan estos discursos en su entorno laboral.

**Tabla No. 1 Discursos del entorno familiar**

Discursos del entorno familiar	Discursos de las académicas
--------------------------------	-----------------------------

<i>Estaban seguros de que iba a dejar [la carrera]</i>	<i>[Mi papá] es machista entonces habría que ver, de mis hermanos somos seis en la familia, de los seis sólo dos sacamos carrera. Uno es ingeniero y yo que soy médico. Mi hermano, que es ingeniero, pues nada más terminó la licenciatura, entonces como que en el fondo <b>¿cómo que la hija!</b>...Entonces es así como que siempre hubo un 'sí, pero...</i>
<i>para qué [estudia], si es mujer y va a terminar en la cocina</i>	<i>veo mis patrones de conducta y veo que es eso el <b>demostrar</b> el que puedo, que soy capaz, que <b>tengo que dar el ancho</b></i>
<i>El estudio es para los hombres</i>	<i>Sí, hay emociones muy fuertes en el sentido de demostrar no de... de poder comprobar que se puede, <b>que se da el ancho</b>, que soy mujer, pero <b>que soy tanto o más capaz que los hombres</b></i>
<i>La universidad no es para las mujeres</i>	<i>me he dado cuenta de que hay mucho de esta <b>necesidad</b> de dar el ancho de <b>demostrar que eres capaz</b>, no sólo a ti misma y a tu familia sino a los demás...</i>
<i>para qué estudia si va a terminar en la cocina</i>	<i>la comodidad y el confort no va a venir de que un hombre me lo dé sino de mi parte”.</i>
<i>¡qué bueno que estudies, pero ponte a hacer los quehaceres de la casa!</i>	
<i>porque si no aprendes [a ser ama de casa] el marido te va a regresar...</i>	

Fuente: Entrevistas de campo.

Como podemos ver, las frases presentadas en la primera columna contienen una fuerte carga simbólica de lo que representa para la familia de origen ser mujer y el papel de ella en el hogar. Se trata de discursos que nutren el imaginario tradicional de feminidad. Por su parte, las científicas muestran la perpetua lucha que han tenido que sortear ante dicho imaginario, la cual se ve reflejada en la constante necesidad de legitimar ante su entorno su independencia, su capacidad y sus conocimientos.

Las cuatro científicas resaltaron el trato diferencial que vivieron en su familia de origen por el hecho de ser mujeres. Sus padres proporcionaron apoyo moral y económico de manera preferencial a hijos y sobrinos, casi siempre por encima de ellas. Dicha situación

confirma la existencia de imaginarios tradicionales fuertemente arraigados en sus familias. El efecto de estos imaginarios en la vida personal y profesional de ellas ha sido ambivalente, ya que, por un lado, pudieron sortear el imaginario de mujer de casa dedicada exclusivamente a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, pero, por el otro, siguen reproduciendo roles tradicionales en sus hogares, donde en algunos casos los esposos participan poco o nada en tareas domésticas.

En síntesis, podemos señalar que el imaginario tradicional de feminidad influye en la vida personal y profesional de las académicas entrevistadas debido a su incrustación en los entornos familiares. Las académicas muestran en sus relatos la lucha constante y cotidiano frente a estos imaginarios. Ellas pudieron romper el círculo de “mujer de casa” al enfrentar los discursos familiares en torno a su rol de mujer y las funciones femeninas. Culminaron sus estudios profesionales y hoy son mujeres exitosas en su ámbito laboral.

Ahora bien, a continuación presentamos el análisis realizado sobre los imaginarios de maternidad presentes en los discursos de las científicas entrevistadas. Se trata de perspectivas fuertemente relacionadas con los imaginarios de feminidad.

### **Imaginarios de maternidad**

Tanto la maternidad como la feminidad son construcciones sociales producto de elaboraciones discursivas cargadas de significados y símbolos. Por ejemplo, la feminidad ha estado asociada históricamente a la maternidad, la fertilidad y al cuidado de los hijos. Se ha sostenido durante mucho tiempo que el papel natural de las mujeres fuese la maternidad y por lo tanto ella fuese la responsable del cuidado de los hijos. Por consiguiente el papel más importante de las mujeres consistiese en la reproducción y crianza de los hijos dentro del “mundo privado”, función que ha sido colocada por encima de cualquier actividad en el “mundo público”. Ha sido tan fuerte el vínculo entre feminidad y maternidad que incluso se lo ha identificado como centro de la identidad de género (Chodorow, 1984; Alvarado, 2005; González, 2005; Palomar, 2009).

