

# Políticas educativas y construcción de subjetividades en universidades

Elisa Cerros Rodríguez

Veronika Sieglin

Irma Lorena Acosta Reveles

Leonel García León



El presente libro es resultado de un proyecto de investigación que de manera conjunta realizaron cuatro cuerpos académicos consolidados de igual número de universidades públicas del país, como parte de la Red Cultura, Política y Educación. El proyecto ha sido financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP) y lleva por título *El impacto del modelo neoliberal en los procesos de gestión, la cultura organizacional, interacción social y salud del profesorado y el alumnado universitarios en instituciones de educación superior públicas mexicanas*.

En cada uno de los capítulos se observa el análisis riguroso que hacen los autores sobre diversos ámbitos de la vida universitaria, ámbitos que han sido alterados por las decisiones gubernamentales que impulsan la internacionalización, calidad y competencia educativa pero con restricción y control del presupuesto público. Los textos ponen especial énfasis en las dinámicas emergentes, que, enmarcadas en una nueva institucionalidad, alteran las pautas de relacionamiento entre sus diferentes colectivos. El punto de encuentro de todos los capítulos es la violencia estructural que se vive en las Instituciones de Educación Superior (IES) y su incidencia sobre la calidad de vida de académicos y alumnos.







**POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIÓN  
DE SUBJETIVIDADES EN UNIVERSIDADES**



# POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN UNIVERSIDADES

---

ELISA CERROS RODRÍGUEZ  
VERONIKA SIEGLIN  
IRMA LORENA ACOSTA REVELES  
LEONEL GARCÍA LEÓN  
*(coordinadores)*



*Esta obra fue financiada con Apoyos PROMEP, proyecto 220214/2013. Redes de Cuerpos Académicos y Fortalecimiento de C.A.  
Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del PROMEP.*

#### **Diseño y producción editorial**



**Dirección del proyecto:** Carlos Herver Díaz, Esther Castillo Aguilar,  
José Eduardo Salinas de la Luz  
**Producción:** Laura Mijares Castellá  
**Arte:** Ana Teresa Vázquez de la Mora  
**Portada:** Ana Lydia Arcelus Cano y Carolina Villalobos Pagani  
**Corrección de estilo:** Adriana Guerrero Tinoco  
**Diseño y formación de interiores:** Aarón González Cabrera

#### **POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN UNIVERSIDADES**

© Elisa Cerros Rodríguez, Veronika Sieglin,  
Irma Lorena Acosta Reveles, Leonel García León (*coordinadores*)

Ira. edición  
© 2015, Fernando de Haro y Omar Fuentes

ISBN: 978-607-437-308-0 (Clave Editorial)  
ISBN: ISBN 978-607-606-240-1 (UJAT)

**D. R. © Universidad de Guadalajara**  
Av. Juárez 976, C. P. 44100,  
Guadalajara, Jalisco, México  
[www.udg.mx](http://www.udg.mx)

**D. R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco**  
Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura, Colonia Magisterial,  
C. P. 86040, Villahermosa, Centro, Tabasco  
Tel: (993) 312 29 93, (993) 312 45 57  
[www.ujat.mx](http://www.ujat.mx)

**D. R. © Universidad Autónoma de Zacatecas**  
Jardín Juárez 147, Col. Centro, C. P. 98000,  
Zacatecas, Zacatecas, México.  
[www.uaz.edu.mx](http://www.uaz.edu.mx)

**D. R. © CLAVE Editorial**  
Paseo de Tamarindos #400 B, suite 102,  
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](mailto:ame@ameditores.com) [www.ameditores.com](http://www.ameditores.com)  
[esalinas@ameditores.com](mailto:esalinas@ameditores.com)

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin previa autorización de los editores.

*Impreso en México.*

Conacyt  
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas  
Registro: 2013/17732



## ÍNDICE

Prólogo .....	9
Huellas de patologías organizacionales: trastornos somáticos y su vinculación con culturas organizacionales y el acoso laboral en la educación superior.....	13
<i>Veronika Sieglin</i>	
El campo universitario: manifestaciones de la violencia simbólica, una reflexión desde Bourdieu .....	51
<i>Ma. Cristina Recéndez Guerrero, Irma Lorena Acosta Reveles</i>	
Evaluación docente: crónica de un mito institucionalizado, el caso de Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas.....	69
<i>María Elena Ramos Tovar</i>	
Mujeres académicas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) ante los indicadores de calidad.....	89
<i>Leticia del Carmen Romero Rodríguez, Blanca Estela Arciga Zavala, María Trinidad Torres Vera, Jesús Nicolás Gracida Galán, Leonel García León</i>	
Los programas de evaluación al desempeño académico y su impacto en las relaciones laborales y familiares de investigadoras nacionales.....	109
<i>María Zúñiga Coronado</i>	
Identidad y condiciones de trabajo de jóvenes científicos en una sociedad neoliberal. Un análisis localizado de México .....	127
<i>Gustavo García Rojas</i>	

Violencia en la pareja: una llamada a la Responsabilidad Social Universitaria . . . . .	141
<i>Elsy Claudia Chan Gamboa, Cristina Estrada Pineda, Javier López-Cepero Borrego, Asur Fuente Barrera, Elisa Cerros Rodríguez, Elva Dolores Arias Merino</i>	
Sobre los autores . . . . .	165

## PRÓLOGO

El presente libro es resultado de un proyecto de investigación que de manera conjunta realizaron cuatro cuerpos académicos consolidados de igual número de universidades públicas del país, como parte de la Red Cultura, Política y Educación. El proyecto ha sido financiado por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) y lleva por título *El impacto del modelo neoliberal en los procesos de gestión, la cultura organizacional, interacción social y salud del profesorado y el alumnado universitarios en instituciones de educación superior públicas mexicanas*.

En cada uno de los capítulos se observa el análisis riguroso que hacen los autores sobre diversos ámbitos de la vida universitaria, ámbitos que han sido alterados por las decisiones gubernamentales que impulsan la internacionalización, calidad y competencia educativa, pero con restricción y control del presupuesto público. Los textos ponen especial énfasis en las dinámicas emergentes que, enmarcadas en una nueva institucionalidad, alteran las pautas de relacionamiento entre sus diferentes colectivos. El punto de encuentro de todos los capítulos es la violencia estructural que se vive en las Instituciones de Educación Superior (IES) y su incidencia sobre la calidad de vida de académicos y alumnos.

El primer capítulo, elaborado por Veronika Sieglin, proporciona el abordaje teórico general que da soporte al libro en su conjunto, al centrar la discusión en las dinámicas organizacionales patológicas que se viven al interior de las IES y su impacto en actores institucionales concretos. Analiza el concepto de instituciones patológicas a partir de las aportaciones de Freud, Marcuse y Mitcherlich. A partir de dicho análisis, sostiene la tesis de que ciertas reacciones psicofísicas (enfermedades) que padecen los académicos constituyen respuestas desesperadas a un entorno patológico, es decir, el entorno socio-cultural en el que se desenvuelven los académicos es un entorno con claras huellas de patología organizacional.

La violencia simbólica ejercida en las universidades es analizada por Ma. Cristina Recéndez e Irma Lorena Acosta, quienes a partir de la teoría de la dominación de Bourdieu reflexionan sobre el poder simbólico que de manera sistemática se ejerce en las IES a partir de mecanismos oficialmente avalados e institucionalizados, citando como

ejemplo las políticas de evaluación. Destacan que dichas políticas refuerzan en las instituciones universitarias el despliegue de violencia simbólica, la cual se ejerce a través de diferentes formas simbólicas de dominación, sin coacción física y con la complicidad de quienes la padecen (al tratarse de un poder invisible o imperceptible que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, o más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento).

Las políticas institucionales en materia de evaluación del desempeño docente se ponen a debate en los siguientes tres capítulos de este libro, en el primero, María Elena Ramos analiza a partir de la teoría neoinstitucional y del análisis de las prácticas discursivas, la aplicación del programa de estímulos al desempeño del personal docente en 28 universidades públicas; entre sus resultados destaca la forma discrecional en la que se asignan dichos incentivos, ejerciendo violencia simbólica al reproducir relaciones de poder y dominación, así como el aumento de la estratificación de los profesores y su fragmentación como colectivo. Encontró diferencias significativas en la puesta en marcha de este programa en las 28 IES, a las cuales clasificó en tres grupos: el primer grupo conformado por aquellas instituciones que poseen una hegemonía en disputa y con altas posibilidades creativas de los actores, un segundo grupo conformado por aquellas instituciones con algunas luchas por la hegemonía y con ciertas posibilidades creativas de algunos actores, y finalmente, un tercer grupo conformado por aquellas instituciones donde el control hegemónico es estable y las posibilidades creativas tienden a estar fuertemente restringidas. A partir del análisis realizado afirma que la puesta en marcha de estos mecanismos de evaluación sirven como estrategias ideológicas para la implementación de discursos y prácticas neoliberales en las IES mexicanas.

De igual manera, Leticia Romero y colaboradores analizan el efecto de las políticas evaluativas implementadas en las Instituciones de Educación Superior en un actor concreto: las mujeres académicas. En su investigación realizada con académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, encontraron que éstas perciben a las autoridades universitarias como selectivas en cuanto a la distribución de apoyo, mostrando discrecionalidad en la asignación de los recursos; destacan que los programas de evaluación del desempeño docente son poco objetivos, desgastan a los profesores con el armado constante de expedientes y provocan un deterioro en las relaciones entre profesores, donde las académicas siguen percibiendo la discriminación en la categorización laboral, que repercute en los salarios, las oportunidades y las facilidades que la institución les brinda para su avance académico y las facilidades institucionales para participar dentro de dichos dispositivos. Estos dispositivos de evaluación han propiciado, por ejemplo, el surgimiento de actitudes individualistas, el debilitamiento de las instancias de participación colegiada y la falta de compromiso con tareas colectivas que no redundan en el

beneficio personal. Destacan que las políticas de evaluación tienen muchos saldos pendientes, especialmente la cuestión de su efectividad para elevar la calidad académica.

María Zúñiga, por su parte, analiza el impacto que tienen los programas de evaluación al desempeño docente en las relaciones laborales y familiares de las investigadoras. Reflexiona cómo las políticas meritocráticas han mercantilizado el conocimiento, al concebirlo en términos de utilidad, eficacia y economicismo. Examina el impacto de los programas de deshomologación salarial en las relaciones laborales y familiares, tomando como caso particular el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, el cual ha trastocado de manera profunda las relaciones académico-laborales en las instituciones, afectando las condiciones de trabajo y las relaciones de todos los actores, al provocar inequidad y competencia, así como sentimientos de frustración y envidia. Afirma que estos programas meritocráticos han servido como mecanismo de control y disciplinamiento de los académicos a la racionalidad del sistema político y del mercado neoliberal.

Por otro lado, Gustavo García plantea las dificultades que enfrentan los jóvenes científicos en su incorporación laboral en las IES. Reflexiona sobre las construcciones identitarias de estos jóvenes científicos durante su proceso de formación, así como las dificultades que enfrentan para encontrar un empleo estable y cuando finalmente lo obtienen en alguna IES, tienen que realizar nuevos esfuerzos para “ajustarse” a él y aprender a vivir en un ambiente laboral donde impera la disputa, la competencia y la evaluación incesante. Distingue que la producción de subjetividad es un proceso de múltiples determinaciones conjugadas en la forma de identidad específica que adquiere como generalidad un grupo humano de ciertas características.

Para terminar, el último capítulo plantea una tarea pendiente en las Instituciones de Educación Superior: la violencia de pareja en jóvenes universitarios. Claudia Chan y colaboradores analizan el papel de las universidades ante la violencia que se vive en sus espacios, a partir de los resultados obtenidos en la investigación que realizaron con jóvenes universitarios sobre la percepción que tenían ellos sobre esta problemática y sobre la expectativa de ayuda que podrían ofrecer distintos agentes sociales para romper una relación conflictiva, tanto de la esfera personal (familia, amistades, compañeros/as de clase), como en contexto universitario (profesorado, recursos propios) y en el resto de la comunidad (servicios del ayuntamiento o de otras entidades). Los autores encontraron que un número significativo de estudiantes sufre de algún tipo de violencia (desapego, coerción, humillación, entre otros). Plantean la necesidad de que las universidades enfrenten esta problemática como uno de los compromisos inherentes de la responsabilidad social universitaria, a partir de la creación de instancias universitarias que proporcionen información de sensibilización (prevención primaria) y recursos para dar respuesta a las víctimas de abusos en el noviazgo (prevención secundaria).



# HUELLAS DE PATOLOGÍAS ORGANIZACIONALES: TRASTORNOS SOMÁTICOS Y SU VINCULACIÓN CON CULTURAS ORGANIZACIONALES Y EL ACOSO LABORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Veronika Sieglin

“La salud o enfermedad de un orden societal se mide en función del número de quienes fracasan ante sus exigencias, en función de la felicidad de vida sacrificada, es decir, en función de un temple equilibrado entre renuncia necesaria y espacios de participación activa alcanzados en la vida. En suma, si las restricciones de la sociedad se mantienen dentro de límites soportables y son compensadas por posibilidades de autodesarrollo del individuo”<sup>1</sup>

ALEXANDER MITSCHERLICH

## Introducción

Alo largo de las últimas dos décadas, las instituciones de educación superior se han sometido al escrutinio de asociaciones y empresas certificadoras que refrendan la calidad de los programas educativos, la aptitud profesional de la planta docente y la eficacia y pertinencia de los procesos administrativos. Las acreditaciones en la educación superior abarcan de esta forma todo aquello con lo que las instituciones mercadean: sus procesos, sus productos y sus trabajadores. Pero ¿comprenden realmente todo lo relevante de una institución? ¿Certifican, por ejemplo, el bienestar social y psico-físico de quienes laboran en la educación superior? ¿Son capaces de corroborar que se respeten los derechos humanos y laborales del personal más allá de las declaraciones programáticas obligadas?

<sup>1</sup> *Gesundheit oder Krankheit einer Gesellschaftsordnung bemisst sich an der Zahl derer, die an ihren Anforderungen scheitern, am geopferten Lebensglück, d.h. einer ausgewogenen Grundstimmung zwischen notwendigem Verzicht und erreichtem Spielraum aktiver Anteilnahme am Leben. Im ganzen gesehen, ob die Einnungen der Gesellschaft sich in erträglichen Grenzen halten und durch die Möglichkeiten der Eigenentfaltung des Individuums aufgewogen werden.*

¿Pueden atestar que la planta académica labore en un espacio libre de violencia el cual favorezca y facilite en el plano afectivo, social y material el desempeño de sus actividades?

La certificación reduce los procesos educativos a aquellos aspectos que son previsibles, controlables y calculables y que son relevantes para el proceso de valoración. Todos los demás elementos son declarados intrascendentes, insignificantes y sin mayor valor institucional, por lo cual no requieren atención especial. Entre estos elementos figura, erróneamente, el bienestar psicofísico del personal.

Existen muchos estudios sobre los problemas de salud de profesores universitarios en América Latina. Entre los trastornos más investigados está el síndrome de *burnout*. Su incidencia en la planta laboral varía de manera importante. Por ejemplo, en Colombia se estima que entre 14 y 43% de los docentes universitarios —y, muy en particular, los profesores de tiempo completo— sufren de *burnout* en niveles medianos y altos, y entre 23% y 49% están en riesgo de padecerlo (Marrau, 2004; Rojas, Zapata y Grisoles, 2009). Para el caso de Chile, Quaas (2006) reportó que 28% de los profesores universitarios (N = 576) sufría de algún grado de *burnout*; y Parada, Moreno, Mejías y otros (2005) encontraron entre enfermeras de un hospital universitario venezolano (N = 104) a 13.5% con un alto nivel de *burnout*. Un número similar lo hallaron Da Silva, Gil-Monte, Possobon y Bovi (2013) —14.2%— en una universidad brasileña (N = 169). Variaciones sustanciales se han reportado también para universidades mexicanas. Magaña y Sánchez (2008) detectaron, por ejemplo, en 19% de los investigadores nacionales, quienes laboraron en centros de investigación científica y universidades públicas yucatecas, el síndrome de *burnout*. Por su parte, Pando y colegas (2006) calificaron a 53% de la planta académica de una universidad estatal en dicha categoría. El enorme contraste entre los datos se debe, en parte, a factores metodológicos (instrumentos de medición distintos, análisis estadísticos divergentes, tipos de muestreo), pero tratándose de estudios de caso, también a la influencia de los contextos organizacionales concretos en la incidencia del fenómeno.

Otra gama de estudios ha abordado las consecuencias psicofísicas del estrés laboral crónico en el profesorado universitario. Tena, Rodríguez y Jiménez (2010) hallaron, por ejemplo, en una muestra de la UNAM, a 61% de los profesores y 53% de las profesoras con trastornos musculo-esqueléticos durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Asimismo, 69% de varones y 89% de mujeres se habían quejado de fatiga y cansancio y 46% de gastritis, úlceras, colitis y estreñimiento. Además, 64% de mujeres y 23% de hombres sufrieron de estrés, irritabilidad y trastornos de sueño. Las mujeres se vieron, además, afligidas por alteraciones cardiovasculares (20%), trastornos alimenticios y alopecia (21% en ambos casos). En otra universidad pública mexicana (N = 120), Cisneros y Ramírez (2009) encontraron a 37.5% del profesorado de tiempo completo con colitis, 32.5% con gastritis y 28.3% con hipertensión arterial. Fontana y Avello (2010) detectaron entre los docentes de una universidad regional brasileña (N = 34) a 26.4% con



problemas de salud psíquica (de los cuales 63.6% sufrió de ansiedad y 18.1% de depresión); 33.3% se quejó de cansancio; 26% de lumbalgia y 19.3% de cefaleas. Un estudio entre profesores de tiempo completo de un área disciplinaria de la Universidad de Colima (Olmedo-Buenrostro, Delgado-Enciso, López-Lavín y otros, 2013) reveló que 35% de los profesores, quienes participaron en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente en los niveles I-IV, padecía por lo menos de una enfermedad, mientras que en los niveles V-VIII, 41% contó con un diagnóstico similar. Otra investigación entre profesores de tres universidades españolas (Rojas y Rodríguez, 2011) halló a 45.2% de los profesores en condiciones de salud general deteriorada. Estos resultados empíricos generan un retrato poco halagador de las condiciones de trabajo en la ciencia, situación que repercute en la productividad académica de las universidades, incrementa los costos por concepto de atención médica e incapacidades y merma a mediano y largo plazos la competitividad institucional.

En condiciones normales, el trabajo científico no representa por sí mismo un riesgo para la salud. Según Karasek (1979) y Karasek (2004), los efectos nocivos sobrevienen cuando se produce un desequilibrio entre las demandas del trabajo y las posibilidades de control de parte del trabajador. Por ejemplo, una exploración entre más de 10 mil empleados de oficinas públicas británicas encontró, en el caso de las mujeres, una asociación entre trastornos psiquiátricos con elevadas demandas en el trabajo y escasos niveles de apoyo por parte de las instituciones laborales (Whitehall, cit. en Gyllensten y Palmer, 2005: 276). Por su parte, Theorell, Hasselhorn y TMSG (2002) hallaron en trabajadores suecos aquejados por intenso dolor físico, altos niveles de tensión en el trabajo. Un estudio entre 19 469 empleadas de 21 hospitales en Finlandia reveló que aquellas personas que observaron un elevado desbalance entre los esfuerzos desplegados en el trabajo y las compensaciones obtenidas a cambio, corrieron un mayor riesgo de sufrir de migraña en comparación con quienes se sintieron adecuadamente reconocidos (Mäki, Vahtera, Virtanen y otros, 2008). Un estudio sobre la compañía de Gas y Electricidad de Francia (Sjösten, Nabi, Westerlund y otros, 2011) identificó como los predictores más importantes de la migraña durante el periodo de actividad laboral las elevadas demandas en el trabajo y los bajos niveles de satisfacción laboral. En el ambiente universitario mexicano, Sieglin (2014b) observó que cuanto menos posibilidades de participación en la toma de decisiones sobre asuntos académicos tenían las y los académicos, cuanto más injusticia experimentaron en la distribución de recursos institucionales, cuanto más autoritario e impositivo resultó el liderazgo institucional y cuanto menos apoyo, protección y reconocimiento recibían por parte de la organización, tanto más afectado resultó su estatus de salud.

Ahora bien, los estudios sobre salud laboral denuncian patologías psíquicas o somáticas que se articulan en el trabajador: frente a una serie de estresores presentes en el trabajo algunos individuos sufren alteraciones físicas y psíquicas que los alejan

de los parámetros funcionales normales. Este acercamiento a la problemática, basado en estándares biológicos y/o psicológicos, orienta las intervenciones terapéuticas a favor de las personas afectadas: se les ayuda a incrementar su tolerancia y resiliencia ante estresores laborales habituales. Aunque se trata de enfoques valiosos y provechosos, éstos se sustentan en una visión reduccionista de la salud laboral porque las estrategias terapéuticas buscan solamente mejorar el ajuste de los individuos al medio ambiente, dejando de lado las peculiaridades del entorno laboral dentro del cual emanan los estresores cotidianos. Pero ¿facilitarle a un individuo técnicas que le ayuden a adaptarse asintóticamente a un entorno laboral altamente tensionante significa restituirle la buena salud mental? ¿O equivale a fomentar actitudes conformistas frente a estructuras y poderes fácticos que enmarcan de manera negativa su interacción en la organización y su desarrollo profesional? ¿No tendría que esperarse que individuos sanos se propusieran transformar aquellos ambientes sociales que los atormentan con exigencias cuyo cumplimiento implica sufrimientos psíquicos, físicos o morales? ¿Podrían considerarse los diversos trastornos psicofísicos y somáticos como formas de autodefensa y resistencia no conscientemente asumidas frente a un entorno laboral en extremo agresivo, tal como lo sugieren varios autores (Bryngelson, Hertzman y Fritzell, 2011; Hanson y Jensen, 2004; Körlin, Alexanderson y Svedberg, 2009; Krantz y Lundberg, 2006; Vingard, Lindberg, Josephson y otros, 2005)? ¿Qué implicaciones tendría esto para la prevención?

En este trabajo sostenemos la tesis, formulada por Freud (2010a; 2010c) y desarrollada en el ámbito psicoanalítico por Mitscherlich (1966a; 1966b; 1966c; 1983; 2010) y sociológico por Marcuse (2001) y Horkheimer (2010), de que la comprensión de las reacciones psicofísicas del individuo requiere de una problematización del entorno sociocultural dentro del cual el sujeto se forma, se piensa y se reproduce material y simbólicamente. Ello implica la tesis de que ciertas enfermedades constituyen respuestas desesperadas a entornos patológicos.

En las siguientes líneas nos acercamos a la exploración de trastornos psicósomáticos y somáticos (alteraciones psicogénicas de la vista, del habla o del oído; anestias en algunas partes del cuerpo, parálisis psicogénicas, tics, presión alta y problemas cardiovasculares, dermatosis y urticaria, artritis reumatoide, asma bronquial, hipertiroidismo, trastornos hormonales y parálisis facial), detectados a través de un estudio transversal entre 733 profesores-investigadores —todos integrantes del Sistema Nacional de Investigadores— de 28 universidades estatales y la UNAM, desde la Teoría Crítica. Dando por supuesta la complejidad y multifactorialidad de los trastornos psicósomáticos, nuestro objetivo consiste en llegar a una caracterización más precisa de las condiciones organizacionales y laborales bajo las que se articulan estos padecimientos sin descartar naturalmente los demás factores que participan en su etiología, manifestación y desarrollo.