La maternidad, por cuanto participa en uno de los imaginarios más complejos, es vivida como una práctica social sobrecargada de significados, y además, al vincularse con el registro del cuerpo, es decir, con la dimensión opaca de *lo real*, es una experiencia que presenta retos complejos para su simbolización,

ya que en el espacio que se abre entre la vivencia de la maternidad y la palabra se instaura la vía para la penetración de los discursos de género... (Palomar, 2009: 57).

De esta forma comprendemos la maternidad como una construcción de orden simbólico. En dicha construcción, matizada por las respectivas épocas históricas y entornos socioculturales, los discursos juegan un papel fundamental. De allí que la maternidad se encuentre cargada de significados y símbolos. Palomar (2009:57) coincide con este planteamiento al considerar que la maternidad es un “proceso complejo y pleno de ambigüedades que determina y configura la subjetividad de las mujeres, sean madres o no”, motivo por el cual la maternidad ejerce un papel dominante en la construcción de la identidad genérica. Veamos un segmento que ilustra el significado de ser madre para una de las científicas entrevistadas:

**¿Para usted que le significa ser madre?** *Mmm... (risa) Este... es una parte de una, como mujer, o sea, una parte indispensable para sentirte organizada, como mujer, la maternidad te cubre... pues tu función, tu misión, (risa) una de las misiones a las que viniste... a las que viniste a este mundo, ese era ser mamá y no solamente ser mamá, sino cuidar tus... cuidar a los hijos durante toda su... hasta donde es posible o hasta donde debas, para luego dejarlos ir y no detenerlos. Y es una parte de la realización propia ¡Muy hermosa! Un don, que ya ves que no todas las personas pueden, entonces la... lo valoras más y trata uno de cumplir lo mejor que puede, (risa) ¡hasta donde uno puede! Ya después te das cuenta... ¡ah! Es que cuando estaban chiquitos, ¡ay, la regué! ¡Oh, hice esto o...! Pero pues... ¡no había de otra! O sea,... no hay escuela de mamá, tampoco, se equivoca uno y, bueno,... ¡así es la vida!* (Académica no. 8, área Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra, casada, 3 hijos).

En este segmento se aprecia la descripción de lo que representa para la científica entrevistada el hecho de ser madre. Podemos ver cómo construye y da significado a la maternidad, la cual es concebida como parte “indispensable” de las mujeres, es decir, como parte de la identidad femenina. La académica visualiza a la maternidad como un “don”, como la “misión” que deben cumplir las mujeres, teniendo como principales funciones la reproducción y la crianza de los hijos. En su narración se observan periodos cortos de silencio y risas, donde la académica construye y reconstruye su discurso. En la primera parte, al hablar de “tu función, tu misión”, utiliza el pronombre personal en tercera persona del singular que remite a la idea socializada de la maternidad: el deber ser. Luego, sin embargo, matiza al decir con una sonrisa: “una de las misiones a las que viniste” – como si con este vuelco recuperara su identidad como profesionista que además es madre. Más

adelante enriquece su descripción respecto a las implicaciones de ser madre y profesionalista:

**¿Qué ha experimentado al ser madre y profesionalista?** *¡Ay! Pues, muchas satisfacciones, muy bonitas, que se complementan una con la otra, ¿no? Todas son bonitas, o sea, el aspecto profesionalista, pues, te realiza con tus capacidades de hacer, de que yo puedo y el ser mamá, pues, en la parte... pues, de que cumplo, ¿no?* (risa) **Cumplo con ser... con la función de ser mamá, con la misión de la mujer. Al fin que es la parte reproductiva, este... pero sí, pienso que las dos son importantes, ¿verdad? Que se complementan, que una te da seguridad de la otra y que las dos te impulsan a seguir adelante, entonces este... eres profesionalista porque eres mamá, (risa) y eres mamá porque decidiste ser.** (Académica no. 8, área Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra, casada, 3 hijos).

Al solicitarle el vincular el rol de madre y el de profesionalista, la entrevistada los relaciona a ideas tales como: satisfacción, seguridad, complementariedad, impulso, realización y cumplimiento. La profesión le permite realizar sus capacidades; en cambio, el ser madre significa para ella cumplir una misión. Al utilizar la pregunta retórica del “¿no?”, la académica trata de convencerse así misma de que estos dos roles se “complementan una con la otra” y “que cumplo”. La utilización de la interrogación retórica “¿no?” en la narrativa tiene la función de lanzar la pregunta sin esperar una respuesta ya que ésta está dada de forma implícita.