## Trastornos somáticos y medio ambiente

Algunos de los padecimientos que nos ocupan en este capítulo se agrupan en el DSM-IV-TR (2002: 217ss) en la categoría de los trastornos somatomorfos que hacen referencia a síntomas somáticos que provocan un malestar considerable, no son ni simulados ni inducidos intencionalmente ni tampoco efecto de la ingesta de drogas y no se explican por una enfermedad subyacente y explicable.

Los trastornos somatomorfos son subdivididos en *trastornos somatomorfos indiferenciados* (síntomas físicos como fatiga, pérdida de apetito, síntomas gastrointestinales o urinarios con duración de por lo menos seis meses), *trastornos de conversión* (síntomas pseudoneurológicos como problemas de coordinación psicomotora y del equilibrio, parálisis o debilidad muscular, afonía, trastornos de deglutación, pérdida de sensibilidad táctil, ceguera y sordera), *trastornos por dolor* que están asociados, en sus inicios, a factores psicológicos; así como *hipocondría* y *trastorno dismórfico corporal* (DSM-IV-TR, 2002: 217ss). Algunos autores (De Gucht y Fischler, 2002) diferencian las somatizaciones en sólo dos grupos: somatizaciones ligadas a psicopatologías subyacentes (*presenting somatization*) y “somatizaciones funcionales”, en cuyo caso no se ha diagnosticado una comorbilidad psíquica (sin que se descarte por ello su existencia). Dado que una considerable parte de personas con trastornos somáticos presentan síntomas depresivos y/o ansiosos y en vista de que pacientes con trastornos de depresión o ansiedad tienden a reportar alteraciones somáticas, Löwe, Spitzer, Williams y otros (2008: 197) sostienen que todos estos trastornos forman parte de una psicopatología más amplia que denominan “síndrome neurótico general” o “síndrome de afecto negativo” y que se articula de tres formas diferentes: a través de la depresión, de la ansiedad o la somatización.

De acuerdo con Rief, Hennings, Riemer y Euteneuer (2010), las diversas rutas de respuesta frente a estresores agudos —la depresiva, la ansiosa o la somática— se ligan en cada caso a un cúmulo de factores genéticos, a modos de interacción concretos entre diferentes sistemas biológicos (el endocrino, el inmune, el serotoninérgico, entre otros), psicológicos (Stonnington, Locke, Hsu y otros, 2013) y ambientales. Este acercamiento extrapola la enfermedad del campo biológico y lo sitúa en uno mucho más complejo donde se interseccionan procesos biológicos, psicológicos, socioculturales y políticos. Por ello, concluyen Aceves-Ávila y colegas (2004: 164): “pathology... is a place where the boundaries are in constant movement, and biology alone cannot provide the totality of answers required”.

El estrés parece ejercer un rol importante en la producción de trastornos somáticos (Aceves-Ávila, Ferrari y Ramos, 2004; Bondo, Demar y Nielsen, 2013; Bondo, Risoer, Nielsen y otros, 2013; Fink, 1996; Karvonen, Veijola, Kantojärvi y otros, 2006) aunque aún no se hayan aclarado los mecanismos que se activan entre el estrés experimentado, las reacciones al estrés y las somatizaciones (Bondo, Demar y Nielsen, 2013). El estrés

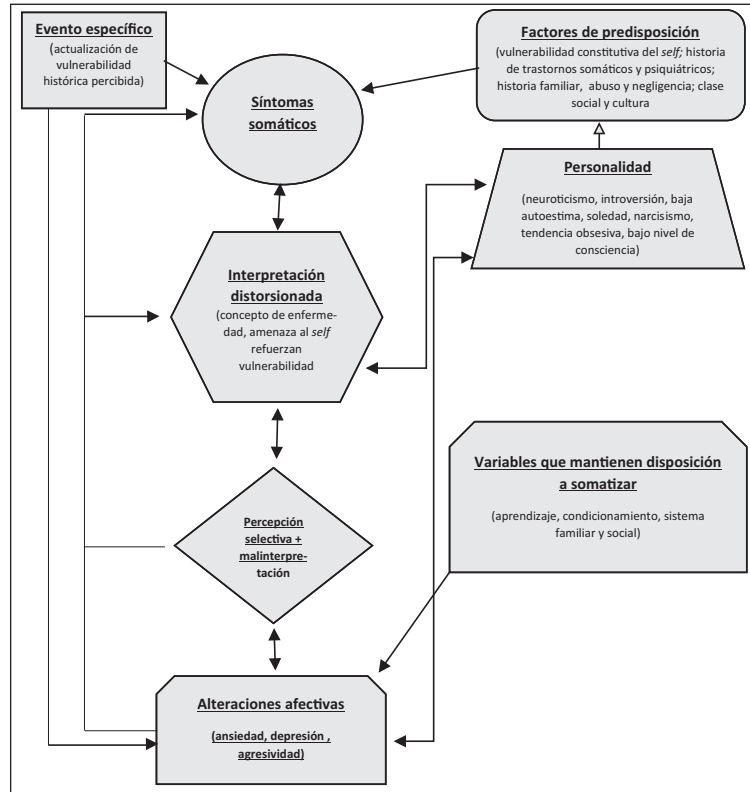
interpersonal crónico repercute, a través del sistema nervioso simpático y parasimpático en el sistema inmune, activando reacciones pro- y antiinflamatorias, las que se encuentran asociadas a depresiones (incremento de actividades pro-inflamatorias) y trastornos de somatización (reducción de actividades pro-inflamatorias e incremento de actividad anti-inflamatoria). Al mismo tiempo influye en la activación del eje adrenal hipotálamo-pituitario, el cual desempeña un rol importante en la producción de trastornos depresivos (sobreactivación) y somáticos (niveles medios o bajos de cortisol) (Rief, Hennings, Riemer y Euteneuer, 2010).

Otra serie de estudios ha intentado ubicar de modo más preciso las fuentes de estrés en el caso de personas con somatizaciones y las diversas maneras como lo afrontan. Entre las variables sociales encontradas figuran la clase social y el género. Ladwig y colegas (2001) observaron, por ejemplo, en una muestra nacional representativa en Alemania (N = 7460), que la pertenencia a un estrato social bajo aumenta significativamente la probabilidad de desarrollar un trastorno somático. Elevados niveles de estrés en combinación con un estatus social bajo cuatruplican el riesgo de mujeres y triplican la probabilidad de hombres a desarrollar un trastorno de somatización. Un resultado similar se obtuvo en una muestra turca (Guz, Doganay, Ozkan y otros, 2004). Otra investigación de carácter cualitativo (N = 24) entre pacientes con trastornos somatoformes multiorgánicos severos detectó eventos estresantes graves durante la infancia como, por ejemplo, persistentes conflictos familiares, ruptura familiar, abuso y violencia sexual, muerte de personas significativas, suicidio de individuos cercanos, así como violencia interpersonal y exclusión social en la escuela (Bondo, Demar y Nielsen, 2013). En un sentido más general, Aceves-Ávila, Ferrari y Ramos (2004) y Fava, Belaire y Sonino (2010) ligan somatizaciones con eventos estresantes a lo largo del curso de la vida.

El modelo de Hollifield, Tuttle, Paine y Kellner (1999: 393), mostrado en la gráfica 1, integra factores socioculturales y psicológicos asociados a trastornos de somatización e hipocondría.

El modelo de Hollifield, Tuttle, Paine y Kellner (1999) describe la interacción entre factores psicológicos y socioculturales que intervienen de manera directa o indirecta en la producción de síntomas somáticos. Según dicho modelo, el desencadenamiento somático es provocado por un acontecimiento concreto altamente estresante que se conjuga con una predisposición existente para la somatización formada a partir de experiencias traumáticas en el pasado. Ambas variables generan alteraciones afectivas que de igual forma favorecen la tendencia hacia la somatización (véase también a Fava, Belaire y Sonino, 2010). Un segundo grupo abarca elementos de orden cognitivo (patrones de percepción e interpretación de información) que interactúan con el estado de ánimo y que son influidos por los rasgos de personalidad (véase también a Aceves-Ávila, Ferrari y Ramos, 2004).

**Gráfica 1. Factores que inciden en la producción de trastornos somáticos e hipocondría**



Fuente: Hollifield, Tuttle, Paine y Kellner (1999: 393).

El modelo de Hollifield, Tuttle, Paine y Kellner (1999) tiene una serie de méritos: *a)* articula factores circunstanciales en el presente con experiencias pasadas, es decir, introduce el factor tiempo, lo que permite diferenciar entre aspectos estructurales subyacentes, que predisponen a la somatización, y elementos que desencadenan las respuestas somáticas; *b)* no reduce los trastornos somáticos a componentes netamente subjetivas, sino que introduce variables de orden social como la clase social y la cultura. No obstante, los autores no especifican cómo la clase social y la cultura inciden en la experiencia cotidiana de eventos estresantes.

El modelo de Hollifield, Tuttle, Paine y Kellner (1999) resalta una vulnerabilidad histórica de individuos con trastornos somáticos, la que emana de experiencias traumáticas pasadas y la que se actualiza y vigoriza con cada acontecimiento estresante en la actualidad.

Varios estudios recientes apoyan dicha idea. Por ejemplo, se ha visto que la vulnerabilidad subjetiva de ciertos sectores sociales es mayor: en esta categoría se encuentran mujeres e integrantes de clases sociales bajas (Karvonen, Veijola, Kantojärvi y otros, 2006; Ladwig, Martten-Mittag, Erazo y Gundel, 2001). Quienes forman parte de dichos grupos sociales, que en sociedades occidentales describen subalteridad, sufren niveles más altos de estrés psicológico y presentan una mayor tendencia a desarrollar un trastorno de conversión o un trastorno somático (Guz, Doganay, Ozkan y otros, 2004). El mayor riesgo que corren los grupos subalternos a desarrollar trastornos somáticos y psíquicos parece apuntar a condiciones de vida más duras, complejas y penosas comparadas con las de los grupos hegemónicos. Sobre esta base inferimos que la vulnerabilidad percibida y actualizada en el plano de la subjetividad articula un sufrimiento subjetivo persistente que se liga a una determinada posición dentro de la estructura societal que expone a los integrantes de dichos grupos sociales a mayores niveles de estrés por discriminación, violencia y privaciones sociales y que limita sus posibilidades de desarrollo subjetivo irremontablemente.

La enfermedad como respuesta a las “miserias de la vida” no constituye nunca la primera opción de un individuo. Aceves-Ávila, Ferrari y Ramos (2004) observaron, por ejemplo, en su práctica clínica con pacientes con fibromialgia, síndrome de fatiga crónica y síndrome de dolores musculares, que antes de enfermarse, muchos habían desarrollado conductas de auto-sacrificio, hiperactividad e hiper-rendimiento. Se trata de pautas de comportamiento altamente desgastantes en el plano psicofísico y que difícilmente pueden conservarse a largo plazo. El desarrollo de una enfermedad ofreció a estos pacientes una salida socialmente aceptada y legitimó el incumplimiento de un cúmulo de demandas sociales, las que rebasaron sus recursos económicos, sociales y emocionales.

En síntesis, la literatura aporta una serie de elementos que permiten conceptualizar los trastornos somáticos como narrativas que versan sobre la inserción compleja y tormentosa de un sujeto en un determinado entorno social que le abrumba y mortifica con demandas que por diversas razones rebasan sus posibilidades de respuesta y las que restringen y limitan sobremanera sus necesidades sociopsicobiológicas básicas. Se trata de una narrativa que no es verbalizada, sino que es codificada a través de síntomas somáticos. El síntoma somático sustituye la palabra que no puede ser pronunciada, hecho que resalta en sí mismo el desbalance de poder entre el sujeto y su entorno.

Si las reacciones somáticas versan sobre la relación entre sujeto y entorno social, deben contener entonces información sobre la sociedad. ¿Qué características tiene un entorno social que incita la somatización? Para acercarnos a esta pregunta retomamos algunas reflexiones de Alexander Mitscherlich (1966a, 1966b, 1966c, 1983, 2010) y Herbert Marcuse (2001).

## Trastornos somáticos y patologías de la sociedad

La sociedad como un todo orgánico se hace posible por la cultura. Según Freud (2010a y b), la cultura tiene la función de entrelazar y unir a los individuos disminuyendo su disposición agresiva egocéntrica y regulando las relaciones sociales entre ellos. Esto se logra, argumenta dicho autor, mediante la extracción de la energía psíquica de la sexualidad y de su canalización hacia otras personas (identificación), objetos y actividades (sublimación y transformación de impulsos o conversión de un impulso en su contrario), así como por medio de la restricción y/o supresión de impulsos (a través de tabúes, normas, leyes, reglas, costumbres y sistemas punitivos).

La cultura actúa tanto desde afuera como desde adentro del sujeto (la formación del ego y del superego es resultado de la interacción social) empujándolo a renunciar de manera temporal o definitiva a la satisfacción de algunas necesidades y a delegar parte de su capacidad de acción a favor de la colectividad. A pesar de las indudables ventajas de la vida en comunidad, las cesiones exigidas de parte de la colectividad se convierten invariablemente en fuente de sufrimiento. Si las posibilidades de sublimación y transformación de los impulsos por medio de actividades y sistemas compensatorios facilitados por la sociedad se tornan insuficientes, o bien, si las demandas de ajuste social dirigidas a los individuos se desbordan y rebasan sus posibilidades psicofísicas, la continuación de la vida social misma peligra, ya sea por despertar una agresividad desbordante, la que destruye los vínculos sociales y las posibilidades de convivencia pacífica (Freud, 2010b); ya sea por enfermarlos (neurosis y trastornos somáticos) e incapacitarlos para la vida colectiva (Freud, 2010a, b y c; Mitscherlich, 1966 a, b y c; 1970; 1983; 2010). Este enfoque postula, pues, a las características precisas del entorno social como un factor importante en la etiología de las enfermedades.

A pesar de que gran parte de su obra *El malestar en la cultura* se dedica al análisis del impacto de los procesos culturales en la estructura psíquica y la conducta de los individuos, Freud (2010a) se preguntó si la cultura misma podría neurotizarse, es decir, si existía la posibilidad de que adopte rasgos patológicos. Aun cuando advirtió de los problemas metodológicos que enfrenta el psicoanálisis para formular una respuesta y consciente de las dificultades para establecer un criterio de normalidad societal, dicho autor lo consideraba factible.

Para avanzar en la conceptualización de sociedades patológicas podemos apoyarnos en el mismo texto de Freud (2010a): “Me parece que la cuestión que determina el destino de la sociedad es a partir de cuándo y en qué grado de su desarrollo cultural le será posible dominar los trastornos del impulso humano agresivo y autodestructivo”.<sup>2</sup> El

<sup>2</sup> “Die Schicksalsfrage der Menschenart scheint mir zu sein, ab und in welchem Masse es ihrer Kulturentwicklung gelingen wird, der Störung des menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstriebes Herr zu werden”.

autor propone aquí un parámetro funcional para clasificar a las sociedades: su capacidad para garantizar la convivencia pacífica y la cooperación interpersonal óptima mediante condiciones de vida que ayudan a reducir la disposición agresiva de los sujetos. De este criterio se derivan, en términos weberianos, por lo menos dos tipos ideales de sociedad: *a)* aquellas en las que el intercambio agresivo entre los sujetos y entre instituciones y sujetos se mantiene en niveles bajos gracias a un balance relativo entre las necesidades de la cultura y las de los individuos, con lo que se facilita un elevado nivel de cooperación interpersonal y entre individuos e instituciones colectivas; y *b)* sociedades cuyas exigencias rebasan el umbral de las privaciones histórica y culturalmente aceptables y atendibles por los individuos, lo que pone en marcha una espiral de violencia tanto de parte de las instituciones como de parte de los sujetos, la que tiende a vigorizarse con el tiempo y que es capaz de poner en entredicho la supervivencia misma de la colectividad a mediano plazo.

La reflexión freudiana acerca de una sociedad patológica fue retomada durante la posguerra tanto por el psicoanálisis como por la Teoría Crítica. Alexander Mitscherlich (2010) propuso conceptualizar la salud de una sociedad determinada según el balance entre las privaciones societalmente necesarias e impuestas a los individuos, por un lado, y los dispositivos sociopolíticos disponibles para que los sujetos participen activamente en la construcción de la realidad social y tengan de esta forma las óptimas condiciones de desarrollo propio, por el otro. En el caso de sociedades patológicas, las exigencias sociales rebasan las posibilidades de adaptación de los sujetos y encaminan así a un número creciente de éstos hacia formas de vida que limitan y atrofan su potencial de desarrollo propio:

La salud o enfermedad de un orden societal se mide en función del número de quienes fracasan ante sus exigencias, en función de la felicidad de vida sacrificada, es decir, en función de un temple equilibrado entre renuncia necesaria y libertades de participación activa en la vida alcanzadas. En suma, si las restricciones de la sociedad se mantienen dentro de límites soportables y son compensadas por las posibilidades de autodesarrollo del individuo (Mitscherlich, 2010: 486).

Herbert Marcuse (1970: 11) precisó aún más los rasgos estructurales de sociedades patológicas al sostener que se trata de formaciones cuyas instituciones y estructuras no garantizan el aprovechamiento de los recursos materiales e intelectuales disponibles y necesarios para el despliegue óptimo de la existencia humana. Mientras mayor sea la brecha entre la constitución humana históricamente posible y la alcanzada, mayor será la necesidad de hacer uso de represión adicional, es decir, de forzar a los individuos a renunciar a cada vez más necesidades e impulsos. Esta represión adicional no tiene la función de asegurar condiciones de vida aceptables para todos, sino de reproducir un *status quo* marcado por la desigualdad material, social, política y cultural. Las privaciones impuestas



a la mayoría —necesarias para garantizar y ampliar los privilegios de una minoría pudiente y poderosa— incrementan el malestar, el ansia y la zozobra de quienes se tienen que ajustar al *status quo* motivados solamente por un miedo profundo (Honneth, 2007): a perder el trabajo, a caer en pobreza, a ser excluidos socialmente, a ser estigmatizados, a ser marginados, a perder el cariño, el afecto y el amor de quienes les son valiosos.

Las reflexiones de Mitscherlich y Marcuse emanaron en un contexto histórico preciso: el capitalismo monopólico de Estado de la posguerra que introdujo y promovió nuevas formas de subjetivación. Aunque el *ethos* del individuo burgués autónomo, enfrascado en una lucha permanente por diferenciarse de los demás para aprovechar así eventuales ventajas competitivas, no desapareció del plano ético-político de las sociedades occidentales, quedó claramente subordinado al de la adaptación guiada por la búsqueda de coincidencias, semejanzas y la integración homogeneizante al colectivo a cambio del reconocimiento social y afectivo (Horkheimer, 2010; Marcuse, 1970, 2001). Las mayores (auto)restricciones y la (auto)censura que implicaba este viraje ideológico para el sujeto, fueron sólo parcialmente compensadas por la ampliación de los derechos sociales y la participación democrática.

La tendencia de los aparatos ideológicos del Estado de intervenir en y de regular los últimos reductos de la libertad individual —el pensamiento individual y la expresión pública; la organización de las relaciones íntimas, espacios comparativamente poco regulados como la familia—, se ha intensificado con la transición al neoliberalismo. El desarrollo de las nuevas tecnologías de información ha permitido la creación de un fino y denso tejido de controles sociopolíticos, económicos y culturales capaz de registrar cualquier aspecto de la vida pública y privada de los individuos. Estos controles han minado sigilosamente el espacio privado e íntimo como reducto de libertad individual. Además, la evaluación estadística de las inmensas cantidades de información producidas diariamente por los ciudadanos es capaz de identificar potenciales focos de resistencia sociopolítica incluso antes de que se manifiesten en el escenario sociopolítico y de desarticularlos anticipadamente. Este refinamiento de las formas de control y la extensión de la vigilancia han acompañado y posibilitado el asalto a los ingresos de los asalariados orquestado por el Estado neoliberal y las empresas; el desmontaje de la infraestructura social y cultural pública, la progresiva cancelación de derechos sociales y laborales y la erosión de la vida democrática: fenómenos que en su conjunto han fortalecido a los sectores ya en sí poderosos al tiempo que han intensificado las presiones sobre los sujetos. En suma, las sociedades neoliberales están exacerbando los niveles de represión adicional, al tiempo que restringen y recortan las posibilidades de sublimación y sustitución a través de la mercantilización de muchos servicios públicos anteriormente gratuitos y disponibles para todos. A juzgar por los criterios de Freud, Mitscherlich y Marcuse, las sociedades neoliberales son por ello más patológicas que cualquier anterior formación capitalista, por lo que es de esperar que los efectos nocivos sobre los sujetos —medidos

a través de la salud mental, las conductas desviantes, la apatía y el desánimo sociopolítico— se vayan a agravar gradualmente.

## Patologías de las instituciones de educación superior en México

La sociedad no constituye un conjunto amorfo de actores individuales y colectivos, sino una telaraña de instituciones sociales, intercaladas a través de relaciones funcionales, que participan en la reproducción de la formación social y que organizan la socialización permanente de los individuos. Todas las instituciones sociales —públicas y privadas; económicas, sociales, políticas y culturales— coadyuvan en la reorganización de las relaciones sociales según el modelo neoliberal y son ejecutoras de la acrecentada represión adicional. Por ende, si una sociedad en su conjunto adquiere o intensifica sus rasgos patológicos, estas patologías atraviesan todos los espacios, instituciones y relaciones sociales. Las universidades no se escapan de esta dinámica.

Las reformas neoliberales de la educación superior en México reflejan las tendencias antes descritas: la emergencia de un sector administrativo pudiente de altos y medianos mandos<sup>3</sup> que contrasta con la pauperización del profesorado y de las demás capas administrativas. Los mecanismos que han hecho posible estas brechas materiales —principalmente la introducción de un nuevo sistema salarial, cambios organizacionales y la redefinición de la relación entre el sector académico y el administrativo— se acompañan y se respaldan en la introducción de nuevos dispositivos de control y manipulación psicológicos para prevenir que el malestar individual y colectivo del sector académico se organice y exprese públicamente. Entre estos dispositivos está la pulverización de la autonomía académica y la coparticipación profesoral en la toma de decisiones. De expertos en su ámbito disciplinario, los profesores universitarios han transitado a meros facilitadores del aprendizaje fácilmente sustituibles por otros operadores educativos.<sup>4</sup> Imparten un currículo ampliamente estandarizado y enmarcado por un modelo de enseñanza que muchos no apoyan ni le encuentran sentido; y son sujetos regularmente a dudosos procesos de evaluación por diversos actores colectivos dentro y fuera de su institución. En algunas universidades han perdido incluso el derecho a elegir los directivos de las instituciones.

<sup>3</sup> Su opulencia es fruto tanto de la tradicional corrupción y malversación de fondos institucionales, su participación en los negocios institucionales con otras empresas, el abastecimiento institucional y el *outsourcing* a través de empresas de familiares y amigos, así como la instalación oficial de un sistema de prebendas materiales cuyos montos se asemejan a los que se pagan en las grandes empresas.

<sup>4</sup> Algunos sitios electrónicos de las universidades estatales sólo distinguen ya entre alumnos y empleados. Este es el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Véase la página electrónica de la institución: <[www.uanl.mx](http://www.uanl.mx)>.