Nuevamente encontramos en su discurso el reiterado señalamiento de la maternidad como papel dominante de la mujer. Este papel dominante de la maternidad lo destaca Chodorow (1984) en su libro “El ejercicio de la maternidad” en el cual plantea que la maternidad aún se ejerce dentro de la familia y el rol maternal de las mujeres ha ganado en significación psicológica e ideológica convirtiéndose en poco menos que el principal definidor de la vida de las mujeres.

La maternidad es una construcción social que está influida por la historia y la cultura. A lo largo la historia se pueden identificar múltiples imaginarios. Por ejemplo, durante la Ilustración se creó el imaginario de la “buena madre” debido a la influencia de la religión que buscaba el “modelo terrenal de mujer” abnegada y sumisa y al cuidado de los hijos y el hogar. En este imaginario de la buena madre, “las madres no solamente dan la vida y el amor por sus hijos, sino que tienen la responsabilidad sobre su estabilidad, su desarrollo y su calidad humana” (Palomar, 2005: 47).

El imaginario de buena madre va acompañado de lo que Sharon Hays (1998) denomina “ideología de la maternidad intensiva”, propia de la familia tradicional y que, como su nombre indica, concibe el papel de la madre a partir de una gran dedicación a los hijos en términos de tiempo, asumiendo que nadie mejor que ella puede ocuparse del cuidado filial. La maternidad intensiva concibe que:

... el proceso de crianza y educación de los hijos requiere de mucho esfuerzo, dedicación y trabajo cotidiano, con el fin de atender a los hijos con afecto, escucharlos, intentar descifrar sus necesidades y deseos, luchar por dar respuesta a sus necesidades y por anteponer el bienestar del niño a la propia conveniencia (Hays, S., 1998: 177).

De acuerdo con Solé y Parella (2004), el peso de este imaginario de la maternidad intensiva genera frustración y ambivalencia en algunas mujeres que no están dispuestas a ver menguar su carrera profesional, pero a las que, al mismo tiempo, les gustaría poder dedicar mayor atención a sus hijos. Estas emociones ambivalentes generadas por la influencia de los discursos de género respecto a la identidad femenina —madre, esposa— se ilustran en los siguientes segmentos:

*Fíjate, yo sinceramente a veces siento que le dedico más tiempo a la academia que a mi familia. Ese es el sentimiento de culpa porque, si yo fuera medio tiempo académica, a lo mejor pudiera ser tiempo completo mamá, hogar, esposa, etcetera, etcétera, pero como soy tiempo completo académica, pues, yo siento que a veces descuido las cosas... (Académica no. 7, área Humanidades y Ciencias de la Conducta, casada, 1 hijo).*

En el anterior segmento se aprecia el conflicto que experimenta la académica respecto a la distribución de su tiempo en dos esferas altamente demandantes como lo son el trabajo y la familia. El conflicto y el sentimiento de culpa se generan al considerar que le dedica mayor tiempo al trabajo que a la familia; y al percibir que descuida sus roles de madre y esposa. Es un estresor<sup>29</sup> para la académica el hecho de dedicar más “horas” al trabajo que al cuidado de la hija, por ser, a decir de ella, “académica de tiempo completo y mamá de medio tiempo”, lo cual le provoca conflicto. De igual forma, la siguiente científica manifiesta el conflicto que le genera la fuerte influencia de este imaginario de maternidad intensiva:

---

<sup>29</sup> Todo acontecimiento evaluado por un sujeto como adverso a sus fines y objetivos constituye un estresor (Sieglin y Ramos, 2007).

*...nunca lo vas a dejar de sentir [la culpa] como mamá de que tú estás trabajando y están tus hijos acá y tú dices, 'pudiendo haber estado', porque ves que tus hijos ya están grandes y tú dices: 'ah, se me fueron los años, pero, pues, este, yo creo que el hecho de que estemos aquí haciendo y enseñándoles muchas cosas, pues simplemente los estás preparando, estás dejándoles recursos... (Académica no. 2, área Medicina y Ciencias de la Salud, casada, 3 hijos).*

En su discurso se distingue la influencia del imaginario de maternidad intensiva, ya que existe conflicto por el tiempo destinado a la atención de los hijos, lo que se muestra en las frases: “pudiendo haber estado” y “ah, se me fueron los años”. Estas frases tienen una fuerte carga simbólica y emocional que pudieran reflejar culpa “por no haber estado” con los hijos el suficiente tiempo. Esto es justamente lo que plantea el imaginario de la maternidad intensiva al considerar que quien tiene hijos/as sin renunciar necesariamente a otras aspiraciones o relaciones como el trabajar fuera del hogar, se aproxima a ser una “mala madre”.