Entre la multiplicidad de dispositivos de subjetivación están las prácticas institucionales que estimulan la (auto)diferenciación simbólica y política del profesorado. Este efecto deriva particularmente de los sistemas de evaluación externos (Sistema Nacional de Investigadores y Programa para el Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública) e internos (los estímulos a la productividad académica). El efecto atomizador de estos dispositivos se intensifica por su escasa transparencia. No obstante, la sospecha de muchos académicos de que las recompensas logradas allí no se deben únicamente a los esfuerzos individuales, sino que articulan, en primera instancia, el posicionamiento de un/a académico en el sistema de poder institucional, no conduce a la rebelión, sino que afianza la sumisión, ya que muchos universitarios se han podido percatar de la eficacia de las actitudes proactivas y/o de la obediencia y la lealtad al poder en turno para “resolver” problemas en el trabajo. Quienes se ajustan a las reglas del poder, disfrutan potencialmente de una serie de prebendas, pero organizan y administran así también sus propias renunciaciones (sin que éstas sean, empero, ni totales ni absolutas). En ausencia de una organización colectiva con peso en la realidad institucional, la represión institucional sufrida y la autocensura adoptada por los académicos con el fin de evitar castigos por eventuales actos “insumisos” no se vierten contra la institución, sino contra los co-trabajadores. Por ello, el auge de la violencia simbólica y psicológica interpersonal —tanto la de corte espontáneo y pasajero como la prolongada y centrada contra individuos determinados (acoso laboral)— en las instituciones académicas no es mera casualidad.

La incidencia y la extensión de la violencia simbólica y psicológica como indicador de las patologías institucionales se sostiene en el hecho de que la disposición agresiva de los sujetos puede expresarse sólo cuando existen ciertas condiciones ambientales: una cultura organizacional carente de políticas, programas y mecanismos de prevención y tolerante frente a los agresores (Einarsen, 2000; Salins, 2003; Sieglin, 2014a); así como escenarios laborales que exacerban las rivalidades entre los trabajadores a través de ciertas políticas institucionales (Salins, 2003; Hodson, Roscigno y López, 2006).

No obstante, sería erróneo explicar la disposición agresiva de los individuos como mero *efecto* de ciertas políticas institucionales. Tanto Zabrodska y colegas (2011) como Del Pino Peña (2012) y McKay y colegas (2008) han advertido de la cercanía del acoso vertical, ejercido por superiores con ciertas prácticas gerenciales “fuertes”. El empleo del acoso laboral contra algunos individuos en particular constituye al mismo tiempo un recordatorio de la particular vulnerabilidad política de todos los trabajadores frente a la autoridad e incluye una “invitación” agreste a que se autocontrolen, autodisciplinen y se sometan al poder en turno (Sieglin, 2012b). Bajo estas condiciones, las conductas conformistas adoptadas por muchos trabajadores no expresan la aprobación del dominio, sino que constituyen tan sólo un “indicador del grado de opresión de la existencia de un ser humano mutilado que participa en su propia opresión, en la represión de sus impulsos vitales, en la liberación de su agresividad” (Marcuse, 1970: 14).

En el presente capítulo se identifica a la existencia de culturas organizacionales impositivas, verticales, excluyentes y tolerantes frente al uso de la violencia, así como la existencia del acoso laboral mismo como indicadores de patologías institucionales que merman la salud psicofísica de todos los empleados y, en particular, de los investigadores nacionales. Dado que existen ya muchos estudios sobre el entorno laboral y trastornos mentales asociados al estrés laboral (Einarsen, 2000; Pearson, Andersson y Wegner, 2001; Lutgen-Sandvik, 2003; Peralta, 2004; Hansen, Hogh, Persson y otros, 2006; Niedhammer, David, Degionanni y otros, 2006; Estes y Wang, 2008; Kalleberg, Nesheim y Olsen, 2009; Parzefall y Salin, 2010; Woodrow y Guest, 2010; Carretero, Gil-Monte y Devis, 2011; Knudsen, Busck y Lind, 2011; Reknes, Pallesen, Mageroy y otros, 2014; Sieglin, en 2014a; Sieglin, 2014b), me concentraré en afectaciones somáticas menos abordadas como la pérdida de sensaciones (anestias) en ciertas partes del cuerpo y parálisis psicogénicas, alteraciones del habla, de la vista y del oído sin causa orgánica aparente, así como trastornos cardiovasculares, hormonales y dermatológicos. Todos estos padecimientos han sido relacionados con niveles de estrés extremos (Ng, Lee y Mui, 2012; Hwang y Hong, 2012).

## Objetivos e hipótesis

El estudio analiza el impacto de una serie de variables organizacionales (acoso laboral, cultura organizacional), laborales (antigüedad, capital académico, disciplina de adscripción) y sociodemográficos (género) en la incidencia de trastornos somáticos entre profesores de la educación superior pública en México.

Para tal efecto, se parte de las siguientes hipótesis:

- Dado su carácter traumático, se estima que la exposición de una persona al acoso laboral produzca secuelas en el plano de la salud, por lo cual se espera que personas con trastornos somáticos hayan sufrido en promedio mayores niveles de acoso laboral que individuos saludables.
- En vista de que culturas organizacionales altamente verticales, impositivas, autoritarias, excluyentes y sin políticas y mecanismos de apoyo y protección para los empleados representan una fuente de estrés aguda para los trabajadores, se supone un vínculo entre las características de las culturas organizacionales y la incidencia de trastornos somáticos en el profesorado.
- Tomando en cuenta que el abuso de autoridad y la violencia interpersonal afectan potencialmente más a grupos sociales vulnerables (mujeres), se supone que entre las mujeres haya un mayor porcentaje de personas con trastornos de somatización que entre varones.

## Metodología

### *La muestra*

Con base en el patrón de investigadores nacionales disponible en la página electrónica 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 I-III— en universidades estatales; 12.5% de los académicos invitados llenaron la encuesta. Para una mejor comprensión de la situación de los científicos en universidades estatales, se decidió tomar como punto de comparación a los investigadores nacionales que laboraron en la UNAM. Para tal efecto, se realizó en un segundo paso, 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% laboró en 28 universidades estatales y 14.3% en la UNAM (tabla 1). La media de edad se cifró en 48.5 años y la antigüedad en 16.5 años; 38.9% lo componían mujeres y 61.1% varones.

Por tanto, 75.8% de los académicos pertenecía al nivel I del SNI, 18.7% al nivel II y 5.5% al nivel III. Asimismo, 14.3% era, además, miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC); 18.6% formó parte de un cuerpo académico en formación; 36.3% de uno en consolidación y 34.8% de uno consolidado (tabla 1).

Del total, 23.3% era científico social; 21.4% desarrolló sus actividades dentro de Humanidades; 15.7% en Ciencias de la Salud, Biología y Biotecnología; 25.4% en Ciencias Naturales y Matemáticas; y 8.3% en las ingenierías; 38.9% era mujer y 61.1% hombre (tabla 1).

**Tabla 1. Características sociodemográficas y laborales de la muestra**

<i>Categoría</i>	<i>Total</i>
Población mustrada (personas)	733
• Mujeres (%)	38.9
• Hombres (%)	61.1
Núm. de universidades (total)	29
• Investigadores nacionales de universidades estatales (%)	85.7
• UNAM (%)	14.3
Media de edad (años)	48.77
• Mínimo	30
• Máximo	79

*Continúa...*

**Tabla 1. Características sociodemográficas y laborales de la muestra (continuación)**

<i>Categoría</i>	<i>Total</i>
Media de antigüedad (años)	16.48
• Mínimo	Menos de 1 año
• Máximo	54
Categoría laboral (%)	
• Profesor Asociado	11.4
• Titular A	12.7
• Titular B	13.3
• Titulares C y más	35.0
• Profesores sin especificación de categoría	1.7
• Personal no docente	19.6
• N. C.	6.2
Disciplina científica de adscripción:	
• Ciencias Sociales	23.3
• Humanidades	21.4
• Ciencias de la Salud, Biología y Biotecnología	15.7
• Ciencias Naturales y Matemáticas	25.4
• Ingenierías	8.3
• N. C.	5.9
Nivel en el SNI (%)	
Nivel I	75.8
Nivel II	18.7
Nivel III	5.5
Membresía en AMC (%)	
• Miembro	14.3
• No miembro	85.7
Pertenencia a cuerpo académico (%)	
• CA en formación	18.6
• CA en consolidación	36.3
• CA consolidado	34.8
• N. C.	10.4

Fuente: datos de campo.

N. C.: no contestó.

### *Diseño del instrumento*

El instrumento aplicado exploró ocho áreas temáticas: contenía 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 los profesores 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**

<i>Dimensiones de la cultura organizacional</i>	<i>Elementos</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Rango (puntos)</i>	<i>Descripción del rango</i>
<i>Reconocimiento académico (3 ítems) (3-15 puntos)</i>	Escalafón, estímulos a la productividad; <i>feedback</i> simbólico.	.800	3-7 8-11 12-15	Escasa disposición de reconocimiento. Reconoc. ocasional. Elevada disposición de reconocimiento.
<i>Apoyo y protección (10 ítems) (10-50 puntos)</i>	Infraestructura de trabajo, apoyo para eventos académicos, asignación de tesis, 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 protección, sanción del abuso de autoridad.	.892	10-23 24-37 38-50	Escaso/inexistente apoyo y protección. Apoyo/protección ocasional. Amplia impartición de apoyo/protección.

Continúa...

**Tabla 2. Descripción de las dimensiones de la cultura organizacional (continuación)**

<i>Dimensiones de la cultura organizacional</i>	<i>Elementos</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Rango (puntos)</i>	<i>Descripción del rango</i>
<i>Liderazgo</i> (10 ítems) (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.
<i>Participación en la toma de decisiones</i> (6 ítems) (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.
<i>Justicia distributiva</i> (5 ítems) (5-25 puntos)	Igualdad en tratos institucionales; distribución transparente de infraestructura, recursos de investigación y otros apoyos; distribución equitativa 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.

Para cada dimensión de la cultura organizacional diferenciamos entre tres escenarios (tabla 2): 1) el que *limita* el desarrollo institucional; 2) el que combina elementos que favorecen el desarrollo institucional con otros que lo limitan; 3) el que favorece el desarrollo institucional.

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 seis 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); 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). Veintitrés reactivos exploran el acoso vertical y seis miden el horizontal. El nivel de fiabilidad de la escala es adecuado (alpha de Cronbach= .911). A través de un análisis factorial se identificaron siete estrategias de acoso que en su conjunto explican 64.1% de la varianza (Sieglin, 2012a). Cada estrategia combina diversas conductas aplicadas de forma sistemática y continua para generar un daño simbólico, material y/o psicosocial en un(a) académico(a): 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 (Sieglin, 2012a).

Para identificar el estatus de salud psicofísica se integraron dos instrumentos. Un total de 15 reactivos exploraron, a través de una escala Likert (frecuencia durante los 12 meses anteriores a la encuesta), la presencia de trastornos depresivos y ansiosos en cuanto a sus expresiones somáticas comunes (como fatiga, síntomas gastrointestinales, temblores, sudoraciones; dolencias ligadas a la exposición a estrés crónico como dolores musculoesqueléticos y cefaleas). Una segunda batería indagó la presencia de 15 trastornos psicósomáticos o somáticos específicos a lo largo de los cinco años anteriores a la encuesta. Se pidió a los encuestados informar si habían sufrido o no los trastornos enlistados. La lista abarcó las siguientes afectaciones: eccema, urticaria, dermatosis, bulimia, anorexia, presión alta, trastornos cardiovasculares, disfunción sexual, parálisis facial, úlcera péptica, cambios hormonales medicamente no explicables, trastornos psicogénicos de la vista, del habla y/o del oído, anestesia medicamente no explicables, parálisis psicogénicas y tics. En el presente estudio analizamos los datos de esta última escala de salud somática en relación con diversos tipos de acoso laboral y las diversas dimensiones de la cultura organizacional.

### *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 14, 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 interesaba saber si los puntajes medios de grupos de sujetos difieren o no entre sí; por ejemplo, si las medias de morbilidad de los 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 de 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. *Eta* al cuadrado se obtiene dividiendo la Suma de Cuadrados del Efecto entre la Suma Total de Cuadrados.

En vista de que una razón  $F$  significativa sólo apunta a la existencia de cuando menos un contraste significativo entre las medias de por lo menos tres grupos, pero no brinda información acerca de cuáles medias difieren entre sí y cuáles no, complementamos el análisis con la prueba HSD de Tukey (Diferencia Honestamente Significativa) para establecer en qué grado las diversas medias difieren entre sí (Gardner, 2003: 72ss).

## Resultados

### *Culturas organizacionales y acoso laboral en universidades públicas*

Las culturas organizacionales de las universidades públicas moldean de manera sustancial el entorno laboral de los académicos. Influyen sus posibilidades de participar en las decisiones sobre las políticas académicas y científicas, su acceso a los recursos institucionales necesarios para desarrollar las complejas tareas de docencia e investigación al igual que sus posibilidades de desarrollarse en la investigación científica y de formar nuevos cuadros científicos. Además, estructuran de modo más laxo o más estricto las relaciones sociales entre todos los actores sociales a través de las jerarquías funcionales, normas y reglas de intercambio formales y los modos de su aplicación (Martin, 2006). En este sentido, las políticas académicas pueden, en unos casos, incentivar rivalidades y competencias entre el profesorado, o bien, en otros, contribuir a la armonización de intereses divergentes. Son capaces de convertir el escenario universitario en un campo de rapiña, conflagraciones y choques violentos entre las personas, o bien, en un contexto de coincidencias interpersonales, posibilidades de cooperación en proyectos compartidos y encuentros intelectuales que estimulan el crecimiento profesional de todos sus integrantes y de la institución misma. En este sentido, las culturas académicas moldean profundamente la subjetividad y las relaciones sociales en las universidades.

Una mirada a las culturas organizacionales en universidades públicas mexicanas revela una situación compleja y diversa. Según nuestra base de datos, 36% de los académicos laboró en escenarios organizacionales que no contaron con políticas y mecanismos

adecuados para proteger a los trabajadores contra atropellos a sus derechos humanos y laborales por parte de superiores, pares, subordinados y estudiantes; y que tampoco ofrecieron a sus empleados las condiciones infraestructurales y materiales necesarias para llevar a cabo sus labores (tabla 3). Así, 43% se encontró inmerso en entornos institucionales en los que se contaban con algunos mecanismos de protección, aunque no siempre eficientes. Este grupo contó, además, con ciertas facilidades infraestructurales y materiales para llevar a cabo el trabajo académico. No obstante, afrontaron también carencias. Únicamente 20.6% trabajó en un espacio institucional adecuado.

Un cuadro parecido se observa en cuanto a la cultura de participación (tabla 3): 39.5% de los investigadores nacionales se percibió prácticamente excluido de la toma de decisiones sobre aspectos académicos en su centro laboral, no dispuso de suficiente información, no participó en órganos colegiados, no fue consultado acerca de las políticas académicas a adoptar en sus centros laborales y no participó en discusiones colegiadas sobre los problemas académicos de sus instituciones. Otro 45% de la muestra había participado en algunos momentos en la toma de decisiones, mientras que en muchos otros aspectos y momentos había sido dejado de lado. Sólo 16% se encontró en entornos laborales incluyentes.

Las culturas de participación se vinculan con las características del liderazgo institucional, por lo cual no sorprende que 40% de los investigadores nacionales trabaja en instituciones y dependencias con liderazgos verticales, impositivos, autoritarios y autocráticos y anti-carismáticos; y otro 40% en instituciones con liderazgos que combinaban características positivas con negativas. Menos de 20% de la muestra laboró en un entorno institucional con un liderazgo transformacional (tabla 3; también Sieglin, 2013).

Una problemática similar se observó en relación con la justicia distributiva de las instituciones de educación superior (tabla 3). Casi 42% de los académicos se desempeñó en ambientes laborales marcados por la desigualdad y la intransparencia en cuanto a la distribución de los recursos institucionales por parte de las autoridades; el acceso a y el aprovechamiento de infraestructura institucional, así como la asignación de complementos salariales y demás apoyos (años sabáticos, estancias posdoctorales, entre otros); 36% de la muestra trabajó en contextos organizacionales claros y oscuros y solamente 22% en instituciones con plena justicia distributiva.

Una leve excepción dentro de este escenario institucional oscuro la constituyó la cultura de reconocimiento: 36% de los académicos formaba parte de instituciones que contaron con adecuadas políticas y mecanismos para reconocer las aportaciones de sus colaboradores por medio del escalafón laboral, el sistema de estímulos a la productividad académica y demás mecanismos simbólicos (tabla 3). Un número igual (35.1%) logró ocasionalmente el reconocimiento por parte de su institución laboral y 28.6% encontró en su entorno solamente indiferencia, desinterés o, incluso, menosprecio por sus esfuerzos.

**Tabla 3. Distribución de los investigadores nacionales en universidades estatales y la UNAM según características de diversas dimensiones de la cultura organizacional (%)**

Dimensiones de la cultura organizacional	Características			Total (%)
	Deficiente (%)	Con elementos positivos y negativos (%)	Adecuada (%)	
C. de apoyo y protección (N = 374)	36.2	43.2	20.6	100.0
C. de participación (N = 575)	39.5	44.7	15.8	100.0
C. de reconocimiento (N = 650)	28.6	35.1	36.3	100.0
C. de liderazgo (N = 460)	40.0	40.4	19.6	100.0
Justicia distributiva (N = 460)	41.7	35.9	22.4	100.0

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

### *Cultura organizacional y acoso laboral*

La cultura organizacional amolda el intercambio social en la institución; influye mediante diferentes dispositivos la extensión y la intensidad de la agresividad subjetiva e incide a través de reglamentos y mecanismos institucionales en el manejo individual de las agresiones propias y las respuestas individuales y colectivas a agresiones simbólicas y psicológicas en el trabajo. En este sentido, la cultura organizacional favorece o acota el uso de la violencia interpersonal y, en particular, el acoso laboral (Salin, 2003; Hodson, Roscigno y López, 2006; Roscigno, Hodson y Lopez, 2009; Carretero, Gil-Monte y Devis, 2011; Sieglin, 2012a, 2012b).

Nuestra escala sobre acoso laboral permitió identificar un total de siete estrategias de acoso laboral en la cotidianidad universitaria. Cada estrategia combina elementos materiales (por ejemplo, cierre de espacios de trabajo, exclusión de un programa de apoyo), simbólicos (por ejemplo, ignorar o minimizar los logros académicos de la víctima) y psicológicos (gritar, amenazar, inculpar, estigmatizar) y persigue objetivos precisos (tabla 4, véase también Sieglin, 2012a).

El tipo de acoso laboral predominante en los escenarios universitarios se orienta a sabotear el desarrollo académico de la víctima: invisibiliza en la comunidad universitaria sus logros académicos, bloquea su promoción en el escalafón laboral, le deniega equipo de cómputo adecuado y actualizado, y la avergüenza en público. En nuestro estudio, 33% de las personas encuestadas lo sufrió en grado mediano y 10% de modo severo (tabla 4; Sieglin, 2012a). Se trata en su conjunto de una estrategia agresiva que le deniega reconocimiento simbólico a la víctima en la comunidad universitaria y que se orienta a socavar la autoconfianza y la motivación de la persona afectada (Sieglin, 2012a).

A través de la marginación sociolaboral, los agresores pretenden aislar a la víctima de sus grupos de trabajo perjudicando su productividad laboral y su vinculación con el entorno: se les excluye o margina de la docencia y/o de cuerpos colegiados; se les cierra el acceso a espacios de trabajo y se les amenaza de este modo en su estatus profesional en la institución de adscripción (Sieglin, 2012a). Este tipo de acoso afecta en grado mediano a casi 16% de los investigadores nacionales y a 2.2% en grado severo (tabla 4; Sieglin, 2012a).

Otra estrategia de acoso la constituye la piratería académica que complica la vida laboral de aproximadamente 16% de los académicos en grado mediano y a casi 4% de forma severa (tabla 4). La víctima es obligada a compartir o incluso a renunciar a su autoría intelectual sobre trabajos académicos. Se trata de una forma de explotación laboral informal que disminuye las posibilidades de desarrollo profesional de la víctima en la institución y en el sistema científico en general (Sieglin, 2012a).

El aislamiento comunicativo constituye una estrategia que recorta de manera abrupta los vínculos sociales de la víctima con el entorno social y la convierte en una desterrada social. Nadie le habla, nadie la escucha, nadie le hace caso, nadie la ve. Esta estrategia, que ataca la autoconfianza y el sentido de pertenencia, afecta en grado mediano a 10.8% y en grado severo a 7.3% de los investigadores sociales (tabla 4; Sieglin, 2012a).

Por su parte, el acoso económico pone en entredicho la reproducción material de las personas afectadas a través de la suspensión temporal de percepciones salariales y la cancelación del suministro de material de trabajo que obliga a la parte afectada a financiar las erogaciones por cuenta propia. Este tipo de acoso afecta en grado mediano a 9.6% de los investigadores nacionales y en grado severo a 1.6% (tabla 4). Finalmente, el acoso contra el prestigio académico se ejerce en grado mediano contra 5.2% de profesores y contra 3.4% en grado severo (tabla 4; Sieglin, 2012a).

**Tabla 4. Exposición de investigadores nacionales a diversos tipos de acoso laboral y grado de intensidad del acoso**

Tipo de acoso laboral	Grado de intensidad			Total %
	Inexistente/bajo (%)	Mediano (%)	Severo (%)	
<i>Acoso contra el autodesarrollo académico (N = 681)</i>	56.7	33.0	10.3	100.0
<i>Acoso contra la integridad psicosocial (N = 671)</i>	91.8	6.9	1.3	100.0
<i>Marginación sociolaboral (N = 675)</i>	81.9	15.9	2.2	100.0
<i>Piratería académica (N = 653)</i>	80.4	15.9	3.7	100.0
<i>Aislamiento comunicativo (N = 711)</i>	81.9	10.8	7.3	100.0
<i>Acoso económico (N = 700)</i>	88.9	9.6	1.6	100.0
<i>Disminución del prestigio académico (N = 708)</i>	91.4	5.2	3.4	100.0

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

El acoso laboral no se presenta en un vacío organizacional, sino que depende de ciertas condiciones estructurales y coyunturales del entorno que lo convierten en una opción de interacción elegible dentro de una institución; una tesis que ha sido comprobada también en otros estudios (Salin, 2003; Hodson, Roscigno y López, 2006; Roscigno, Hodson y Lopez, 2009; Carretero, Gil-Monte y Devis, 2011; Sieglin, 2012a y b). Por lo anterior, no sorprende que una investigación anterior, que ha utilizado la presente muestra, detectara una relación entre cultura organizacional y acoso laboral (Sieglin, 2012a). El acoso florece en instituciones con liderazgos autoritarios, impositivos, entornos institucionales verticales, excluyentes y caracterizados por un elevado nivel de injusticia distributiva, escasez de políticas y mecanismos de apoyo y protección de los trabajadores y de reconocimiento institucional de sus aportaciones profesionales (Sieglin, 2012a). Se trata de condiciones organizacionales que provocan elevados niveles de tensión, preocupación e incertidumbre entre el personal y que despiertan disposiciones agresivas que complican la interacción social cotidiana (Kalleberg, Nesheim y Olsen, 2009).