Las mujeres, que trabajan, enfrentan una serie de discursos y estereotipos en función de los roles tradicionales. Uno de ellos es el estereotipo de ser mala madre, el cual se les ha adjudicado a las mujeres que trabajan “desde el momento que no pueden atender directamente todas las necesidades de sus hijos” (Solé, y Parella, 2004:76). Para Jane Swigart (1991, citado en Solé y Parella, 2004), “la mala madre es una mujer narcisista, sin empatía, centrada en sus propios intereses, insensible a las necesidades de sus hijos...”. Bajo esta connotación, la madre, que trabaja fuera del hogar, es considerada “mala madre” por el hecho de no destinar todo su tiempo y dedicación al cuidado y la crianza de sus hijos: por tener que “compartir” su tiempo con la familia y el trabajo.

Los imaginarios que hemos analizado hasta el momento – el de maternidad intensiva, mujer de casa, buena madre y mala madre – se alimentan de discursos que circulan externamente. Pero ¿qué personas del entorno familiar y laboral de las académicas nutren esos imaginarios? ¿De qué manera estos imaginarios se vinculan con los conflictos y con las emociones que experimentan las científicas de alto rendimiento entrevistadas? Veamos el siguiente segmento:

*...mi hermana es psicóloga y, olvídate, aparte como es psicóloga, es así como que, lo que te dice, lo tomas más en cuenta. Entonces, sí muchas veces ella me ha comentado así como: '¡Oye, yo creo que mejor deberías trabajar medio tiempo y dedicarle más tiempo a la niña*

*y esto y el otro!’ ‘¡El trabajo como quiera y el dinero como quiera no lo es todo!’ Y que aquí y que allá y ella es de la idea de que, por ejemplo, su niña mientras estuvo chiquita, ella estuvo cien por ciento. Entonces siempre hay alguien, que no falta, que te eche, que te diga ‘¿por qué trabajas todo el día?’, o cosas así, o que ‘¡mira a la niña!’, o que llegas cansada y ‘no tienes derecho a cansarte porque la niña te está esperando’... Sí, hay personas que lo alimentan, pero creo que es más del interior, que yo quisiera estar ahí y no puedo estar... (Académica no. 7, área Humanidades y Ciencias de la Conducta, casada, 1 hijo).*

La científica narra la percepción de varios integrantes de su familia respecto al tiempo dedicado al cuidado de su hija, en especial, la opinión de su hermana que es validada por la académica entrevistada por el hecho que su hermana es psicóloga. Al igual que en el segmento anterior, encontramos la influencia de imaginarios tradicionales en los discursos de sus familiares los que cuestionan a la científica en cuanto a su papel de madre. Esto le ha provocado fuertes sentimientos de culpa alimentados, además, por el hecho de que su hija de un año siete meses (al momento de realizar la entrevista) todavía no caminaba sin que haya razón física aparente. Esto le provocaba sentimientos de culpa. La académica experimentaba culpa al considerar que no ha atendido y cuidado de su hija como debiera de acuerdo a su escala de valores. El hecho de transgredir este imperativo moral

(Lazarus, 2000: 83) es fuente de culpa.

Otra académica narra la influencia de estos imaginarios en los discursos de su familia:

*...cuando yo me titulé del doctorado, cuando me titulé, hablé con mi papá: ‘¡Papá, fijate que ya me titulé del doctorado y no sé qué!’ Y me dice “¡Ay, hija, felicidades, a ver si ahora sí les pones atención a tus hijos!’... En su momento lo sufres... ajá (Académica no. 13, área Medicina y Ciencias de la Salud, casada, 4 hijos).*

En este segmento la académica describe la percepción negativa que tiene su padre respecto al cuidado y la atención que ella les proporciona a sus hijos. Su papá considera que el hecho de estudiar el doctorado implicó desatender a su familia. Esta percepción está impregnada de imaginarios tradicionales sobre roles femeninos, donde se espera que las mujeres se dediquen de manera total a su familia. En estos imaginarios el desempeño de la madre es medido por medio de los hijos, tal y como lo señala Palomar (2005:47), quien destaca que: “las madres no son sólo esos seres que dan la vida y el amor por sus hijos, sino que tienen la responsabilidad sobre su estabilidad, su desarrollo y su calidad humana”. Al no cubrir

estos aspectos, una mujer se acerca al imaginario de mala madre. De igual forma Lipovetsky (2007: 193) plantea que la mujer de casa debe atender a sus hijos de tiempo completo “puesto que su destino es traer al mundo a los hijos, alimentarlos y educarlos, la madre debe consagrarse por entero a esa función, renunciar a sus ambiciones personales, hacer ofrenda de sí misma en el altar de la familia”.

Como pudimos ver, la influencia de estos imaginarios en el círculo familiar genera en algunas académicas entrevistadas diversas emociones y conflictos, destacando la tristeza por la falta de apoyo y reconocimiento; y el enojo porque prevalece el imaginario de la mujer en casa en el mundo privado y el hombre proveedor en el mundo exterior, por lo que se privilegia la formación académica de ellos y experimentan culpa por el tiempo dedicado a sus hijos.

## **Conclusiones**

Este trabajo contribuye a documentar los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en este grupo de mujeres científicas, así como la forma de compaginar dos esferas sumamente demandantes: el trabajo y la familia. Encontramos diferencias significativas en comparación con otros grupos de mujeres empleadas: por ejemplo, con relación al tipo y estilo de pareja. Sus maridos poseen una formación académica muy similar a la de ellas (los quince esposos son profesionistas, diez con posgrado; seis de ellos laboran en la misma universidad, en la misma carrera e incluso comparten el mismo cubículo), lo cual, sin lugar a dudas, genera una dinámica familiar y laboral sui géneris.

Otra diferencia significativa la representan las redes sociales de apoyo, tanto formales como informales a las que recurre este grupo de mujeres. En ellas los colegas juegan un papel importante. Las redes de apoyo distan, por ejemplo, del grupo de mujeres obreras, ya que las académicas tienen la posibilidad económica para pagar una guardería y /o estancia infantil para el cuidado de sus hijos, y para financiar a sus hijos la participación en diversas actividades extraescolares. No obstante, identificamos que muchas otorgan un papel significativo a las abuelas como principales proveedoras de cuidados primarios.

Finalmente destacamos que los discursos/imaginarios tradicionales, que encontramos en sólo cuatro de las quince científicas, son nutridos por la familia de origen y, en algunos casos, por la pareja. No obstante, en el conjunta de académicas entrevistadas estos discursos ocupan un lugar menor. Ante los discursos tradicionales, las mujeres anteponen evaluaciones y emociones positivas (de éxito y orgullo) y formas de afrontamiento positivos (a través de sus redes sociales de apoyo). La importancia de este tipo de investigaciones se relaciona con la propuesta de desmitificar el conflicto familia-trabajo en este grupo de mujeres académicas como premisa *sine-qua-non* y construir discursos menos estigmatizantes y probablemente otros discursos —socialmente correctos—.

## **Bibliografía**

- Alvarado, K. (2005). Concepciones acerca de la maternidad en la educación formal y no formal. Revista electrónica *Actualidades investigativas en Educación*, enero – junio, Universidad de Costa Rica, San José Costa Rica. revista@inie.ucr.ac.cr 5 (1). 2-28.
- Acker, S. (2003). *Género y Educación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Chile: Red Internacional del Libro.
- Ballarín, P. (2005). Mujeres en el laberinto de cristal universitario. En: Torres Ramírez, I. (Coord.) *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea. 183-194.
- Banco Mundial (2002). *Construyendo sociedades de conocimiento: Nuevos cambios para la Educación Terciaria*. Grupo de Educación y Desarrollo Humano.
- Berríos, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*. N°. 26, Julio. 39-53.