Existen muchos estudios que han mostrado el impacto de culturas organizacionales desfavorables y del acoso laboral en la salud de las víctimas (Hansen, Hogh, Persson y otros, 2006; Carretero, Gil-Monte y Devis, 2011; Knudsen, Busck y Lind, 2011; Hogh, Hansen, Mikkelsen y Persson, 2012; Kääriä, Laaksonen, Rahkonen y otros, 2012; Sieglin, 2012a y 2012b; Cheng, Chen, Chen y otros, 2013; Sieglin, 2014a y 2014b). La mayor parte de estas investigaciones se ha centrado en los trastornos psicofísicos ligados al estrés. Pocos estudios (Kivimäki, Virtanen, Vartia y otros, 2003) han explorado otro tipo de afectaciones de la salud como son los trastornos somáticos, los que serán abordados en seguida.

### *Trastornos somáticos, culturas organizacionales y acoso laboral*

A lo largo de los cinco años anteriores a la encuesta, 45.4% de los investigadores nacionales no reportó trastorno somático alguno, frente a 54.6% que sí había estado afectado (datos de campo). En concreto, 29% de la muestra reportó un trastorno somático, 13% dos, 7.7% tres y 4.9% cuatro o más (datos de campo). Con el fin de facilitar el análisis de los factores sociales que participan en escenarios universitarios en la producción de trastornos somáticos, dividimos la población en tres grupos: el primero abarca a quienes nunca o solamente una vez afrontaron un trastorno de somatización (74.4%-bajo o ningún nivel de somatización); el segundo, a quienes reportaron dos a tres trastornos (20.7%-nivel mediano) y el tercero a quienes sufrieron cuatro o más trastornos (4.9%).

La lista de alteraciones (psico)somáticas reportadas por los académicos es encabezada por trastornos de la vista, del habla y/o del oído (18%), seguido por tics (17.3%), presión arterial alta (14.9%), cambios hormonales (9.3%), anestias psicogénicas (8.1%),

dermatosis (5.8%) y disfunción sexual (4.9%). Un menor porcentaje sufrió de problemas cardiovasculares (4.1%), artritis reumatoide (3.6%), úlcera péptica (2.2%), parálisis psicogénicas (2%), hipertiroidismo (1.9%) y parálisis facial (1.7%). Trastornos de alimentación como bulimia y anorexia se encontraron en menos de 0.5% de la muestra. El análisis de *chi* cuadrada demostró que el género desempeña un rol en sólo algunos pocos tipos de somatización: los hombres tendieron más hacia la presión arterial alta y problemas de disfunción sexual, mientras que las mujeres observaron una mayor susceptibilidad a desarrollar alteraciones hormonales, asma bronquial e hipertiroidismo (tabla 5).

**Tabla 5. Distribución de trastornos somáticos entre investigadores nacionales, según sexo (%)**

<i>Tipo de trastorno somático</i>	<i>% de afectados</i>	<i>% de mujeres</i>	<i>% de hombres</i>
Alteraciones psicogénicas de la vista, habla, oído	18.1	18.3	18.0
Tic	17.3	15.2	18.6
Presión arterial alta	14.9	10.4*	17.2*
Cambios hormonales	9.3	17.0***	4.4***
Anestias psicogénicas	8.1	10.0	6.9
Dermatosis	5.8	4.8	6.4
Asma bronquial	5.6	8.7**	3.6**
Disfunción sexual	4.9	2.6	6.4*
Desórdenes cardiovasculares	4.1	5.2	3.3
Artritis reumatoide	3.6	3.5	3.6
Úlcera péptica	2.2	1.7	2.5
Parálisis psicogénica	2.0	1.7	2.2
Hipertiroidismo	1.9	3.9*	0.6*
Parálisis facial	1.7	1.3	1.9
Parálisis psicogénica	2.0	1.7	2.2
Bulimia, anorexia	<0.5	0.4	0.6

*Chi* cuadrada: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

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

No todos los 16 trastornos somáticos abordados se relacionaron con la exposición a algún tipo de acoso laboral. Un análisis de *chi* cuadrada (tabla 6) detectó una relación estadísticamente significativa de nueve padecimientos con el acoso laboral. Se trata, en primer lugar, de trastornos pseudoneurológicos como la pérdida de sensibilidad en diferentes partes del cuerpo (anestias), parálisis psicogénicas, así como alteraciones de la vista,

del habla y/o del oído. Estas alteraciones afligieron en su conjunto a 22% de los académicos: 17.4% había sufrido de un solo trastorno, 4.1% de dos y 0.6% de los tres (fuente: datos de campo). Dichas anomalías psicofísicas están vinculadas con seis de las siete estrategias de acoso (acoso contra la autorrealización académica, aislamiento comunicativo; minimización; piratería académica; marginación sociolaboral y acoso económico) (tabla 6).

Por su parte, los desórdenes cardiovasculares observaron un nexo con el acoso a la integridad psicosocial, minimización, marginación sociolaboral y acoso económico (tabla 6).<sup>5</sup> Los cambios hormonales —detectados preponderantemente en mujeres— se ligaron con acoso contra la integridad psicosocial; minimización, piratería académica y marginación sociolaboral (tabla 6). La artritis reumática, que en este caso es conceptualizada como trastorno por dolor, afectó a quienes habían sufrido de aislamiento comunicativo y minimización; y la parálisis facial afligió a quienes habían sido víctimas de acoso contra la autorrealización académica y contra la integridad psicosocial (tabla 6). Los académicos que habían sido expuestos a acoso contra la autorrealización académica y marginación sociolaboral, tendieron a desarrollar también tics. El acoso económico se correlacionó también con la urticaria (tabla 6). En total, estos nueve padecimientos se encontraron en 40% de la muestra.

**Tabla 6. Tipo de acoso laboral y trastornos somáticos asociados (chi cuadrada)**

<i>Tipo de acoso</i>	<i>Tipo de trastorno asociado (chi cuadrada)</i>
Acoso contra la autorrealización académica	Tic [x (1)= 11.217; p< .001]; alteraciones de la vista, habla y/u oído [x (1) = 10.672; p< .01]; anestias [x (1) = 13.122; p< .001]; parálisis facial [x (1) = 5.022; p< .05]
Aislamiento comunicativo	Anestias [x (1) = 4,086; p< .05]; parálisis de partes del cuerpo [x(1) = 4.533; p< .05]; artritis reumática [x (1) = 4.341; p< .05]
Acoso contra la integridad psicosocial	Cambios hormonales [x (1) = 7.254; p< .01]; desórdenes cardiovasculares [x (1) = 4.361; p< .05]; parálisis facial [x (1) = 7.254; p< .01]
Minimización	Cambios hormonales (x (1) = 5.697; p< .02); alteraciones de la vista, habla y/u oído (x (1) = 4.762; p< .05); desórdenes cardiovasculares (x (1) = 6.060; p< .02); artritis reumática (x (1) = 4.251; p< .05)
Piratería académica	Cambios hormonales (x (1) = 7.814; p< .01); parálisis de partes del cuerpo (x(1) = 11.605; p< .001); alteraciones de la vista, habla y/u oído (x (1) = 26.643; p< .001); desórdenes cardiovasculares (x (1) = 9.784; p< .01)

<sup>5</sup> Este hallazgo concuerda con un estudio de Kivimäki, Virtanen, Vartia y otros (2003), quienes encontraron una relación estadística entre la exposición al acoso laboral y trastornos cardiovasculares.



Huellas de patologías organizacionales

Marginación sociolaboral	Cambios hormonales (x (1) = 6.011; p< .02); anestesias (x (1) = 13.665; p< .001); parálisis de partes del cuerpo (x(1) = 5.644; p< .001); alteraciones de la vista, habla y/u oído (x (1) = 22.850; p< .001); tic (X (1) = 6.834; p < .01)
Acoso económico	Urticaria (x (1) = 6.622; p< .02); anestesias (x (1) = 6.477; p< .02); alteraciones de la vista, habla y/u oído (x (1) = 10.214; p< .01); desórdenes cardiovasculares (x (1) = 5.141; p< .05)

Fuente: datos de campo.

Sin embargo, al efectuar un análisis de varianza (ANOVA) (tabla 7), se comprobó únicamente una relación estadísticamente significativa entre trastornos pseudoneurológicos (anestias, parálisis psicogénicas y alteraciones del habla, vista y/u oído) con tres estrategias de acoso laboral: la marginación sociolaboral, el acoso contra la autorrealización académica y la piratería académica.

**Tabla 7. Medias de trastornos pseudoneurológicos (anestias, parálisis psicogénica, alteraciones de la vista, habla y/u oído) en investigadores nacionales, según el grado de exposición a prácticas de marginación sociolaboral en universidades estatales y UNAM (rango: 3-6 puntos)**

<i>Tipo e intensidad del acoso laboral</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Razón F y p</i>	<i>Eta cuadrada y % de varianza explicada</i>
<i>Marginación sociolaboral</i>			F (2, 671) = 19.828; p< .001	Eta cuadrada = .0557; Varianza explicada: 5.6%
Inexistente o bajo	552	3.21		
Mediano	107	3.48		
Severo	15	3.87		
<i>Acoso contra el autodesarrollo académico</i>			F (2, 677) = 18.454; p< .001	Eta cuadrada = .0517; Varianza explicada: 5.2%
Inexistente o bajo	386	3.18		
Mediano	224	3.30		
Severo	70	3.61		
<i>Piratería académica</i>			F (2, 649) = 12.889; p< .001	Eta cuadrada = .0382; Varianza explicada: 3.8%
Inexistente o bajo	524	3.21		
Mediano	104	3.46		
Severo	24	3.58		

Nota: 3 puntos = ninguno de los tres trastornos; 6 puntos = los 3 trastornos presentes.

Fuente: cálculos propios a partir de los datos de campo.

Tal como supusimos en nuestra hipótesis, la incidencia de los tres trastornos pseudoneurológicos analizados varía según el grado de exposición a prácticas persistentes de marginación sociolaboral, acoso contra el autodesarrollo académico y piratería académica (tabla 7). A más severas las agresiones, mayores son los riesgos de desarrollar un trastorno somático. Un análisis *post hoc* (Tukey HSD) reveló que todas las diferencias de medias son significativas entre sí al  $p < .05$ . La intensidad de la marginación sociolaboral (escasa, mediana, severa) explica 5.6% de la varianza total de los trastornos pseudoneurológicos; la intensidad del acoso contra el autodesarrollo académico 5.2% y la exposición a piratería académica 3.8%. En el caso de la piratería académica, un análisis *post hoc* (Tukey HSD) demostró que las medias varían significativamente ( $p < .05$ ) sólo en relación con el rango de exposición bajo, empero no entre el grado de exposición mediana y severa (tabla 7). Dado que la exposición al acoso laboral es fuente de estrés extremo, nuestros resultados apoyan las hipótesis de otros investigadores acerca del papel del estrés extremo en el desencadenamiento de respuestas pseudoneurológicas (Ng, Lee y Mui, 2012).

En cuanto a las cinco subdimensiones de la cultura organizacional, sólo la cultura de apoyo y protección resultó significativa ( $p < .01$ ) para explicar las diferencias de medias en cuanto a los trastornos pseudoneurológicos (tabla 8). Este factor explica 3.2% de la varianza (*eta cuadrada* = .0316) (tabla 8). También en este caso, un análisis *post hoc* (Tukey HSD) ratificó que la diferencia de medias es solamente significativa entre entornos laborales con mucho apoyo en relación con aquellos donde hay políticas de apoyo y protección deficientes y semi-deficientes, mas no entre estos últimos. Dicho de otra manera, solamente entornos organizacionales con políticas y mecanismos de apoyo y protección de los trabajadores (PEAP) constituyen escenarios que coadyuvan en la prevención de trastornos de conversión.

**Tabla 8. Medias de trastornos pseudoneurológicos en investigadores nacionales, según las características de la cultura de apoyo y protección en universidades estatales y UNAM (rango mín-máx: 3-6 puntos)**

Características de la cultura de apoyo y protección	N	Media	Razón F y p	Eta cuadrada y % de varianza explicada
Políticas y estructuras de apoyo y protecc. (PEAP) deficientes	130	3.36	F (2, 355)= 5,804; $p < .01$	Eta cuadrada = .316; varianza explicada: 3.2%
PEAP semi-deficientes/adecuadas	154	3.27		
PEAP adecuadas	74	3.09		

Fuente: cálculos propios a partir de los datos de campo.

En resumen, nuestro estudio mostró que existen factores en el entorno laboral que coadyuvan de manera *directa* al desarrollo de trastornos pseudoneurológicos. Se trata del acoso laboral (en particular, la marginación sociolaboral, el acoso contra el autodesarrollo académico y la piratería académica) y de una dimensión específica de la cultura organizacional: las políticas y mecanismos creados en el plano institucional para garantizar que los trabajadores desarrollen sus labores con todas las facilidades institucionales necesarias, lo que incluye la salvaguarda de sus derechos fundamentales contra atropellos de pares, directivos y subordinados en la institución. Las demás dimensiones de las culturas organizacionales ejercen un papel mediador, ya que influyen en la incidencia del acoso laboral y de esta manera indirectamente en las tendencias somáticas de los académicos (Sieglin, 2012a). Este estudio confirma así resultados de otras investigaciones sobre las consecuencias del acoso laboral y de las culturas organizacionales en la salud de las víctimas (Kivimäki, Virtanen, Vartia y otros, 2003; Kalleberg, Nesheim y Olsen, 2009; Carretero, Gil-Monte y Devis, 2011; Knudsen, Busck y Lind, 2011; Hwang y Hong 2012; Sieglin, 2012a).

### *Discusión*

¿Cómo podemos explicar el vínculo entre factores sociolaborales y reacciones somáticas individuales? Partiendo del modelo de Hollifield, Tuttle, Paine y Kellner (1999: 393), los factores sociolaborales asociados a los mencionados trastornos de somatización afectan a los sujetos en dos ámbitos. La inserción laboral en entornos institucionales incapaces o indispuestos de prevenir el acoso laboral incrementa el riesgo de sufrir violencia simbólica y psicológica en el trabajo. La exposición a acoso laboral vulnera a mediano y largo plazos la estructura psíquica, lo que incita a los afectados a adoptar conductas hipervigilantes e influye la interpretación de los acontecimientos cotidianos (percepción selectiva y malinterpretación); incrementa el estrés experimentado y estimula respuestas que no concuerdan necesariamente con la situación afrontada (hiperreactividad e irritabilidad). En su conjunto, estas conductas complican aún más la relación entre la víctima de acoso y el entorno sociolaboral. Al efecto histórico del maltrato, en el que se sedimentan experiencias laborales y extralaborales previas, las que forman parte de la biografía personal de los individuos afectados, se agrega el trauma de cada nueva experiencia de acoso laboral. Con ello se actualiza la vulnerabilidad histórica. Cuando el conflicto rebasa la capacidad de respuesta de los individuos y actualiza su indefensión y vulnerabilidad históricamente percibidas, surgen estrategias autodefensivas excepcionales: algunas personas se encaminan hacia la depresión; otras mantienen un estado de alerta crónico (ansiedad); y otras más tienden a somatizar los conflictos que rebasan sus posibilidades de afrontamiento.

En vista de que los trastornos somáticos constituyen respuestas individuales a conflictos con el entorno laboral, contienen información valiosa acerca del medio ambiente en el que vive un individuo. De acuerdo con nuestro estudio, los trastornos somáticos florecen en ambientes laborales altamente opresivos que arrebatan a los individuos satisfactores básicos (certeza material y laboral, reconocimiento simbólico y material, posibilidades de autodesarrollo, integridad psicofísica y social, posibilidades de participación) al tiempo que exacerban las exigencias de productividad laboral y de obediencia ciega a la autoridad (efecto directo). Si las instituciones carecen de mecanismos institucionales compensatorios, capaces de equilibrar las demandas de la organización con las necesidades sociopsicobiológicas de los individuos, y si la insatisfacción e inconformidad experimentadas por parte de sus integrantes alcanzan niveles críticos, crece la posibilidad de que el descontento individual y colectivo se exprese públicamente y ponga en peligro los arreglos de poder existentes en la organización. Frente a este peligro, la respuesta institucional más racional sería la adopción de políticas que atendieran la demanda de los empleados, sin embargo, muchas universidades públicas en México responden mediante mecanismos que estimulan las diferenciaciones sociopolíticas al interior de su fuerza laboral. Con ello se busca debilitar los vínculos interpersonales que son necesarios para crear lazos solidarios; destruir la confianza interpersonal y aniquilar posibilidades de comunicación entre los sujetos acerca de alternativas más viables. Al sufrir en este escenario agresiones por parte de pares, superiores y subordinados, los afectados carecen de recursos sociales para enfrentarlas: los niveles de represión institucional les arrebatan la palabra; y la existencia de una comunidad universitaria atomizada, dividida y atemorizada anula una audiencia solidaria. Ante la imposibilidad de tomar la palabra, la denuncia se recodifica sobre la superficie del cuerpo: se abre paso al discurso somático. La patología individual es así consecuencia de una patología organizacional.

Es importante resaltar que las alteraciones de la vista, del habla y del oído son —a pesar del sufrimiento que implican para las personas afectadas— mecanismos de supervivencia que son adoptados cuando los individuos se perciben incapaces de resolver las demandas y presiones provenientes del entorno institucional.

## Resumen y conclusiones

La exposición al acoso laboral produce no solamente reacciones psicofísicas ligadas a la depresión y ansiedad, sino que desencadena también trastornos somáticos. De los 16 trastornos de somatización analizados, en un total de tres (alteraciones de la vista, del habla y/o del oído; anestias y parálisis psicogénicas) se detectó una relación con la exposición al acoso laboral (acoso contra el autodesarrollo académico; piratería académica y

marginación sociolaboral). Estos tres padecimientos han afectado a 22% de los profesores universitarios; a 4.7% en grado mediano o severo.

Las culturas universitarias influyen de manera directa en la producción de dichos trastornos. En particular, se encontró una relación entre insuficientes y/o inadecuadas políticas y mecanismos de apoyo y protección a favor del profesorado y la incidencia de trastornos pseudoneurológicos. Dado que las características de las políticas de apoyo y protección facilitan y posibilitan el acoso laboral (Salin, 2003; Hodson, Roscigno y López, 2006; Sieglin, 2012a; 2012b; 2014a), es posible afirmar que la organización es co-responsable en buen grado de los riesgos de salud que corren sus colaboradores en el trabajo diario (efecto indirecto). Esta co-responsabilidad crece en aquellas instituciones que se observan indispuestas a atender el uso de la violencia interpersonal en la institución o las que, por cuestión de imagen institucional, crean mecanismos de atención ineficaces e incapaces para resolver la problemática institucional de fondo de donde brota la violencia. Los trastornos somáticos se convierten bajo estas condiciones en indicadores de entornos organizacionales cuyas demandas, controles y formas de interacción hegemónicas rebasan las posibilidades de adaptación de los individuos. Las patologías individuales apuntan de esta forma a patologías de las organizaciones.

Hay que recalcar que la exposición a ciertos tipos de acoso laboral y las características del entorno organizacional explican solamente una pequeña parte de la varianza (entre 3.2% y 5.6%). Ello no puede sorprender, ya que los trastornos somáticos no se originan tan sólo por las condiciones sociales del entorno, sino también por la concurrencia de factores psicológicos y biológicos. Este hecho no aminora la importancia de los aspectos sociales, sino que confirma la tesis formulada por Hwang y Hong (2012) de que ciertas características ocupacionales agravan o atenúan otros factores de riesgo. Al mismo tiempo se abren posibilidades de prevención e intervención a nivel institucional. Es importante crear entornos organizacionales que faciliten las labores académicas de los profesores y que garanticen el pleno ejercicio de los derechos fundamentales, incluido el derecho a la integridad psicobiológica y social. Ello implica sobre todo desistir de políticas que estimulan la competencia y las rivalidades entre los profesores y que persiguen únicamente el fin de distribuir una masa salarial cada vez más raquítica entre un número limitado de trabajadores. En su lugar, es necesario reconstruir los lazos sociales y afectivos dañados por las rivalidades creando espacios de colaboración democrática profesional basada en la reflexión crítica y el libre intercambio de ideas y estableciendo un sistema de reconocimientos simbólicos que honren debidamente los logros de los académicos. Todo ello requiere de transparencia en el acceso a los recursos universitarios; un compromiso claro e incuestionable con la normatividad institucional aplicada sin distinciones político-sociales; superación del tradicional estilo de liderazgo autoritario y autocrático y con estrategias de gerencia que hacen uso de violencia simbólica, psicológica y material; creación de mecanismos de mediación en caso de conflictos y

programas de atención a víctimas y victimarios de acoso laboral. Sólo así será posible crear un entorno laboral que prevenga la producción de traumas psicosociales que desencadenan, en algunos individuos, trastornos somáticos.

Nuestros datos demuestran que no se trata de una utopía social, sino que hoy en día existen escenarios académicos en los que los profesores corren un riesgo psicosocial menor y donde conservan un estatus de salud general y somática mejor que sus colegas en el gran resto de las instituciones de educación superior públicas.

## Bibliografía

- Aceves-Ávila, Francisco Javier, Robert Ferrari y César Ramos-Remus (2004), “New Insights into Culture Driven Disorders”, *Best Practice & Research Clinical Rheumatology*, vol. 18, núm. 2, pp. 155-171.
- Ávila, Lazslo Antonio (2006), “Somatization or Psychosomatic Symptoms?”, *Psychosomatics*, vol. 47, núm. 2, pp. 163-166.
- Bondo Lind, Annemette, Mette Bech Risoer, Klaus Nielsen, Charlotte Demar, Morten Bondo Christensen y Kristen Lomborg (2013), “Longing for Existential Recognition: A Qualitative Study of Everyday Concerns for People with Somatoform Disorders”, *Journal of Psychosomatic Research*, 6 páginas, Elsevier, en prensa.
- Bondo Lind, Annemette, Charlotte Demar y Klaus Nielsen (2013), “Struggling in an Emotional Avoidance Culture: A Qualitative Study of Stress as a Predisposing Factor for Somatoform Disorders”, *Journal of Psychosomatic Research*, 5 páginas, Elsevier, en prensa.
- 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.
- Carretero Dominguez, Noelia, Pedro Rafael Gil-Monte y Juan Vicente Luciano Devis (2011), “Antecedentes y consecuencias del acoso psicológico en el trabajo”, *Psicotema*, vol. 23, núm. 4, pp. 617-623.
- Cheng, Yawen, I-Shin Chen, Chiou-Jong Chen, Hermann Burr, Hans Martin Hasselhorn (2013), “The Influence of Age on the Distribution of Self-rated Health, Burnout and Their Associations with Psychosocial Work Conditions”, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 74, pp. 213-220.
- Cisneros Blas, Yolanda y María de Lourdes Patricia Ramírez Sandoval (2009), “Prevalencia de enfermedades en trabajadores académicos de una universidad pública según seguro de gastos médicos”, *Salud y Trabajo*, vol. 17, núm. 2, pp. 121-131.
- Da Silva Tavares Costa, Ludmila, Pedro Rafael Gil-Monte, Rosana de Fátima Possobon, Glaucia Maria Bovi Ambrosano (2013), “Prevalência da Síndrome de *Burnout* em

- uma amostra de professores universitários brasileiros”, *Psicologia: Reflexao e Critica*, vol. 26, núm. 4, s/p.
- De Gucht, Veronique y Benjamin Fischler (2002), “Somatization: A Critical Review of Conceptual and Methodological Issues”, *Psychosomatics*, vol. 43, núm. 1, pp. 1-9.
- De Gucht, Veronique y Stan Maes (2006), “Explaining Medically Unexplained Symptoms: Toward a Multidimensional Theory-based Approach to Somatization”, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 60, pp. 349-352.
- Del Pino Peña, Rebeca (2012), “¡Al maestro, con cariño!: una aproximación a la construcción social del docente sobre las estrategias institucionales del neomanagement académico en las universidades privadas”, en Florencia Peña Saint Martin y Rocío Fuentes Valdivieso (coords.), *Tras las huellas del asedio grupal en México (mobbing)*, México, Eon, Universidad Autónoma de Nuevo León e Instituto Politécnico Nacional.
- DSM-IV-TR (2002), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Breviario. Criterios Diagnósticos*, Barcelona, Masson.
- Einarsen, Stale (2000), “Harassment and Bullying at Work: A Review of the Scandinavian Approach”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 5, núm. 4, pp. 379-401.
- Estes, Brad y Jia Wang (2008), “Integrative Literature Review: Workplace Incivility: Impacts on Individual y Organizational Performance”, *Human Resource Development Review*, vol. 7, núm. 2, pp. 218-240.
- Fava, Giovanni, Stefania Belaire y Nicoletta Sonino (2010), “Psychosomatic Medicine as a Comprehensive Field, Not a Synonym for Consultation Liaison Psychiatry”, *Current Psychiatry Reports*, vol. 12, pp. 215-221.
- Fink, Per (1996), “Somatization —Beyond Symptom Count”, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 40, núm. 1, pp. 7-10.
- Fontana, Rosane Teresinha y Débora Avello Pinheiro (2010), “Condições de saúde auto-referidas de professores de uma universidade regional”, *Revista Gaúcha de Enfermagem*, vol. 31, núm. 2, s/n.
- Fox, Suzy y Lamon E. Stallworth (2005), “Racial/Ethnic Bullying. Exploring Links between Bullying and Racism in the U. S. Workplace”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 66, núm. 3, pp. 438-456.
- Freud, Sigmund (2010a), “Das Unbehagen in der Kultur”, *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*, Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, pp. 29-108.
- \_\_\_\_\_ (2010b), “Warum Krieg?”, *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*, Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, pp. 163-177.
- \_\_\_\_\_ (2010c), “Die ‘kulturelle’ Sexualmoral und die moderne Nervosität”, *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*, Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, pp. 111-132.

- Gardner, Robert C. (2003), *Estadística para Psicología Usando SPSS*, México, Pearson Educación.
- Guz, Hatice, Zahide Doganay, Aysen Ozkan, Esra Colak, Aysin Tomac y Gokhan Sarisoy (2004), "Conversion and Somatization Disorders. Dissociative Symptoms and Other Characteristics", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 56, pp. 287-291.
- Gyllensten, Kristina y Stephen Palmer (2005), "The Role of Gender in Workplace Stress: A Critical Literature Review", *Health Education Journal*, vol. 64, núm. 3, pp. 271-288.
- Hansen, Marie, Annie Hogh, Roger Persson, Björn Karlson, Anne Helene Garde y Palle Orbaek (2006), "Bullying at Work, Health Outcomes, and Physiological Stress Response", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 60, pp. 63-72.
- Hanson, Tommy e Irene Jensen (2004), "Sickness Absence Due to Back and Neck Disorders", *Scandinavean Journal of Public Health*, vol. 32, suplemento 63, pp. 109-151.
- Hodson, R., V. J. Roscigno y S. H. López (2006), "Chaos and the Abuse of Power: Workplace Bullying in Organizational and Interactional Context", *Work and Occupations*, 33 (4), pp. 382-416.
- Hogh, Annie, Ase M. Hansen, Eva G. Mikkelsen y Roger Persson (2012), "Exposure to Negative Acts at Work, Psychological Stress Reactions and Physiological Stress Response", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 73, pp. 47-52.
- Hollifield, Michael, Laura Tuttle, Susan Paine y Robert Kellner (1999), "Hypochondriasis and Somatization Related to Personality and Attitudes Toward Self", *Psychosomatics*, vol. 40, núm. 5, pp. 387-395.
- Honneth, Axel (2007), "Angst und Politik", *Pathologien der Vernunft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (2010), *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta.
- Hwang, Won Ju y Oisaeng Hong (2012), "Work-related Cardiovascular Disease Risk Factors using a Socioecological Approach: Implications for Practice and Research", *European Journal of Cardiovascular Nursing*, vol. 11, núm. 1, pp. 114-126.
- Kääriä, S., M. Laaksonen, O. Rahkonen, El Lahelma y P. Leino-Arjas (2012), "Risk Factors of Chronic Pain: A Prospective Study among Middle-aged Employees", *European Journal of Pain*, vol. 16, pp. 911-920.
- Kalleberg, Arne, Torstein Nesheim y Karen Olsen (2009), "Is Participation Good or Bad for Workers? Effects of Autonomy, Consultation and Teamwork on Stress Among Workers in Norway", *Acta Sociologica*, vol. 52, núm. 2, pp. 99-116.
- Karasek, Richard (1979), "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign", *Administrative Science Quarterly*, vol. 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*, octubre, vol. 24, núm. 5, pp. 446-456.
- Karvonen, Juha, Juha Veijola, Liisa Kantojärvi, Jouko Miettunen, Jesper Ekelund, Dirk Lichtermann, Kristian Läksy y Matti Joukamaa (2006), "Temperament Profiles and



- Somatization —An Epidemiological Study of Young Adult People”, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 61, pp. 841-846.
- Kivimäki, M., M. Virtanen, M. Vartia, M. Elovainio, J. Vahtera, L. Keltigangas-Järvinen (2003), “Workplace Bullying and the Risk of Cardiovascular Disease and Depression”, *Occupational Environmental Medicine*, vol. 60, pp. 779-783.
- Knudsen, Herman, Ole Busck y Jens Lind (2011), “Work Environment Quality: The Role of Workplace Participation and Democracy”, *Work, Employment & Society*, vol. 25, pp. 379-396.
- Körlin, Jenny, Kristina Alexanderson y Pia Svedberg (2009), “Sickness Absence among Women and Men in the Police: A Systematic Literature Review”, *Scandinavean Journal of Public Health*, vol. 37, pp. 310-319.
- Krantz, Gunilla y Ulf Lundberg (2006), “Workload, Work Stress and Sickness Absence in Swedish Male and Female White-collar Employees”, *Scandinavean Journal of Public Health*, vol. 34, pp. 238-246.
- Kroenke, Kurt (2006), “Physical Symptom Disorder: A Simpler Diagnostic Category for Somatization-spectrum Conditions”, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 60, pp. 335-339.
- Ladwig, Karl-Heinz, Birgitt Marten-Mittag, Natalia Erazo y Harald Gundel (2001), “Identifying Somatization Disorder in a Population-Based Health Examination Survey. Psychosocial Burden and Gender Differences”, *Psychosomatics*, vol. 42, núm. 6, pp. 511-518.
- Löwe, Bernd, Robert Spitzer, Janet B. W. Williams, Monika Mussell, Dieter Schellberg y Kurt Kroenke (2008), “Depression, Anxiety and Somatization in Primary Care: Syndrome Overlap and Functional Impairment”, *General Hospital Psychiatry*, vol. 30, pp. 191-199.
- Lutgen-Sandvik, Pamela (2003), “The Communicative Cycle of Employee Emotional Abuse: Generation and Regeneration of Workplace Mistreatment”, *Management Communication Quarterly*, 16, 4, pp. 471-501.
- Magaña Medina, Deneb y Pedro Sánchez Escobedo (2008), “Síndrome de desgaste emocional en investigadores mexicanos”, *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 42, núm. 2, pp. 353-362.
- 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”, *Cephalalgia*, vol. 28, pp. 18-25.
- Marcuse, Herbert (2001), *El hombre unidimensional*, Madrid, Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1970), “Agressivität in der gegenwärtigen Industriegesellschaft”, en H. Marcuse, A. Rappoport, K. Horn, A. Mitscherlich, D. Senghaas y M. Markovic (eds.), *Agression und Anpassung in der Industriegesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp.
- Marrau, Cristina María (2004), “El síndrome de *burnout* y sus posibles consecuencias en el trabajador docente”, *Fundamentos en Humanidades*, vol. V, núm. 10, pp. 53-68.

- Martin, Craig A. (2006), "Psychological Climate, Empowerment, Leadership Style and Customer Orientated Selling: An Analysis of the Sales-Manager-Salesperson Dyad", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 34, núm. 3, pp. 419-438.
- McKay, Ruth, Diane Huberman Arnold, Jae Fratzl y Roland Thomas (2008), "Workplace Bullying in Academia: A Canadian Study", *Employ, Responsibility y Rights Journal*, vol. 20, pp. 77-100.
- Mitscherlich, Alexander (2010), *Kranksein verstehen. Ein Lesebuch*, Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- \_\_\_\_\_ (1983), "Der Mensch in der Sicht des Arztes", *Gesammelte Schriften*, tomo VII, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 472-487.
- \_\_\_\_\_ (1970), "Aggression und Anpassung", en H. Marcuse, A. Rapoport, K. Horn, A. Mitscherlich, D. Senghaas, M. Markovic, *Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, pp. 80-127.
- \_\_\_\_\_ (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.
- Mullgn, Elizabeth (1997), "Workplace Violence: Cause for Concern or the Construction of a New Category of Fear?", *Journal of Industrial Relations*, 39 (1), pp. 21-32.
- Ng, Kwok-On, Jia-Fu Lee, Wui-Chiu Mui (2012), "Aphonia Induced by Conversion Disorder during a Cesarean Surgery", *Acta Anaestheologica Taiwanica*, vol. 50, pp. 138-141.
- Niedhammer, Isabelle, Simone David, Stephanie Degionanni, and 143 occupational physicians (2006), "Association between Workplace Bullying and Depressive Symptoms in the French Working Population", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 61, núm. 2, pp. 251-259.
- Olmedo-Buenrostro, Bertha Alicia, Iván Delgado-Enciso, Marilú López-Lavín, Juan Carlos Yáñez-Velazco, Ana Bertha Mora-Brambila, Raymundo Velasco-Rodríguez, Sergio Adrián Montero Cruz (2013), "Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad", *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, vol. 32, núm. 2, s/p.
- Pando Moreno, Manuel, Carolina Aranda Beltrán, María Guadalupe Aldrete Rodríguez, Eduardo Flores Salinas y Elisabeth Pozos Padillo (2006), "Factores psicosociales y burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud", *Investigación en Salud*, vol. VIII, núm. 3, pp. 173-177.

- Parada, María Eugenia, Reyla Moreno B., Zurayma Mejías M., Andreína Rivas F., Fernando Rivas F., Jorge Cerrada S. y Fernando Rivas P. (2005), "Satisfacción laboral y síndrome de *burnout* en el personal de enfermería del Instituto Autónomo Hospital", *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública del Universitario Los Andes* (IAHULA), vol. 23, núm. 1, pp. 33-45.
- Parzefall, Marjo-Riitta y Denise M. Salin (2010), "Perceptions of and Reactions to Workplace Bullying. A Social Exchange Perspective", *Human Relations*, XX (X), pp. 1-20.
- Pearson, Christine, Lynne M. Andersson y Judith W. Wegner (2001), "When Workers Flout Convention: A Study of Workplace Incivility", *Human Relations*, 54 (11), pp. 1387-1419.
- Peralta, María Claudia (2004), "El acoso laboral-*mobbing*. Perspectiva psicológica", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 18, pp. 111-122.
- Quaas, Cecilia (2006), "Diagnóstico de *burnout* y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile", *Psico-Perspectivas*, vol. V, núm. 1, pp. 65-67.
- Reknes, Iselin, Stale Pallesen, Nils Mageroy, Bente Elisabeth Moen, Bjorn Bjorvatn y Stale Einarsen (2014), "Exposure to Bullying Behaviors as a Predictor of Mental Health Problems among Norwegian Nurses: Results from the Prospective SUSSH-Survey", *International Journal of Nursing Studies*, vol. 51, pp. 479-487.
- Rief, Winfried, Anika Hennings, Sabine Riemer y Frank Euteneuer (2010), "Psychobiological Differences between Depression and Somatization", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 68, pp. 495-502.
- Rojas, Maylen, Johana Zapata y Hugo Grisoles (2009), "Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008", *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 27, núm. 2, Universidad de Antioquia, pp. 198-210.
- Rojas Ocaña, María de Jesús y Juan Bautista Rodríguez Rodríguez (2011), "Factores de riesgo psicosociales en el profesorado de Enfermería Geriátrica de universidades españolas (2a. parte)", *Gerokomos*, vol. 22, núm. 2, s/p.
- Roscigno, Vincent J., Randy Hodson y Steven H. Lopez (2009), "Workplace Incivilities: the Role of Interest Conflict, Social Closure and Organizational Chaos", *Work, Employment, Society*, 23 (4), pp. 747-773.
- Salin, Denise (2003), "Ways of Explaining Workplace Bullying: A Review of Enabling, Motivating and and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment", *Human Relations*, 56 (10), pp. 1213-1232.
- Sieglin, Veronika (2014a), "Culturas organizacionales, salud laboral y género. Un estudio sobre la élite científica en México", en Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta Reveles (coords.) *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*, México, Clave y Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Sieglin, Veronika (2014b), "Género, afectividad y entorno organizacional", en Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta Reveles (coords.), *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*, México, Clave y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- \_\_\_\_\_ (2013), "Razón pragmática, modernización tecnocrática y estilos de liderazgo institucional. Un estudio comparativo entre universidades estatales y la Universidad Nacional Autónoma de México", en Irma Lorena Acosta Reveles y Veronika Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en universidades públicas*, Mexico, Porrúa y Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 128-166.
- \_\_\_\_\_ (2012a), "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, EON, Escuela Superior de Medicina-IPN, ENAH-INAH-Conaculta, UANL.
- \_\_\_\_\_ (2012b), "El impacto del acoso laboral en los observadores. Estudios de caso en instituciones académicas en México", *Revista Latinoamericana de Estudos do Trabalho*, vol. 17, núm. 27, pp. 191-223.
- Sjösten, Noora, Hermann Nabi, Hugo Westerlund y otros (2011), "Influence of Retirement and Work Stress on Headache Prevalence: A Longitudinal Modelling Study from the GAZEL Cohort Study", *Cephalalgia*, vol. 31, núm. 6, pp. 696-705.
- Stonnington, Cynthia M., Dona E. C. Locke, Chiu-Hsieh Hsu, Cheryl Rigenbaugh y Richard D. Lane (2013), "Somatization is Associated with Deficits in Affective Theory of Mind", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 74, pp. 479-485.
- Tena, Olivia, Carmen Rodríguez Estrada y Paula Jiménez Anaya (2010), "Malestares y uso del tiempo en investigadoras de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala", *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, núm. 46, pp. 64-75.
- Theorell, Töres, Hans-Martin Hasselhorn y The Music Norrtälje Study Group (TMNSG) (2002), "Endocrinological and Immunological Variables Sensitive to Psychosocial Factors of Possible Relevance to Work-related Musculoskeletal Disorders", *Work & Stress*, vol. 16, núm. 2, pp. 154-165.
- 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.
- Woodrow, C. y D. Guest (2010), "Workplace Bullying and Staff Well-Being: A Mixed Methodological Approach", ponencia presentada en la *9th Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology*, European Academy of Occupational Health Psychology y Pontifical.
- Zabrodska, Katerina, Sheridan Linnel, Cath Laws y Bronwyn Davies (2011), "Bullying as Intra-active Process in Neoliberal Universities", *Qualitative Inquiry*, vol. 17, núm. 8, pp. 709-719.

## EL CAMPO UNIVERSITARIO: MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA, UNA REFLEXIÓN DESDE BOURDIEU<sup>1</sup>

Ma. Cristina Recéndez Guerrero  
Irma Lorena Acosta Reveles

En este capítulo se comparten algunas reflexiones relacionadas con la globalización y sus efectos en el campo universitario. Se considera como eje articulador la política de evaluación, presentada como prácticas con las que se cumplen procedimientos administrativos y normativos orientadas a un control de calidad, pero que al regularizarse como justas y objetivas, refuerzan el despliegue de violencia simbólica al interior del campo universitario; asimismo, se pretende mostrar que las evaluaciones cumplen una función política al legitimar la desigualdad académica y económica que estas prácticas han generado. En ese sentido, siguiendo a Bourdieu, la propuesta parte del análisis del poder simbólico, su forma de sustentación por el Estado que deviene en violencia simbólica en las instituciones universitarias, la cual en forma sigilosa arremete en la vida cotidiana con/entre académicos, actores fundamentales en/de ella. El objetivo es poner de manifiesto la estructura de dominación subyacente en la política de evaluación, el despliegue de la violencia simbólica en las funciones que se llevan a cabo en el campo universitario, espacio social donde se fomenta la competencia de los bienes simbólicos que allí están en juego, en particular el capital cultural y económico.

Por lo anterior, se partió de las siguientes preguntas: ¿cómo explicar la posibilidad de que las evaluaciones por mediación de la violencia simbólica hayan transformado el *habitus* de los académicos?, ¿cómo opera la violencia simbólica en la construcción y apropiación de los diversos capitales en juego dentro del campo universitario? Partimos de la tesis de que las evaluaciones en el campo universitario han venido a reafirmar un *habitus* donde la violencia simbólica deviene en parte de la vida cotidiana. Se espera

<sup>1</sup> Proyecto colectivo de la *Red Cultura, Política y Educación*: El Impacto del modelo neoliberal en los procesos de gestión, la cultura organizacional, interacción social y salud del profesorado y el alumnado universitarios en instituciones de educación superior públicas mexicanas. Financiamiento Promep.

mostrar que las evaluaciones reflejan y exteriorizan esa violencia simbólica llevada a las universidades por el Estado.

## I. Globalización y políticas neoliberales

Existe un cúmulo de estudios en que se afirma que los Estados nacionales, a nivel mundial, han experimentado desde hace unas cuatro décadas una serie de cambios en su estructura productiva y organización política que devienen de su inserción al proceso globalizador en condiciones de mayor apertura. Dicho proceso —también asumido como de mundialización capitalista— es concebido como una ampliación geográfica y profundización de las relaciones entre capital y trabajo, organizadas a partir de la renovación del liberalismo como modelo económico de larga duración (Fazio, 2002; Estefanía, 2002).

Si bien el Banco Mundial (BM) ha definido a la globalización en sentido positivo como “la interdependencia económica creciente del conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de la tecnología” (BM, 1990: 38), en su esencia, se trata de un reacomodo de los poderes económicos a nivel planetario bajo nuevas reglas del juego donde permanece inamovible el dominio de los países desarrollados sobre los subdesarrollados. La metamorfosis es real y de gran envergadura, pero al aparecer encubierta como un acercamiento internacional favorable a la expansión productiva y comercial, comandado por la tecnología, hace omisión de los procesos de dominación que esa dinámica conlleva y ratifica.

En ese sentido crítico, la globalización ha sido y continúa siendo “un proceso de reorganización de la división internacional del trabajo en amplias zonas geoeconómicas del capital, en marcos definidos de integración en bloques de dominio de las potencias industriales y tecnológicas” (Didriksson, 1999: 68). Adicionalmente, desde que se trata de la proliferación y legitimación ideológica de relaciones de clase, que hoy más que nunca generan y profundizan desigualdades sociales, pobreza y polarización social, la reproducción a escala global del sistema capitalista irradia sobre los espacios que coloniza una violencia estructural que se proyecta a todos los órdenes de la vida social. Por lo anterior, es quizá más factible hablar de variadas globalizaciones:<sup>2</sup> económica, política,

<sup>2</sup> La propuesta es de Boaventura de Sousa Santos, quien clasifica: “La globalización *económica* se refiere básicamente a la consolidación de una economía dominada por el sistema financiero y por la inversión a escala global; procesos de producción flexibles y multilocales; bajos costos de transporte; revolución de las tecnologías de la información y de comunicación; desregulación de las economías nacionales; preeminencia de las agencias financieras multilaterales y la emergencia de tres grandes capitalismo transnacionales:

social y cultural, porque sin que sean universos separados, en cada uno de estos campos se despliegan aspectos globalizadores con su ritmo, espacialidad, densidad y temporalidad (Ahumada, 2002; Tamayo-Acosta, 2002).

Con la instauración vertical de políticas de crecimiento decididas por las instituciones financieras internacionales, en centros alejados de la cotidianidad ciudadana, la globalización avanza en los Estados nacionales en detrimento de iniciativas públicas para beneficio interno y a favor de la equidad. En este proceso, los avances tecnológicos han sido instrumentados para acelerar la expansión y endurecimiento del sistema, transformando el modelo de producción y reproducción del capital, centrado ahora en el mercado de capitales y precarizando la vida de la clase obrera.

Pierre Bourdieu reconoció, como otros científicos sociales —Castells, 1997; Martin y Schuman, 1998; Dehesa, 2000; Martínez-González, 2000; Ianni, 1999; Tunnermann, 1997—, que la globalización impulsada a través del neoliberalismo como política pública, trajo el declive del Estado social, una mayor exclusión laboral en los países subdesarrollados y la involución de los derechos sociales antaño conquistados. Con las políticas de ajuste estructural, los Estados nacionales dejaron de cumplir con las demandas de interés público e iniciaron la retirada de campos como salud, vivienda y educación, y declararon a favor de su privatización. En este contexto, las tendencias de cambio en las universidades públicas<sup>3</sup> fue que empezaran a ser reinterpretadas en su quehacer y sentido social, para ser valoradas desde la perspectiva globalizadora, en términos de su eficiencia y las cualidades de los profesionales y recursos científicos que habrían de generar para el mercado internacional y las nuevas necesidades de la empresa privada. Con tal visión se les requirió desde el sector gubernamental (su patrocinador) reorientar sus funciones respecto del “desarrollo de líneas de investigación, a la vinculación con

---

americano, japonés y europeo. La globalización *social* da cuenta de la transformación en la estructura de clases sociales a partir de la emergencia de una clase capitalista transnacional, transformación reflejada en el crecimiento de la brecha existente no solamente entre las diferentes clases sociales, sino también entre los países más pobres con respecto de los países más ricos. La globalización *política* se caracteriza por la reducción de la autonomía política y la soberanía efectiva (traducida en términos de *una desnacionalización del Estado, una desestatalización de los regímenes políticos y una internacionalización del Estado nacional*) de los estados periféricos y semiperiféricos, y el aumento dramático de las asimetrías del poder transnacional entre el centro y la periferia del sistema mundial. Por último, la globalización *cultural* distingue dos fenómenos importantes: la creación de universos simbólicos transnacionales y la homogeneización cultural generada a partir de la expansión de los medios de comunicación electrónicos y las migraciones (Santos, 2003: 170-191).

<sup>3</sup> Durante la década de los noventa, instituciones como BM, FMI, OCDE, OMC, elaboraron una serie de informes de las economías de América Latina, uno de los aspectos detectado como línea común, fue que después de las crisis económicas sufridas por los Estados nacionales durante los setenta y ochenta, las universidades públicas también entraron en crisis, inicialmente sólo de financiamiento, la crisis la hicieron extensiva a las funciones, la gobernabilidad y a la calidad en la formación de recursos humanos, lo que fue base para la construcción del modelo educativo de universidad neoliberal.

el aparato productivo y de servicios, a su tecnologización y, sobre todo a la formación de recursos humanos” (Didriksson, 1999: 71).