- Blázquez, N. (1989). Participación de las científicas en México. En: *Memorias del Primer Congreso Mexicano de Historia de la ciencia y la tecnología*, T. 2. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología. 745-754.
- Burin, M. y Meler, I. (2010). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustos, O. (2000). Los sujetos de la educación superior. En: Cazés, D., E. Ibarra y L. Porter (Coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia. México: UNAM/ CEIICH. Bustos
- Castoriadis, C. (1997). *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Editorial Katz Barpal Editores.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (2007). Estadísticas por género 1991 – 2008 del CONACYT, en la Evaluación al Sistema Nacional de Investigadores 2007, [en línea]. [http://www.conacyt.gob.mx/SNI/SNI\\_Evaluacion2007.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/SNI/SNI_Evaluacion2007.pdf) (página consultada el 18 de octubre 2009).
- Chodorow, N. (1984). *El Ejercicio de la Maternidad: Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona España: Gedisa.
- García, P. (2004). *Mujeres Académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. México: Universidad de Guadalajara, Editores Plaza y Valdés.
- (2007). El género y la carrera de las ingenieras ejecutivas: recortes de historias de vida y trayectorias. En *Género, Cultura y Sociedad No. 4. Serie de investigaciones del PIEM. Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas*. México: El Colegio de México. Programa interdisciplinario de Estudios de la mujer.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos No. 17. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales*. San Salvador de Jujuy, Argentina. Febrero, 195 -209.
- González, S. (2005). Hacia una antropología de las relaciones de género en América Latina. En: González S. (Eds.) *Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana*. México: El Colegio de México. 17-52.
- Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona, Paidós.

- Izquierdo, M. J. y otros (2004). —Sexismo en la Universidad Autónoma de Barcelona: Propuestas de actuación para un diagnóstico, [en línea]. <http://www.uab.es/actualitat/dosframes.htm> (página consultada el 21 de abril de 2008).
- Kergoat, 1997; Kergoat, D. (1997). Las ausentes de la historia. En: Hirata E. y D. Kergoat, *La división sexual del trabajo, permanencia y cambio*. Argentina: Editorial Asociación Trabajo y sociedad y Centro de Estudios de la Mujer. 139-150.
- Kochen, S. (2005). La situación de las mujeres en el sector científico – tecnológico en América Latina. Principales indicadores de género. En: Pérez, E. (Ed.), *Las Mujeres en el sistema de ciencia y tecnología: estudios de casos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*, Nueva York, Springer Publishing company.
- Lipovetsky, G. (2007). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Martínez et. al, (2009), Martínez, S. Preciado, F. y Cordero, G. (2009). Las académicas ante la política de pago por méritos. Un estudio en la Universidad de Colima. En: Chávez, A. Chávez M. Ramírez, E. Cruz, M. y Cervantes, G. (Coords.). *Género y Trabajo en las Universidades*. Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Gobierno Municipal de Guadalajara. 253- 284.
- Mirande, M. (2001). Feminidad y monstruosidad en el imaginario social: una lectura y dos textos. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales [en línea], <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18501906> ISSN 0327-1471 (página consultada el 6 de marzo de 2011).
- Muñoz, A. (2005). Mujeres en carreras científico técnicas. Realidad de una presencia/ ausencia. En: Torres Ramírez, I. (Comp.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. España: Narcea. 103-114.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7, N°. 1, Enero–Junio. 235- 266.
- O’Laughlin, E. y Bischoff, L. (2005). Balancing Parenthood and Academia: Work/Family Stress as Influenced by Gender and Tenure Status. *Journal of Family Issues*, 26(79). 79-106.

- Palomar, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *Revista Estudios de Género La Ventana* Núm. 22 Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. P. 35-67
- (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, [en línea]. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74714814005> ISSN 0188701-7 (página consultada el 20 de enero de 2011).
- Partida, R. (2004). Trabajadoras de la electrónica en Jalisco: las abuelas como proveedoras de cuidado infantil. *El Cotidiano*, 19(125). Mayo–Junio. 68–77.
- Pont, E. y otros. (2008). Productividad académica y oportunidades de acceso a la toma de decisiones en la Universidad Autónoma de Guerrero desde una perspectiva de género, 1995 – 2005. En: Quintero, M. y Fonseca, C. *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos* México: Editorial Miguel Ángel Porrúa. 181-194.
- Quintero, M. y Fonseca, C. (2008). *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos* México: Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Ruíz, L. (2005). Mujeres científicas. Descubrir otra historia de la ciencia. En: Torres Ramírez, I. (Comp.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea. 89-102.
- Sieglin, V. y Ramos, M. E. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología* [en línea] 2007, vol. 69 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32112593005>. (página consultada el 03 de septiembre de 2010).
- Solé, L. C. y Parella, S. (2004) [en línea]. Nuevas expresiones de la maternidad. Las madres con carreras profesionales exitosas. *Revista Española de Sociología*. <http://www.fes-web.org/publicaciones/res/archivos/res04/03.pdf>. Núm. 4. 67-92. (página consultada el 22 de octubre, 2009).
- Swigart, J. (1991). *The myth of the bad mother*. Nueva York: Doubleday.