Bourdieu plantea que el poder es una relación constitutiva de la sociedad y se presenta en una doble dimensión: física y simbólica, en las cosas y en los cuerpos, en el campo y en el *habitus*, y esa doble dimensión permite legitimar la dominación, es decir, se le da la fuerza de la razón al más fuerte, lo que supone el uso de la violencia simbólica y la imposición del poder del capital simbólico, y lo define como:

...cualquier tipo de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando se percibe según unas categorías de percepción, unos principios de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas clasificatorios, unos esquemas cognitivos, que son, al menos en una parte, el producto de la incorporación de estructuras objetivas del campo considerado, es decir, la estructura de la distribución del capital en el campo considerado (Bourdieu, 1997a: 161).

En otras palabras, considera que el poder del capital simbólico interiorizado en las relaciones de los agentes que lo constituyen, se ejerce con la complicidad de quien lo padece, en tanto que se trata de un poder invisible, que facilita la instalación de la violencia simbólica. De esta manera, la implementación del modelo neoliberal impuesto por los países dominantes a los países dominados y a sus ciudadanos, se afianza por el poder del capital simbólico que detenta el Estado.

El autor aprecia que el Estado concentra diferentes especies de capital (de fuerza física y coacción, económico, cultural, informativo y simbólico) que lo hacen poseedor de una especie de meta-capital, como capital propiamente estatal, por lo que su dominio como campo de poder “monopolización del monopolio” (Bourdieu, 1997a: 172) es objeto de luchas entre diversos agentes para ocupar posiciones dominantes en sus respectivos campos —Estado, económico, universitario, intelectual—, “Esta lucha por la imposición del principio dominante de dominación lleva, a cada momento, a un balance en el reparto de poder, esto es, a lo que yo llamo una división del trabajo de dominación. Es también una lucha por el principio de legitimación y por el modo legítimo de reproducción de los fundamentos de dominación” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 124). El Estado, al ser poseedor de la fuerza simbólica legítima, está en posibilidad de instituir e inculcar formas simbólicas de pensamiento comunes, porque posee la facultad de actuar como “una estructura organizadora e instancia reguladora de las prácticas, que se ejercen mediante las imposiciones y disciplinas a las que somete uniformemente al conjunto de los agentes” (Bourdieu, 1997b: 174).

Para el campo universitario, el principio dominante de dominación se patentizó con el ascenso al poder del Estado de un grupo que tuvo formación de posgrado en instituciones de educación superior extranjeras, en particular Estados Unidos; esto abrió una visión diferente dentro del Estado mismo, gobernantes quienes ligados a la perspectiva neoliberal con nuevas ideas del manejo de los recursos económicos, opinaron que las



universidades públicas eran una carga para los recursos fiscales, la solución fue recortarlos, la animadversión “social” fue alimentada también por las fuertes críticas promulgadas; por su parte, aunque desde las universidades se manifestaron diversas formas de resistencia, el gobierno legitimó el mecanismo de reproducción de dominación, al negociarse y establecerse programas y esquemas presupuestales ligados a la política de evaluación (Díaz Barriga, 2007).

Es importante señalar que toda evaluación representa poder, y va acompañada de cierta dosis de violencia simbólica, en tanto que ésta consiste en imponer significaciones; con su instrumentación, la dominación rebasó los aspectos puramente económicos, en tanto, las políticas hacia la educación superior, con el avance neoliberal, empezaron a ser rediseñadas bajo la visión y poder de los expertos externos y las autoridades universitarias, quienes se vieron impelidas a:

...establecer mecanismos de evaluación orientados al perfeccionamiento continuo de su gestión, a la disponibilidad de instrumentos de/para la planificación y a la presentación sistemática de cuentas a la sociedad; a los intentos de diversificación de las fuentes de financiamiento a través de la suscripción de contratos de servicios con entes públicos y empresas privadas, a la realización de proyectos de investigación y desarrollo bajo el sistema de riesgos compartidos, a la creación de empresas universitarias (CRESALC/UNESCO, 1997: 21).

En suma, a impulsar el desarrollo y establecimiento de nuevas carreras, áreas, desarrollo de la investigación, entre otros objetivos, bajo los criterios de calidad, eficiencia y eficacia, que abrieran paso a la transformación empresarial de las universidades y, como tal, a transformarse, autofinanciarse e incluso generar utilidades, en su relación con las demandas del mercado.

Derivado de lo anterior, las bases para crear una política de financiamiento y apoyo a la calidad educativa se sustentaron en “las políticas de evaluación y acreditación que junto a mayores demandas a la investigación y la producción académica, promueven mecanismos específicos de evaluación, que incluyen indicadores de realización para valorar las Instituciones de Educación Superior” (Porter, 2003: 62). De esta manera y en atención a las tendencias internacionales expandidas en el ámbito nacional, durante la década de los noventa se hizo extensiva la violencia simbólica a todas las universidades y sus agentes, en la medida en que las políticas hacia las universidades estuvieron encaminadas a fomentar entre los académicos la “cultura de la evaluación”, es decir, a institucionalizar el arbitrario cultural de las evaluaciones internas y externas, en tanto que una propiedad del arbitrario cultural es el desconocimiento de la arbitrariedad del contenido inculcado y de las condiciones sociales de su ejercicio.

Así, conforme los lineamientos neoliberales siguieron avanzando, las universidades empezaron a resentir la baja de sus presupuestos y a desempeñarse entre: “*i*) nuevas modalidades de coordinación de los subsistemas de educación superior, *ii*) formas

laxas de control de las instituciones privadas, *iii*) variados modelos de evaluación de los sistemas, instituciones y programas, y *iv*) modificaciones sustanciales de los mecanismos de asignación de los recursos públicos” (CRESALC/UNESCO, 1997: 21); estas acciones representaron la forma de objetivar el poder simbólico del Estado, en tanto, las relaciones de dominación y violencia simbólica de que es portador implicaron para las universidades, primero, someterse a procesos de evaluación y acreditación de sus programas realizados por instituciones y establecimientos creados para ello: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-Conacyt) y más; en segundo lugar, ajustar el cumplimiento de sus tareas a la reducción del subsidio ordinario.<sup>4</sup>

El cambio en las asignaciones presupuestales determinadas por el Estado fue la primera manifestación objetiva de la violencia simbólica, la cual siguió su curso ascendente con, para y entre el someter a las universidades a procesos de competencia por los recursos extraordinarios, primero mediante las autoevaluaciones, después a través de los programas especiales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), o el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (Fiupea), y después la planeación estratégica participante que se institucionalizó entrado el siglo XXI denominándose Programa Integral de Fortalecimiento Institucional<sup>5</sup> (PIFI) (Recéndez, 2006), con estos programas de evaluación el Estado somete a todas las universidades públicas a los mismos procedimientos, mismas competencias, mismo juego, sin embargo, se debe tener presente que las evaluaciones ocultan la arbitrariedad cultural, es decir, la clasificación y el control,<sup>6</sup> en ese sentido, cada aplicación renueva las condiciones de sumisión de los dominados (Campos, 2005).

## II. El poder de la violencia simbólica

Con la globalización, en el campo político los Estados nacionales reforzaron el monopolio de la violencia legítima, en consecuencia, la violencia simbólica<sup>7</sup> se vio fortalecida,

<sup>4</sup> El subsidio ordinario, federal y estatal está etiquetado, concretamente para salarios, según plantilla autorizada por la SEP, gasto corriente y estímulos al personal académico.

<sup>5</sup> El PIFI ha sido importante porque en él lograron aglutinar programas que mediante procesos de evaluación se habían venido realizando como ejes estratégicos de la política pública.

<sup>6</sup> Según datos oficiales, la evaluación de programas realizados por los CIEES muestra un incremento en el periodo 2001-2011. Para el primer año en cuestión fueron evaluados 1 288 programas, en 2011 fueron 4 446. En 10 años se observa un incremento de 345% (Buendía, 2014).

<sup>7</sup> De acuerdo con Bourdieu, la violencia simbólica se instala en los cuerpos a partir del proceso de socialización, pues se impone ocultando las relaciones de poder que la sustentan; cuando se habla de violencia

Bourdieu define la violencia simbólica como “todo poder que logre imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza, lo que constituye el fundamento de su propia fuerza, añade su propia fuerza, que es propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1972: 18), ésta se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador, ya que las únicas herramientas de que dispone para pensarse a sí mismo son las que comparte con el dominador (Bourdieu, 2000b). En este sentido, en México, después de la firma del Tratado de Libre Comercio (1994) y de los informes dados a conocer por las instituciones financieras (1995-1996), el Estado nacional —los gobiernos— empezó a difundir los lineamientos, criterios y valores externos como mediadores en la construcción de la estandarización, la eficiencia y la competitividad en las universidades y sus agentes. Los procedimientos aplicados adquirieron un sesgo dominante a medida que la imposición de los programas de evaluación obligaron a las universidades a someterse a los requisitos “recomendados” desde fuera, la adopción del arbitrario cultural que las evaluaciones representaban fueron concreción de la violencia simbólica, la cual se “configura en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente” (Bourdieu, 1997a: 107), en este caso, fue el campo de las universidades y sus agentes.

Por lo anterior, se puede considerar que la violencia física y simbólica coexisten sin contradicción alguna en todas las formaciones sociales, en todas las instituciones, incluso a medida que las sociedades son más desarrolladas, la violencia simbólica no desaparece, tiende a hacerse más difusa, como algo inherente a los diferentes campos que conforman el universo social, y siendo uno de sus cometidos transformar las relaciones arbitrarias en legítimas con la aceptación e incluso con la complicidad del subordinado, el Estado —los gobiernos— no se encuentra exento de su uso, y cuando se trata el financiamiento, los agentes con poder simbólico promueven la concepción neoliberal y unidos incluso a “algunos organismos internacionales de financiamiento que ponen en tela de juicio la eficacia de la educación superior, particularmente la pública, cuestionan su eficiencia económica y su rentabilidad social, y discuten la prioridad y cuantía de las inversiones destinadas a este nivel educativo” (Tunnermann, 1997: 99), e impulsan paralela y conjuntamente, junto a la baja del financiamiento, políticas denominadas de diversificación de recursos, modificando las estructuras de gestión y su administración.

Por lo antes expuesto no queda duda de que, cuando se hace uso de la violencia física, ésta aparece a simple vista, sin embargo, la violencia simbólica es más fuerte y compleja, diseminada en toda la sociedad, oculta en las raíces del ser e instalada en el *habitus*

---

simbólica se piensa en las instituciones como el Estado, la familia patriarcal, la religión, la educación, y básicamente en gestos, silencios, miradas, signos, mensajes, patrones de conducta, creencias, se sustenta también en el poder de la acción pedagógica que impone significaciones culturales arbitrarias, haciéndolas aparecer como legítimas (Bourdieu, 2009: 245).

se vuelve más significativa y profunda porque genera estructuras internas duraderas en el cuerpo de los agentes. Para Bourdieu, se trata de una “violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, o más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento” (Bourdieu, 2000b: 12) y apoyada en las relaciones de dominación, prescinde de justificaciones, se impone como neutra y no precisa de discursos que la legitimen, se trata de un orden social, que oculta las relaciones de poder, es el resultado de un trabajo continuo, histórico, de reproducción en el que colaboran agentes e instituciones, y se extiende a través del orden de las cosas (Bourdieu, 2000a).

Así se encuentra que “Si el Estado está en condiciones de ejercer la violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la subjetividad, o si se prefiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de percepción de pensamiento” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 138). Es decir, el Estado como campo del poder simbólico, mediante las políticas federales ejerce la violencia simbólica, específicamente entre los agentes universitarios que se objetivan a través de los programas de homologación y de evaluación individual: Sistema Nacional de Investigadores (1984), Programa de Estímulos al Desempeño Académico (1992), Programa de Mejoramiento al Profesorado mediante el Perfil Deseable (1996-98). Evaluaciones que han institucionalizado la estandarización, la eficiencia y competitividad, el *habitus* académico que exige el modelo de formación profesional neoliberal, es así que: “La evaluación ha transformado el *homo academicus* en *homo economicus*, y al trabajo académico en un conjunto de tareas estandarizadas que son evaluadas a partir de sistemas de certificación burocratizada” (Ibarra y Porter, 2012: 36).

Se puede afirmar que en el mejoramiento, formación y desarrollo de los académicos que conlleva a una mejor evaluación, la violencia simbólica actúa de manera cada vez más homogénea, en particular porque se impone de manera imperceptible o invisible, suavemente, sin dejar notar que esconde relaciones de fuerza debajo de la relación en que se configura, y constituye una imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados, cuyo ejercicio ocurre con el consentimiento y el desconocimiento de quien la padece, es decir, que se ejerce sobre un agente social existiendo cierta complicidad entre dominante y dominado, porque éstos se piensan a sí mismos con las categorías de los dominantes (Fernández, 2005: 14-15), lo que implica simultáneamente conocimiento y desconocimiento de su carácter de violencia e imposición (Fernández, 2005: 15). Se trata de la violencia que se ejerce sin coacción física, a través de las diferentes formas simbólicas que configuran las mentes y dan sentido a la acción, son formadoras del *habitus*.

Su sustento, existencia y ejercicio se debe a su institucionalización, imponiéndose por tres vías: el proceso de socialización o de interacción con grupos de iguales, la educación

formal y la familia. En el campo universitario, la interacción con los iguales se convierte en la forma sutil, orientada a producir un *habitus* “capaz de perpetuarse y perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad cultural interiorizada” (Bourdieu y Passeron, 1972: 47). Es decir, las evaluaciones individuales, en tanto prácticas de medición y clasificación, necesariamente ocurren a través de la conformación de un conjunto de formas de actuar y pensar, es decir, de la conformación e interiorización de un nuevo *habitus*, así, por ejemplo, algunos académicos se encuentran clasificados<sup>8</sup> en: Profesores de Tiempo Completo (PTC) con posgrado, PTC con doctorado, PTC adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), PTC con perfil Promep, PTC en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (ESDEPED).

De acuerdo con Bourdieu, el *habitus* es un:

...sistema de disposiciones duraderas y trasferibles, estructuras estructuradas, predisuestas para actuar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de obediencia a reglas (Bourdieu, 1991: 86).

No se puede desconocer que para los académicos las evaluaciones son ahora las prácticas, lo social incorporado, una disposición, las prácticas son a la vez un *habitus*, es decir, una construcción simbólica, que se ha instalado como un conjunto de formas de actuar y de pensar, no se trata de un estado del alma, sino de un estado del cuerpo, de disposiciones duraderas, maneras de mantenerse y de moverse en el campo universitario, estructuras estructurantes creadas a través de los programas de evaluación (SNI, ESDEPED, Promep), los cuales, mediados por las posibilidades y las imposibilidades, las libertades y las necesidades, por la obtención de capital económico, transformaron el *habitus* académico. Las prácticas y las representaciones generadas en el nuevo *habitus* son producto de un sentido práctico, una aptitud para actuar según el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido, por tanto, hay una lucha simbólica interna y externa, que obliga de alguna manera a readaptarse a sus exigencias para no quedar fuera de las evaluaciones.

Bourdieu denomina campos al conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes, en este caso, los administrativos y los académicos que laboran en las universidades. Para Bourdieu:

<sup>8</sup> El arbitrario cultural de la violencia simbólica es más extendido entre aquellos profesores que incluso no son elegibles o evaluables como son todos los contratados por medio tiempo, hora clase, a tiempo determinado y nuevas formas de contratación derivadas de la reforma educativa-laboral.

Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego (Bourdieu, 1990: 136).

Es decir, las estructuras de los diversos campos son desiguales y desniveladas, porque se construyen en función de leyes y normas de relación entre los agentes que lo conforman y el conjunto de valores compartidos que le dan sentido a la vida.

En los diferentes campos se encuentra en juego la apropiación de algún capital, pese a que existe una gran diversidad de capitales, Bourdieu (1990: 24) plantea que pueden reagruparse en tres grandes categorías: económico, social y cultural. Cuando se posee el capital económico, los sujetos están en posesión de dinero, bienes, propiedades, inversiones; el capital social dota a los sujetos de relaciones, contactos, membresías, parentescos, y el capital cultural otorga la posesión de información, saberes, conocimientos sociales validados, entre otros. El poder de la fuerza simbólica de quien detenta alguno de estos capitales deviene del reconocimiento social, prestigio, valoración, producción, transmisión, conservación y relevancia que le proporcionan los agentes en cada campo, es decir, cuando socialmente, o al menos entre los integrantes de un determinado campo, se valoriza y acepta su transmisión como socialmente importante, hasta entonces toma forma la dimensión simbólica (Bourdieu, 1990).

El capital cultural, a la vez, integra tres diferentes formas de capital: objetivado, subjetivado e institucionalizado. En esta perspectiva, se posee capital objetivado cuando los objetos materiales son apropiados de manera material, esto supone la posesión del capital económico para adquirir bienes como: archivos, bases de datos, música, objetos de arte, computadoras y otros. El capital subjetivado o incorporado (*habitus*) se adquiere a lo largo de la vida, por el proceso de socialización, no puede ser comprado ni vendido, se realiza cuando se consumen o disfrutan aspectos de la cultura social, como asistencia a teatros, escuchar música, la lectura. El capital institucionalizado tiene el respaldo de una institución, por ejemplo, cuando se obtienen títulos, constancias, certificados, diplomas y otras formas de acreditación, en el fondo “los títulos escolares representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento” (Bourdieu, 2000a: 138).

En el campo universitario coexisten los diversos tipos de capitales, así como diversos profesionistas; con el modelo neoliberal rápidamente se ha transitado del catedrático al docente y de éste al académico/investigador (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008). Como

se ha visto, las políticas públicas dirigidas a los académicos con alto contenido de violencia simbólica, los han obligado a tramsutar el *habitus*, y como parte de las representaciones simbólicas se ha clasificado a un nuevo académico, un nuevo agente universitario caracterizado por ser: PTC, con doctorado, mitad del tiempo contratado realiza investigación, tiene entre sus prácticas estratégicas la generación, aplicación y transformación del conocimiento, tiene permanencia en redes de investigación, adscripción a un cuerpo académico consolidado, la formación del posgrado la han realizado en otra universidad nacional o en alguna de otro país, emplean los medios electrónicos para la comunicación favoreciendo la mejora, diversificación e internacionalización del conocimiento, en suma, quienes luchan por la apropiación del capital cultural en tanto éste dota de capital simbólico y económico.

Los campos se distinguen por el tipo de capital que se está jugando, lo que hace diferente al campo y al juego es que el campo no es producto de un acto de creación deliberado, pero a semejanza del juego, en él se siguen reglas o regularidades, no explícitas ni codificadas. Lo que está en juego entre los jugadores admitidos, la competencia, es algún tipo de capital al que le atribuyen reconocimiento y legitimidad, además ha sido acumulado en el curso de juegos anteriores, los jugadores acuerdan no por medio de un contrato, sino por el prestigio otorgado por el juego que vale la pena jugarlo, esta cohesión es la base misma de la competencia (Bourdieu, 1983). El poder universitario consiste, así, en la capacidad de actuar, por una parte, sobre las esperanzas —fundadas ellas mismas, por un lado, en la disposición a jugar y en la inversión en el juego, y por el otro, en la indeterminación objetiva del juego— y, por otra parte, sobre las probabilidades objetivas —particularmente, delimitando el universo de los posibles competidores (Bourdieu, 1983).

La entrada de los académicos al campo de las evaluaciones se asemeja al juego propuesto por Bourdieu, en él los académicos, además de obtener capital económico, obtienen poder simbólico, por tanto, su apropiación los lanza a la competencia. si bien es cierto que los académicos entraron al juego de la evaluación desconociendo las reglas, permanecer dentro del campo ha requerido conocer su estructuración y reconocer que forman parte del juego donde ellos son dominantes, pero dominados, en tanto, toda evaluación se traduce en una clasificación, una diferenciación, una jerarquía, que determina el lugar que ocupa cada académico en la estructura económica del juego, además cualquier tipo de evaluación es portadora de poder, y el juego oculta la violencia simbólica, ya que el juego no fue un producto de creación deliberada de los académicos, fue un acto de creación de las instituciones y los organismos que formularon las políticas del juego e incluso el juego mismo.

Con tres décadas de evaluación, el *habitus* académico se ha transformado, de forma tal que ahora se trabaja bajo un *habitus* estandarizado que ha interiorizado con precisión y detalle las tareas individuales: publicar libros, artículos, asistir a congresos, obtener

reconocimientos, constancias, diplomas, todas las actividades que otorguen puntajes, canjeables por dinero (Ibarra y Porter, 2007: 35), en otras palabras, mediante el capital institucionalizado se adquiere no sólo el capital simbólico, además conlleva al capital económico, por ello, los académicos entran al juego de la evaluación, porque es la mediación para obtener mayor remuneración económica. Por otra parte, como lo planteó Bourdieu, la manifestación de una fuerte interacción entre los diferentes capitales que vinculados entre sí, y bajo ciertas condiciones y relaciones, pueden transformarse uno al otro, por ejemplo, el capital cultural institucionalizado (títulos, constancias o diplomas universitarios), además de poder simbólico, da acceso a puestos mejor remunerados donde se requiere una alta calificación, es decir, da paso a la posesión y disfrute del capital económico.

### III. El campo científico, referente para la comprensión

La noción de campo científico remite a un conjunto de disciplinas, concebidas como campos locales que comparten unos intereses y unos principios mínimos (Bourdieu, 2009), indispensables para ingresar al campo y “elegir” los *habitus* adecuados para realizar sus propias tendencias. En el campo científico perviven dos especies de poder asociadas a dos especies de capital científico: el capital administrativo y el capital científico “puro”.

Bourdieu planteó que en las universidades siguen coexistiendo estas dos especies de poder, como los dos polos antagónicos del campo que tienden a imponerse: el polo mundano o administrativo representado en el tiempo de su análisis —1968— por Derecho y Medicina, que en la universidad tenían predominio, porque su poder se fundaba en las posiciones que permitían controlar u otorgar otras posiciones y a sus ocupantes. Y el polo científico, representado por las facultades de Ciencias Humanas, donde el prestigio se fundamentaba en la inversión exitosa de la investigación, espacio que formando parte del campo de poder intelectual, constituye la única especie de capital y de beneficio de su pertenencia, y en tanto institución encargada de transmitir la cultura legítima e investida por ello de una función social de consagración y de conservación, es el lugar de poder propiamente social, donde los sujetos investidos con sus credenciales participan de las estructuras del orden social.

El *capital científico-administrativo* está ligado a la ocupación de posiciones de prestigio: rectoría, secretarías, direcciones, pertenencia a comisiones, comités, entre otros, estos campos generan y participan del *poder institucional* e institucionalizado temporal y un poder sobre los medios de producción y reproducción que contribuye a afianzar tal posición, este poder se adquiere por la vía de estrategias o alianzas políticas y es susceptible de ser transmitido por medio de ciertas reglas de orden burocrático. Su posición lo dota de autoridad, pero dista mucho de ser simbólica.



El *capital científico puro* tiene como base el reconocimiento individual objetivado e institucionalizado de los pares competidores, se adquiere gracias a las contribuciones de conocimiento, invenciones o descubrimientos para el progreso de la ciencia; su acumulación se logra por la vía de la investigación y las publicaciones (Bourdieu, 2009). Se caracteriza por ser indeterminado, poco objetivado y difícil de ser transmitido en la práctica, aunque gracias a su formalización es susceptible de ser socializado. Le caracteriza la concentración de un pequeño número de investigadores y centros de investigación, por ejemplo, dotados de ciertos beneficios: prestigio, autoridad científica, mejores condiciones laborales, por ejemplo, es decir, les otorga poder simbólico, reconocimiento, construcción de un nombre en el campo, la conquista del monopolio de la autoridad científica para hablar con autoridad sobre el quehacer científico.

## Conclusiones

El Estado ha construido un discurso político que condena la violencia y los conflictos como procesos indeseables y estructuralmente ajenos al campo universitario, sin embargo, como resultado del modelo económico neoliberal y los efectos de la implantación de un modelo económico basado en el mercado y el libre comercio, la violencia simbólica detentada por el Estado se hizo presente en las universidades a través de formas de dominio hasta antes desconocidas, parafraseando a Pulido (2011), vistas desde dentro, la peor violencia simbólica que acucia el campo científico universitario a nivel internacional y nacional es la evaluación, sus múltiples modalidades forman parte del poder simbólico que detenta el Estado para someter a distancia a los académicos. La violencia simbólica, el poder simbólico, han producido un nuevo *habitus* académico con valores, actitudes y creencias empresariales.

El resultado de la violencia simbólica impuesta por el Estado a través de las evaluaciones ha hecho que en los diversos campos universitarios la finalidad del trabajo de sus académicos no sea producir y transmitir el conocimiento, esto sería una consecuencia lógica de su trabajo, la nueva finalidad básica del trabajo es ganar más dinero. En estas décadas, finalidades y consecuencias intercambiaron lugares, hoy el dinero manda donde ayer gobernaba el conocimiento (Ibarra y Porter, 2007: 35). Aunque esto lo afirman varios autores, cabe aclarar que no para todos es así, existen académicos que aún eligen trabajar bajo su propia dinámica, es decir, académicos que se resisten al modelo neoliberal, a la violencia simbólica que conlleva y trabajan bajo su propio *habitus* vocacional, no viven en conflicto personal por participar en los programas de política pública, desatienden las convocatorias de estímulos, como el Promep, porque trabajan como seres desprovistos de intereses económicos. Pero además, en las universidades existe otro grupo mayor, en el cual la violencia simbólica opera con mayor fuerza: se trata de académicos que perciben

bajas remuneraciones, escaso apoyo y laboran bajo condiciones precarias que por su circunstancia no pueden acceder a ningún programa de evaluación individual.

La política de evaluación ha propiciado el crecimiento y consolidación de un grupo de privilegiados —en el sentido de capital económico y simbólico— entre las universidades del país, cuya pertenencia al SNI (22%), a altos niveles en el ESDEPED, y Perfil Deseable (10%), facilita que sean quienes con propuestas locales construyan alternativas para el desarrollo de la educación y la investigación, sin embargo, se requiere una transformación integral, visible, donde en el desarrollo de las universidades y la economía participe la colectividad universitaria nacional, posean o no capitales, para que los académicos no sigan desempeñando aisladamente las prácticas, es decir, no se siga jugando en el juego de Juan Pirulero (Guillaumín, 2007: 423).

El concepto de violencia simbólica constituye el aspecto central de la teoría de la dominación en Bourdieu, es la que permite reconocer la imposición de las relaciones de fuerza, sin embargo, se vislumbran escasas posibilidades de escapar a ella. Los académicos como portadores y poseedores del capital simbólico están comprometidos a usarlo en el campo de la política, ya que por su situación privilegiada están en condiciones de crear otra visión referente al campo universitario, al mundo en general, participando en el develamiento de las relaciones de dominación y recuperando la ausencia de autonomía frente al Estado (Bourdieu, 1999).

## Bibliografía

- Ahumada, Consuelo (2002), “El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad”, *Revista El Áncora*, Bogotá, Colombiana.
- Arredondo, G. M. (1995), “Papel y perspectivas de la universidad en su relación con el Estado”, México, ANUIES, col. Temas de Hoy en la Educación Superior, núm. 4.
- Banco Mundial (1990), “Informe de la división de educación”, *CMOPE, Línea sindical y educativa*, núm. 4, resumen de Marc-Alain Berberat, p. 88.
- Bourdieu, P. (2009), *Homo Academicus*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2000a), “Espacio social y poder simbólico”, en P. Bourdieu, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 127-142.
- \_\_\_\_\_ (2000b), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA.
- \_\_\_\_\_ (1997a), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1997b), *Meditaciones pascalianas*, México, S. XXI.
- \_\_\_\_\_ (1997c), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Sociología y cultura*, México, Conaculta.

- \_\_\_\_\_ (1988), *La distinción*, Madrid, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1983), *Campo de poder y campo intelectual*.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1975), *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1972), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI.
- Buendía, Angélica (coord.) (2014), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*, México, ANUIES.
- Campos, V. S. (2005), “Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la Universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad”, en Pablo Gentili y B. Levy, *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudio sobre políticas universitarias*, Buenos Aires, Clacso.
- Castells, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza.
- Coll Lebedeff, Tatiana (2013), “La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación”, *Revista El Cotidiano*, núm. 179.
- CRESALC/UNESCO (1997), “Hacia una nueva educación superior”, documento de posición, hacia la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 1998, Caracas.
- Dehesa, G. de la (2000), *Comprender la globalización*, Madrid, Alianza.
- Díaz Barriga, Ángel (2007), “Los sistemas de evaluación y acreditación de los programas de educación superior”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps.), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós (col. Paidós Educador), pp. 58-104.
- Didriksson, Axel (1999), “Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe”, *La Vasija*, núm. 4, vol. 2, pp. 67-86.
- Estefanía, Joaquín (2002), “El fenómeno de la globalización”, en Juan José Tamayo-Acosta, *10 palabras clave sobre globalización*, Navarra, Verbo Divino.
- Fazio Vengoa, Hugo (2002), *El mundo frente a la globalización: diferentes maneras de asumirla*, Universidad de los Andes/Universidad Nacional de Colombia/Alfaomega Colombiana.
- Fernández, Manuel (2005), “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu. Una aproximación crítica”, *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 18, pp. 7-31.
- Fernández Lamarra, Norberto y Natalia Coppola (2010), “Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, disponible en: <[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art3.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art3.pdf)>, consultado el 16 de octubre de 2004.
- Galaz, F., L. Padilla, M. Gil y J. J. Sevilla (2008), “Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana”, *Calidad de la Educación*, vol. 28, pp. 53-69.

- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Ana Lilia de la Cruz Santana y Rocío Rodríguez García (2011), “El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigadores: una exploración inicial”, ponencia presentada en el *X Congreso Nacional del Comie*.
- Galindo Hernández, Carolina (2007), “La teoría del Estado en la era de la globalización: algunas aproximaciones y problemas pendientes”, en Guillermo Hoyos Vásquez, *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gentili, P. (1998), “El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”, *Horizonte Sindical*, núms. 10-11, octubre, IEESA, México.
- Germaná, César (1999), “Pierre Bourdieu; la sociología del poder y la violencia simbólica”, *Revista de Sociología*, núm. 11, Facultad de Ciencias Sociales.
- Guillaumín Tostado, A. (2007), “La recuperación de la imaginación en la universidad: las comunidades configuradoras de significado”, en Daniel Cazés, Axel Didriksson y otros (coords.), *Disputas por la Universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, UNAM, col. Educación Superior.
- Guzmán B., Álvaro (1990), “Sociología y violencia”, *Documento de Trabajo núm. 07*, Colombia, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica (Cidse), Universidad del Valle, disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/doc7.pdf>>, consultado el 16 de octubre de 2014.
- Ianni, Octavio (1999), *Teorías de la globalización*, México, Siglo XXI.
- Ibarra, C. E. (2002), “La nueva Universidad en México, transformaciones recientes y perspectivas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, disponible en: <<http://www.comie.org.mx/revista.thm>>, consultado el 18 de octubre de 2014.
- Ibarra, C. E. y L. Porter Galetar (2012), “El debate sobre la evaluación: del *homo academicus* al *homo economicus*”, *Reencuentro*, núm. 48, pp. 34-39, disponible en: <[http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php)>, consultado el 18 de octubre de 2014.
- Ibarra, C. E. y L. Porter Galetar (2007), “Introducción”, en Daniel Cazés, Axel Didriksson y otros (coords.), *Disputas por la Universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, UNAM, col. Educación Superior.
- Isch, E. (1998), “La globalización y los retos para el sindicalismo docente”, ponencia ante el *XVI Congreso de la CEA*, abril, Quito.
- Lechner, Norbert (1981), “Acerca del ordenamiento de la vida social por medio del Estado”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLIII, núm. 3, México.
- Martin, H. P. y H. Shuman (1998), *La trampa de la globalización*, Madrid, Taurus.
- Martínez, Francisco J. (2004), “Violencia y constitución de la subjetividad”, ponencia presentada en el *XIV Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política*, Universidad de Sevilla, disponible en: <[http://www.uned.es/dpto\\_fim/](http://www.uned.es/dpto_fim/)>

- publicaciones/VIOLENCIA%20Y%20CONSTITUCI%D3N%20DE%20LA%20SUBJETIVIDAD%20.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2014.
- Martínez-González, T. A. (2000), *Economía política de la globalización*, Barcelona, Ariel.
- Meichsner, Silvia (2007), “El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu”, *Revista Voces y Contextos*, t. 3, vol. 2.
- Muñoz García, H. (2007), “Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico”, Daniel Cazés, Axel Didriksson y otros (coords.), *Disputas por la Universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, UNAM, Col. Educación superior.
- Orjuela, Luis J. (2003), “Las transformaciones contemporáneas de lo político y sus procesos de legitimación”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 22, pp. 109-127, Bogotá, Universidad de los Andes, disponible en: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-2003-22-1111&dsID=pdf>>, consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Oryazún, P. (2002), “Consideraciones sobre el tema de la misión de la universidad en Chile”, *Revista de Crítica Cultural*, núm. 23, Santiago.
- Porter, Luis (2003), *La Universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*, México, CEIICH-UNAM, col. Educación Superior.
- Pulido Begines, J. P. (2011), “El delirio burocrático en la universidad”, *La voz digital*, España.
- Ramírez, Soledad (1993), “Calidad de la Enseñanza Universitaria. Criterios de Verificación”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (1), núm. 129, CPU.
- Recéndez, M. C. (2006), “Circuitos de poder global y reforma universitaria neoliberal. La política de la evaluación como afirmación de la reforma en México”, tesis de doctorado, Puebla México, BUAP-ICSH.
- Rueda, M. (2006), “Evaluación de la labor docente en el aula universitaria”, México, Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED)/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Rueda, B. M., Diego Correa M. (2012), “Las políticas de evaluación de los académicos universitarios”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, IISUE/UNAM.
- Safa Barraza, Patricia (2002), “El concepto de *habitus* en Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México”, *Revista Précis*, núm. 24, Universidad de Guadalajara.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003), *La caída del ángelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA/Universidad Nacional de Colombia.
- Tamayo-Acosta, Juan José (2002), *10 palabras clave sobre globalización*, Navarra, España, Verbo Divino.

- Torres-Frías, José de la Cruz (2012), “Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. III, núm. 8, México, UNAM-IISUE/Universia, disponible en: <[http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/177/html\\_33](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/177/html_33)>, consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Tunnermann, Carlos (1997), “La educación superior en América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social”, *Hacia una nueva educación superior*, Caracas, CRESALC/UNESCO.
- Vizcarra, Fernando (2002), “Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu”, *Revista Culturas Contemporáneas*, época II, vol. VIII, núm. 16.

# EVALUACIÓN DOCENTE: CRÓNICA DE UN MITO INSTITUCIONALIZADO, EL CASO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) MEXICANAS

María Elena Ramos Tovar

## Introducción

Un fantasma rodea a las universidades: el fantasma de la evaluación. Hasta hace poco, los estudiantes eran los únicos actores evaluados en la universidades —exámenes de ingreso, exámenes de egreso—; después se pensó que los profesores tenían que ser evaluados —en su calidad de docentes, investigadores, gestores o innovadores—; y se llegó al punto de que las universidades, como un todo, también deberían de ser evaluadas —Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés)—. Lo que da vida a ese fantasma es el mito de que la evaluación asegura calidad y que ésta trae recompensas. Sin embargo, en resultados previos constatamos que no existe relación entre la evaluación docente y su compensación salarial (Ramos, Sieglin y Zúñiga, 2013; Ramos, 2013). Establecimos que persiste la discrecionalidad en este proceso y que los académicos-investigadores sufren la discrecionalidad política de las instituciones de las que forman parte a pesar de que discursivamente representan un actor central. En este artículo nos interesa enfocar nuestra atención en las diferencias/similitudes de los programas de estímulos de universidades mexicanas y explicar esas diferencias/similitudes bajo la óptica de la teoría neoinstitucional y del análisis de las prácticas discursivas de estos programas.

La literatura en relación con la aparición de la evaluación docente es vasta. Se ha mencionado cómo aquélla aparece en el discurso de política educativa del gobierno federal desde mediados de los años noventa del siglo pasado (Rueda, 2008). Se ha revisado sobre las prácticas de simulación y conflicto en las que ha derivado (Díaz, 1996; García, 2001). Se ha hecho énfasis en las prácticas discrecionales en su implementación (Ramos, Sieglin y Zúñiga, 2013). Se ha señalado la nula relación entre productividad

académica y el pago por mérito (Ramos, 2013). No obstante, analizar sobre la evaluación docente como una estrategia de implementación del modelo neoliberal en las instituciones educativas a partir de la teoría del institucionalismo y neoinstitucionalismo nos permite conocer las prácticas, los rituales y la instauración de mitos institucionalizados de este evento discursivo.

De tal forma que este texto pretende mostrar que la puesta en marcha de estos mecanismos de evaluación sirve como estrategia ideológica para la implementación de discursos y prácticas neoliberales en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas. Por lo cual, en primera instancia, se hará una reflexión sobre el ascenso de la evaluación docente a la luz de la teoría del institucionalismo y neoinstitucionalismo; posteriormente se hace un análisis de los programas de estímulos públicamente disponibles de 28 IES mexicanas que representan las diversas regiones del país, utilizando para tal ejercicio la propuesta de Foucault (1992) sobre los actos discursivos.

### **Institucionalismo y neoinstitucionalismo: encuadre teórico para entender la evaluación docente**

En el ámbito empresarial, si un proceso productivo no funciona debe corregirse o simplemente desaparecer, sin titubear. Bajo la lógica del mercado, tener baja productividad no es una opción. Empresas, industrias, instituciones o sujetos deben ser productivos o corren el peligro de desaparecer o ser despedidos. ¿Debe ser esta misma lógica aplicable al sistema educativo público? La respuesta a esta pregunta no es tan sencilla. Lo que sí es claramente demandado, tanto por organismos internacionales, nacionales o locales, es una educación de calidad, y se dice que ésta será una realidad mientras los sistemas sean sometidos a continuos procesos de evaluación.

Las instituciones educativas —desde preescolar hasta posgrado— deben pasar bajo la lupa de diversos mecanismos de evaluación —Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)—, pues éstos aseguran niveles de competitividad apropiados para un mercado global. Otras preguntas igualmente complejas son: ¿cuáles son los criterios pertinentes para la evaluación de un sistema educativo o de una institución educativa, o de sujetos que laboran en el ámbito educativo? ¿De dónde emergen esos criterios de evaluación?, ¿quién los diseña? Si tomamos en cuenta los criterios del Banco Mundial, los elementos que definen una calidad educativa son: acceso a la educación, financiación de la enseñanza, resultados del aprendizaje, gastos en el sector, entre otros (Banco Mundial, 2014). Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), además de la eficiencia y eficacia, una educación de calidad refiere a temas como respeto a los derechos humanos, relevancia, pertinencia y equidad (Organización de las Naciones



Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2007). Los gobiernos nacionales recogen dichos parámetros establecidos por estos organismos supranacionales e incorporan en sus programas factores como: cobertura educativa, eficiencia terminal, número de años en sistema educativo, inversión del gobierno en la educación en relación con el Producto Nacional Bruto (PNB), número de investigadores, entre los elementos que se emplean para medir la calidad/eficiencia educativa de un país.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) evalúa a las instituciones bajo tres grandes criterios: capacidad académica,<sup>1</sup> competitividad académica, planeación administrativa. Desde 2001, estos criterios son utilizados para evaluar a las IES y de esta manera asignar recursos para las universidades públicas. Sin embargo, el punto a reflexionar no es lo idóneo de la evaluación *per se*, sino si éstos son verdaderos indicadores de calidad. Nosotros planteamos que esto no es necesariamente cierto, partiendo de la premisa de que la puesta en marcha de mecanismos de evaluación, tal como los conocemos hoy, forma parte de un proceso de implantación de lo que Martin Kitchener (2002) denomina “la movilización de la lógica gerencial” en las IES que contribuye a la proliferación de mitos racionalizados. Las innovaciones educativas y, en este sentido, el discurso de la evaluación de la calidad, constituyen manifestaciones de reglas institucionales que funcionan como “mitos racionalizados”, en donde el fin es simplemente ganar legitimidad y apoyo político, pero no necesariamente para ser más eficientes (Meyer y Rowan, 1977, citado en Kitchener, 2002).

La teoría institucional se centra en preguntas como: ¿por qué las organizaciones llevan a cabo actividades que se legitiman en el plano simbólico más que en el material?, ¿por qué las instituciones adoptan comportamientos que se alinean a las demandas normativas, pero que entran en conflicto con los logros racionales de los objetivos económicos?, o ¿cómo objetos puramente técnicos o productivos llegan a ser impregnados con significado o significancia más allá de su valor de utilidad? (Suddaby, 2010: 15).

Para explicar cómo se instaura la lógica gerencial en las universidades tomemos la propuesta de Martin Kitchener (2002) (véase tabla 1). Desde esta perspectiva, no podemos entender este proceso sino como parte del *ascenso de la lógica gerencial* del mercado y de la evaluación de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en la década de los ochenta del siglo pasado en los países de América Latina, o lo que autores como Inkles y Gary Gereffi denominan “proyectos modernizadores”. La crisis

<sup>1</sup> Capacidad académica incluye aspectos como: porcentaje de Profesores de Tiempo Completo (PTC) en posgrado; porcentaje de PTC con perfil Promep (Programa para el Mejoramiento del Profesorado); porcentaje de PTC en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); porcentaje de profesores en Cuerpos Académicos Consolidados o en Consolidación. Competitividad académica incluye indicadores como: programas educativos de calidad, matrícula en programas de calidad, porcentaje de eficiencia terminal, porcentaje de programas educativos de posgrado en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).

económica generalizada de los ochenta en países como Chile, Argentina y México tuvo como efecto procesos de descentralización de las universidades, asignación de recursos en función de eficiencia, actualización y/o profesionalización de personal docente y administrativo, entre otros elementos. La llegada de los empresarios a los principales puestos de la administración y a la conducción del servicio educativo daría paso a una gestión institucional basada en la gerencia y buen gobierno. Con la creación del Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), en 1984, y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, en 1985, se establece a la planeación como eje central de la política educativa y se dio:

...pauta para avanzar en la evaluación como mecanismo idóneo para la asignación de recursos escasos ante el crecimiento de las demandas y la disminución de ingresos fiscales disponibles... [Pero fue con la aprobación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) en 1990] que la cultura de la evaluación avanzó rápidamente entre las instituciones de educación superior (Rueda, 2008: 492).

Como lo afirma Javier Mendoza Rojas: “la función evaluadora del Estado y la lógica del mercado tienen un mayor peso como mecanismos estratégicos en la orientación del sistema y de las instituciones” (Mendoza, 2002, citado en Rueda, 2008).

Para esto proliferan *agentes proactivos de cambio*: “expertos” educativos extranjeros —en un primer momento— y nacionales —poco después—; creación de organismos acreditadores, evaluadores especializados; los propios sindicatos que, debilitando su “tradicional” función de proteger derechos laborales, dan campo abierto a innovaciones que teóricamente tratarán temas académicos cuando en realidad se ponen las bases para cambios de condiciones de trabajo; el sector privado presente en la creación de consejos consultivos.

**Tabla 1. Modelo de mitos gerenciales en las IES**

<i>Antecedentes</i>	<i>Movilización</i>	<i>Establecimiento del mito</i>	<i>Resultados organizacionales</i>
El ascenso de la lógica de la gerencia del mercado y de la evaluación de la calidad en las IES	Esfuerzos proactivos de agentes de cambio para implantar innovaciones gerenciales	Isomorfismo y agencia gerencial a través de la autorización y la adquisición de mitos gerenciales	Resultados incuestionables: pérdida del poder docente, autonomía docente, toma de decisiones

Fuente: adaptado de Kitchener (2002).

De ahí, el paso perfecto sería el establecimiento del “isomorfismo gerencial”. En determinado momento, los gobiernos federales obligaron a establecer Planes de Desarrollo

Institucionales (PDI) con políticas, estrategias y líneas de acción que evalúan organismos externos —Copaes, CIEES, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)—, a la vez que definen una retórica política —misión y visión universitarias— que toda institución educativa debe plasmar en su PDI. El isomorfismo, según Martin Kitchener (2002), utiliza la coerción, la repetición e influencia del “profesionalismo” que norman las políticas educativas. Esta misma tendencia a la uniformidad es señalada en las políticas públicas de regulación de trabajo académico en el ámbito global en países como Brasil, Corea, Singapur y Sudáfrica (citado en Sánchez, Lladó y Guzmán, 2013).

Los *resultados* son procesos de evaluación exhaustivos pero en donde, muchas veces, la pertinencia y el análisis profundo están ausentes. Por ejemplo, en un estudio realizado por Mario Rueda Beltrán (2008: 14) sobre los sistemas de evaluación en IES, se encontró que “no se cuenta con información consistente que avale la calidad técnica del conjunto de los instrumentos empleados, aunque en algunos casos es evidente la participación de especialistas en su diseño”. Otro efecto es la pérdida del poder docente, de la autonomía y de la toma de decisiones. Al mismo tiempo, hay un engrosamiento de una élite administrativa dentro de las IES. Si bien es cierto que todo este proceso de mitos gerenciales en las IES puede observarse en general en las universidades, existe diversidad dentro de la homogeneidad.

¿Por qué es importante rastrear las diferencias/semajanzas entre IES? Según Geoffrey M. Hodgson (2005), analizar las diferencias entre las instituciones y la comprensión de los diferentes mecanismos de operación institucional y sus similitudes permite observar que las instituciones no se apuntalan en planos perfectamente diseñados con antelación, sino que su racionalización ideológica se construye después de su aparición. En este caso, sostenemos que los sistemas de evaluación docente pueden ser definidos como mitos racionalizados en el sentido de que los administrativos universitarios adaptan innovaciones que son solamente mecanismos para ganar legitimidad y apoyo político-social. Hodgson (2005: 240) afirma que en el transcurso del tiempo las instituciones pueden perder su razón de ser: su función se ve comprometida, no hay curso de acción o se pierde la visión, pero aquéllas se mantienen por los actos ceremoniales echados a andar, por los actos de obediencia puestos en práctica. El mito racionalizado echado a andar es el de la evaluación continua; la evaluación se convierte en un acto sin reflexión crítica, ubicándose como un valor ideológico que se vale de medios técnicos para la consecución de un fin: control y poder. La evaluación docente incluye “la subordinación y la manipulación del significado para el logro de efectos instrumentales” (Fairclough, 2008: 181).

¿Por qué se introducen estos imperativos de la evaluación? Philip Selznick sostiene que las organizaciones generan imperativos no anticipados que los miembros deben seguir para mantener a la organización. Estos imperativos, sostiene Selznick, fuerzan a los miembros a realizar una serie de actividades que divergen de los propósitos oficiales

de la organización. De tal forma que cuando se instalan líneas y rutinas de acción, éstas se impregnan de valor y difícilmente pueden abolirse (citado en Krier, 2009).

La evaluación del ejercicio docente/investigador es un mito institucionalizado: los administradores adoptan innovaciones y éstas constituyen una manifestación de reglas institucionales para ganar legitimidad y apoyo, pero no sirven para hacer más eficiente a la institución.

### *Elementos de análisis de los sistemas de estímulos como evento discursivo*

El elemento teórico que me sirve de guía para reflexionar sobre la evaluación docente es la idea de Foucault (1992) sobre el orden del discurso. Él define el orden del discurso como “la totalidad de las prácticas y las relaciones —de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición— entre ellas”. En este sentido, la estandarización de la evaluación representa un ejemplo de la modernidad, pues ésta implica la estandarización de los lenguajes de lo evaluable, de la unificación de la evaluación como un hecho impuesto por el Estado en la práctica cotidiana de las instituciones educativas del país (Fairclough, 2008: 178).

Los instrumentos de evaluación cualitativos, cuantitativos, de pares, de administrativos, de agentes externos o internos son “tecnologías del poder” de las que se vale el “biopoder” moderno a fin de producir sujetos sociales “adecuados” para sostener las relaciones de poder y dominación dentro de las universidades. El discurso se caracteriza por cumplir un rol distintivo y más importante en la construcción y reproducción de las relaciones de poder y de las identidades sociales que entraña. En este sentido, me interesa hacer un pequeño ejercicio sobre un evento discursivo que se ha incrustado, como diría Foucault (1992), en las prácticas cotidianas de las universidades públicas estatales: la evaluación docente.

Cada evento discursivo tiene tres dimensiones o facetas: es un texto, oral o escrito; es una instancia de práctica discursiva que implica la producción y distribución del texto; y es parte de una práctica social. Las prácticas están limitadas y restringidas por el estado de las relaciones hegemónicas y las luchas por la hegemonía.

Para Norman Fairclough (2008), el análisis del evento discursivo como práctica social puede referirse a diferentes niveles de organización social. Cada posibilidad creativa de las prácticas discursivas está limitada y restringida por el estado de las relaciones hegemónicas y las luchas por la hegemonía. Por ejemplo, donde existe y la hegemonía es relativamente estable, las posibilidades creativas tienden a estar fuertemente restringidas. Esta combinación entre hegemonía e intersubjetividad permite un análisis crítico del discurso en donde el cambio histórico esté perfilado. Norman Fairclough (2008: 174) sostiene que analizar la dimensión de la práctica discursiva tiene un objetivo político en el sentido de que a través de esto se examinan las relaciones de poder.

Por tanto, la guía de criterios del sistema de estímulos emitido por la SEP es el texto. Los términos específicos en los que se convierte esta guía, en cada una de las instituciones con sus respectivas adecuaciones, nos permiten ver la producción del texto, la distribución y el consumo del texto. Para analizar los diferentes niveles de la organización—institucional, social y cultural— se toma en este sentido analizar un ejemplo concreto de universidad (véase tabla 2).

**Tabla 2. Elementos del evento discursivo**

<i>Texto escrito</i>	<i>Guía de criterios establecidos por la SEP</i>
<i>Práctica discursiva</i>	Producción (términos específicos de cada una de las instituciones, adecuaciones en cada una de las instituciones, mecanismos de evaluación, guía de criterios). Distribución (formas de difusión, mecanismos de transparencia en resultados). Consumo (de qué manera se percibe este sistema de estímulos, se manipula: instrumentalización generalizada de las prácticas discursivas que incluye la subordinación y manipulación del significado para el logro de efectos instrumentales).
<i>Práctica social</i>	Diferentes niveles de organización social. El contexto institucional, el contexto social más amplio o contexto de cultura.

## Evento discursivo: el texto escrito

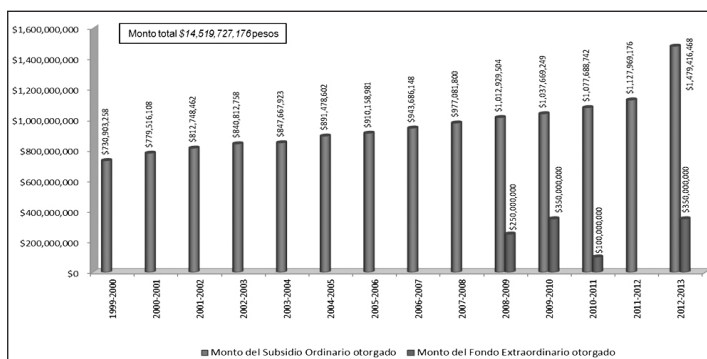
Los antecedentes del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) fue la creación, en 1989, del Programa de Distinción y Reconocimiento a los Profesores por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Sin embargo, fue hasta 1992 que la presidencia de la República regula las becas al desempeño académico a través de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Finalmente, en 2002 entran en vigor los nuevos Lineamientos Generales para la Operación del Programa.

El ESDEPED es un instrumento utilizado por el gobierno federal para estimular la educación superior y fortalecer los valores inherentes a la enseñanza, a través de valorar y estimular el desarrollo del personal docente (Secretaría de Educación Pública, 2008). El Programa se rige por la normativa general de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) dependiente de la SEP y de la SHCP. La mayor parte de los recursos proviene de estas instancias federales, las cuales “vigilan que la distribución de los recursos *no sea discrecional*”. El gobierno federal ha permitido que estos sistemas sean diseñados por las

propias IES bajo *una cierta* normatividad general, lo cual hace que su operación sea responsabilidad de cada institución.

Respecto de los instrumentos de evaluación, se otorga a la institución libertad para determinar su propio proceso que deberá incluir tres factores: la calidad, la dedicación y la permanencia. Deberá describir los factores a evaluar, los indicadores, las ponderaciones, los aspectos sobre los que se realizan los juicios de valor y el sistema de calificaciones a utilizarse. Se realizará a través de órganos colegiados que se formarán en cada una de las dependencias e instituciones del modelo de educación media superior y superior, presididos por quien designe la autoridad superior de que se trate. Entre los actores mencionados se encuentran: funcionarios académicos; presidentes de academia; docentes distinguidos por su trayectoria y reconocido prestigio; docentes nombrados; colegios profesionales; organismos representativos de la sociedad civil; representantes invitados de instituciones de educación superior afiliados a la ANUIES. Las estadísticas disponibles nos permiten observar que el presupuesto asignado a este programa se ha incrementado paulatinamente, pasando de poco menos de 740 millones de pesos en 1999-2000, a poco menos de mil 500 millones de pesos en 2012-2013 (véase gráfica 1).

**Gráfica 1. Monto asignado al Programa de Estímulos 1999-2013**



Fuente de información: Subsecretaría de Educación Superior (SES), SEP, Ejercicio fiscal 2012-2013.

### *Práctica discursiva: producción del acto discursivo*

Tomamos una muestra de 28 IES<sup>2</sup> de distintas regiones del país: norte, sur, sureste, centro, occidente. Dividimos a las instituciones en tres grandes grupos que nos permiten

<sup>2</sup> Las 28 instituciones fueron seleccionadas en un estudio previo (Acosta y Sieglin, 2013), en el cual se buscaba representar a instituciones estatales de distinto tamaño y región de México.

observar al menos tres posibles formas de funcionamiento del sistema de estímulos dentro de las IES (véase tabla 2). En el primer grupo se encuentran aquellas instituciones con una hegemonía en disputa y con altas posibilidades creativas de los actores —docentes, estudiantes, sindicato y personajes dentro de la administración más o menos críticos—. En un segundo grupo, están aquellas instituciones con algunas luchas por la hegemonía y con ciertas posibilidades creativas de algunos actores —particularmente estudiantes, algunos docentes, sindicatos—. Por último, aquellas instituciones donde el control hegemónico es estable y las posibilidades creativas tienden a estar fuertemente restringidas: es el caso de instituciones donde hay poca transparencia, alto control político, fuerte adhesión a normas prevalecientes e incorporación de nuevos modelos sin una reflexión profunda de la pertinencia de estos cambios.

Asimismo, tomamos como referencia los resultados obtenidos por Veronika Sieglin (2014) respecto de la cultura organizacional y el tamaño de las universidades. Sieglin encontró que las universidades estatales con más de mil PTC, donde existen políticas y mecanismos de reconocimiento de los logros de la planta docente, tienen una mejor cultura organizacional<sup>3</sup> que aquellas universidades estatales pequeñas con menos de mil profesores de tiempo completo.

Para el grupo uno tomaremos como ejemplo la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La UABC tiene características *sui generis*, surge apenas en 1957 a partir de la creación de un estado soberano relativamente “joven y diverso” (1952), por lo cual, a diferencia de otras instituciones, la UABC cuenta con cuatro centros ubicados en las diferentes regiones del estado: Tijuana, Mexicali, Ensenada, Tecate. Un dato interesante es que la UABC construyó su Ley Orgánica con base en la de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde el punto de vista académico, esta universidad ha sido una de las instituciones que ha desarrollado proyectos de investigación vinculados al quehacer académico y es líder de redes sobre este tema, impulsando a grupos de investigación que específicamente han analizado el fenómeno de la evaluación académica (véase Arroyo, Galaz y Sevilla, 2003).

La UABC fue la primera institución pública estatal en iniciar este sistema de estímulos a nivel nacional. Asimismo, fue una de las primeras en desarrollar un modelo propio de evaluación en 1994 que, siguiendo ciertos parámetros federales, incorpora experiencias particulares de la UABC (Arroyo, Galaz y Sevilla, 2003). Asimismo, esta universidad

<sup>3</sup> Cultura organizacional engloba: estructuras y políticas de inclusión de los profesores en la toma de decisiones académicas en sus centros de trabajo; los mecanismos y prácticas de reconocimiento institucional a los logros académicos de los docentes e investigadores; dispositivos y rutinas de apoyo institucional a las labores de los profesores, y de prevención y protección contra el uso de la violencia en su contra de parte de superiores, pares, subordinados y alumnos; mecanismos y prácticas por medio de los cuales se distribuyen los recursos institucionales en la comunidad académica —justicia distributiva—; y las características del liderazgo institucional que imprimen un sello específico al clima organizacional (Sieglin, 2014: 54).

**Tabla 3. Diferencias en sistemas de evaluación según cultura organizacional**

<i>Instituciones según grado de transparencia y democracia</i>	<i>Cultura organizacional</i>	<i>Tamaño de institución</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Transparencia en difusión de resultados</i>	<i>Reglamentos</i>	<i>Transparencia de evaluación</i>	<i>Universidades</i>
Mayor transparencia y procesos más democráticos	Más justa, democrática	Mayor de mil PTC	Evaluación amplia, Colegiada	Pública	Normativa clara sobre criterios de evaluación.	Comités por áreas de conocimiento, expertos internos y externos.	UABC, Uamex, UDG, UNAM, UADY, UAZ, UAEM
Algunos procesos transparentes y democráticos	Más o menos democrática	Menos de mil PTC/ Más de mil PTC	Evaluación mixta/Administrativa	No es pública, sólo individual	Hay reglamentos	Se entrega de manera individual, pero con evaluación y ponderación por escrito/ Uacol, UJED, Ucol, UASLB, UGTO, Uqroo, Ustimulos de manera individual al docente	Uson, UAQ, UAEH, Umich, UABIO, UAZ, Uacol, UJED, Ucol, UASLB, UGTO, Uqroo, BUAP, UV, Uaoax, UAS, UNACH, UJAT
Poco transparentes y democráticos	Menos justa, democrática	Menos de mil PTC/ Más de mil PTC	Evaluación administrativa	No es pública, es individual	Sólo publican convocatorias	Se entrega carta sólo informando el nivel de estímulos de manera individual al docente.	UAGro, UANL, UAT, Uacam

Fuente: elaboración propia.



fue una de las primeras en diseñar un reglamento institucional para definir todos los aspectos vinculados al Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico (Predepa). El reglamento titulado “Acuerdo Reglamentario para la Organización y Funcionamiento del Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico” consta de 11 capítulos y 38 artículos. En este reglamento se afirma el principio de vida colegiada que guía a su formulación y análisis para “cumplir con la responsabilidad de que los procesos universitarios se distingan por su compromiso con la transparencia” (Universidad Autónoma de Baja California, s/f).

Los requisitos para participar en el programa —tener mínimo maestría, ser PTC,<sup>4</sup> antigüedad de dos años, seis horas semanales de docencia— y la ponderación por rubros —calidad 60%, dedicación 20% y permanencia 10%— son básicamente los elementos que define la SEP. Además de contar con este reglamento, otra diferencia en relación con otras instituciones es que el proceso de evaluación es ciertamente colegiado. El comité de evaluación se conforma de siete comités de acuerdo con las distintas áreas de conocimiento; en cada comité hay cinco miembros y la selección se hace tomando en cuenta el currículum del docente que forme parte del personal académico de la propia universidad o de “aquellos que se identifiquen como los de mayor experiencia y reconocimiento dentro y fuera de la institución”. El monto de estímulo económico varía de uno a 11 salarios mínimos (SM) dividido en ocho niveles de calidad distribuidos entre 301 a mil puntos. En el caso de los profesores de asignatura, los montos sólo llegan hasta cinco SM con cinco niveles de calidad. Los resultados de la evaluación —aunque no queda claro si la información es pública— se entregan al profesor por escrito a través del sistema de consulta de resultados del Predepa; en caso de inconformidad, se puede solicitar la revisión de la solicitud y la evaluación correspondiente hechas por el comité.

¿Por qué esta institución forma parte de este grupo? La práctica discursiva detrás de este evento discursivo —Predepa— da noticia de varios elementos importantes. En principio, se producen elementos creativos hechos por algunos actores: investigadores desarrollando estudios críticos sobre el quehacer del académico; administrativos que recogen esa información y la transforman en una reglamentación colegiada y transparente; estudiantado con una movilización histórica y con capacidad de incidir en el proceso de evaluación. En palabras de Gramsci, la hegemonía es puesta en disputa a través de instrumentos académicos y jurídicos. De esta forma, el evento discursivo que surge, acotado al contexto institucional, nos da como resultado una práctica social donde la producción del texto —reglamentado—, distribución del texto —transparente— y el consumo del texto —aceptación del ejercicio evaluativo por parte de docentes— dan

<sup>4</sup> Sin embargo, también podrían participar profesores de medio tiempo, tres cuartos de tiempo o de asignatura “cuando la Universidad Autónoma de Baja California cuente con los recursos adicionales”, según se establece en el Artículo 4 del reglamento citado. Asimismo, los profesores que se encuentren en sabático o en formación pueden participar (Artículo 6).

cuenta de una práctica social más crítica, más participativa, más reflexiva que en otros contextos institucionales.

En un segundo grupo están aquellas instituciones con algunas luchas por la hegemonía y con ciertas posibilidades creativas de algunos actores —particularmente estudiantes, algunos docentes, sindicatos—. Entre las características de las instituciones más transparentes encontramos que son aquellas que poseen reglamentos para la asignación de los recursos y donde la evaluación es electrónica. La difusión de resultados es pública; la evaluación es ampliamente colegiada; se incluyen, en algunos casos, a evaluadores externos y a personal administrativo.

Tomamos como caso de este grupo a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Actualmente, la UMSNH tiene 1 091 profesores investigadores de tiempo completo, 80.84% de ellos tiene posgrado, 527 con perfil deseable Promep, 320 en el padrón del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con 23 programas de licenciatura reconocidos por su calidad, 14 considerados en el nivel uno de los CIEES y 17 acreditados por el Copaes; 38 programas de posgrado en el PNPIC del Conacyt; y ocupó el primer lugar nacional en competitividad en el posgrado. Es una institución que tiene una historia marcada por el conflicto entre aquélla y las escuelas libres. El propio nacimiento de la UMSNH en octubre de 1917 es significativo, pues se crea al finalizar la Revolución mexicana, lo cual justifica la pretensión del naciente Estado mexicano de tener “el dominio exclusivo de la educación superior” (Gutiérrez, 2009: 671). Ha pasado ya casi un siglo y al parecer la dinámica política de esta entidad política sigue vigente: la fuerte influencia del poder federal continúa prácticamente intacta. Jorge Martínez Aparicio (1995) sostiene que Michoacán es un “espacio en el que, con la amplia privatización de la propiedad pública [...] genera un vacío de la intermediación política entre el poder del centro y el local”.

En el contexto actual, el estado de Michoacán enfrenta un sinnúmero de retos como alto rezago social, niveles de pobreza extrema, violencia social organizada y bajos niveles de logro académico, reflejando una situación en extremo vulnerable. Históricamente, esta región del país ha sido foco de atención y podríamos decir que, bajo esas circunstancias, la UMSNH es una institución que de manera íntegra reproduce las formas del que-hacer político más amplio que diversos actores (administradores, profesores, estudiantes, sindicatos) impregnan en su cotidianidad. La universidad cuenta con tres sindicatos: uno que aglutina a los empleados, otro de empleados de confianza y otro específicamente de docentes, característica que pocas instituciones en el país tienen. La UMSNH atraviesa hoy por una crisis que ha levantado la voz de los académicos para hacer algo respecto del rezago financiero en el que se encuentra la institución. Entre los factores que se identifican como principal causa de la crisis se encuentra el régimen de pensiones y jubilaciones. Según un documento que elaboró un grupo de profesores sindicalizados, se sostiene que la crisis es de tal tamaño, que las autoridades advierten la

posibilidad de la suspensión de pagos para el mes de octubre del 2014 (Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana, s/f).

Para Ernesto Villanueva (2012: s/p), “en la UMSNH la transparencia está atrapada entre la voluntad de hacer factible el derecho a saber y grupos de interés que en la opacidad han adquirido fuerza y resistencia”.

Al igual que la UABC, la UMSNH cuenta con reglamento del programa de ESDEPED, formado por 39 artículos. Hay seis niveles de estímulos que van de uno a nueve SM. En relación con los requisitos de ingreso al sistema se reducen sus criterios: pueden participar PTC titulares o asociados que cuenten al menos con licenciatura y un año de antigüedad, y que cubran por lo menos cuatro horas semanales de docencia. Existe también un comité evaluador integrado por dos comités: el de área y el coordinador. El primero está conformado por la designación de un docente de cada una de las facultades de la universidad, las cuales se organizan en tres grandes áreas: ingenierías, ciencias naturales y de la salud y ciencias sociales. El docente es elegido por el comité técnico de la facultad. El comité coordinador se compone por el secretario académico de la universidad, el coordinador de la investigación científica; tres integrantes de cada comisión de área, designados por la propia comisión; y dos integrantes del personal académico de la universidad, de reconocido prestigio, designados directamente por el rector.

Algunos aspectos interesantes sobre los cuales reflexionar son que la integración del comité de evaluación conlleva procesos poco menos transparentes, dado que no hay claridad sobre cómo se define el perfil del docente designado por el comité técnico de cada una de las facultades. El otro elemento es que sobre este comité de área se sobrepone el comité coordinador que, por las funciones especificadas en el reglamento, es el órgano definitorio de la evaluación. En relación con la transparencia del proceso de evaluación, no existen elementos que definan que el comité entregue los resultados por escrito al docente; la obligación implica tan sólo dar por escrito, por parte de la comisión coordinadora, “la información relativa a su solicitud” —al parecer de manera individual.

Por último, se encuentran aquellas instituciones donde el control hegemónico es estable y las posibilidades creativas tienden a estar fuertemente restringidas; tal es el caso de instituciones donde hay poca transparencia, alto control político, fuerte adhesión a normas prevalecientes y abiertas a cambios para la incorporación de nuevos modelos, sin una reflexión profunda de la pertinencia de estos cambios. En estas instituciones los sistemas de evaluación y difusión pueden ser en ocasiones transparentes; poseen reglamentos, si bien en algunas ocasiones se emiten sólo convocatorias públicas para someter solicitudes; se aumentan los niveles de habilitación para acceder a sistema; la evaluación es tradicional, es decir, es presencial con formatos en papel; el comité de evaluación está constituido por administrativos; en algunos casos hay pares evaluadores, es decir, docentes, pero éstos en muchas ocasiones son elegidos por el director(a) de la facultad.

En este sentido y como parte del grupo tres, presentamos el caso de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

“La Universidad Autónoma de Guerrero nace en un estado contradictorio”, así sintetiza Lilia Paz Rubio (2001) el contexto en el que aparece esta institución en 1960. Contradictorio porque existe, por un lado, una cultura política antidemocrática, militarizada, con formas de relación caciquil y clientelar y la violencia social pero, por otro lado, florecen luchas campesino-populares de continuo enfrentamiento con el gobierno estatal y federal. “Las primeras décadas de vida universitaria autónoma fueron altamente conflictivas tanto en el interior como en la relación con el poder político estatal y federal” (Parra, 2011).

Lilia Paz Rubio (2001) sostiene que la UAGro acoge en cierta manera este modelo político, pues la toma de decisiones es producto de los grupos de presión, una dinámica política interna y los conflictos que de ella se derivan. Hasta antes de 1982, la UAGro se sostiene bajo el emblema de ser ‘Universidad-Pueblo’, sin embargo, la crisis económica experimentada a nivel nacional sirvió de justificación para presionar a la universidad a elaborar un plan de desarrollo institucional, pero que en realidad y más allá de esta excusa, frenó su vertiente política a cambio de obtener recursos. Miguel Ángel Parra Bedrán es contundente al afirmar que la UAGro abandonó el proyecto de Universidad-Pueblo, lo cual significó el abandono de la lucha contra el autoritarismo, la lucha por la gratuidad de la enseñanza pública: “hoy no se tiene ningún proyecto” (Parra, 2011).

Aunque la UAGro posee un reglamento relativo al programa de estímulos, existen elementos que hacen compleja su transparencia e imparcialidad. Por ejemplo, en el capítulo II se dice que el profesor podrá “realizar su preinscripción vía internet en la página <http://docencia.uagro.mx> a partir de la fecha de publicación de la convocatoria y hasta la fecha de cierre de registro de aspirantes”. En principio, el hecho de que esto se una preinscripción y que la inscripción definitiva sea prerrogativa del director o coordinador del centro de trabajo respectivo, perturba la transparencia e imparcialidad. Los montos de estímulos, al contrario de la mayoría de las universidades analizadas que van de uno a 14 SM, para el caso de la UAGro van de uno a 10 SM.<sup>5</sup> Un elemento extraordinario es que se faculta al rector la posibilidad de otorgar estímulos “para casos considerados como especiales y decidir sobre aquellos casos no previstos en la convocatoria y el reglamento” (Universidad Autónoma de Guerrero, s/f).

Como observamos, la UAGro tiene tras de sí una historia institucional sumamente compleja —control político sobre actividades académicas, limitado acceso a recursos federales, alta participación de la universidad en los movimientos sociales— y un contexto político álgido —movimientos sociales, crimen organizado, alta injerencia del

<sup>5</sup> La institución que más bajos montos otorga es la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), donde los niveles son IV y corresponden a montos que van de uno a cuatro salarios mínimos.

Poder Ejecutivo—. Y aunque posee mecanismos de transparencia requeridos —reglamento, comité evaluador—, los contravienen las prácticas “minúsculas” legalmente establecidas en esos documentos —prerrogativa del rector a definir montos, papel central de directores de área, montos menores de estímulos en comparación con el resto de casi todas las universidades—. Es decir, hay cambios nominales, pero el contenido permanece igual; la producción de este acto discursivo logra mantener el control: se obtiene legitimidad en tanto se cumple con la política modernizadora de la evaluación, pero en esencia se mantienen las relaciones de poder intra e inter institucionales.

*Consumo de acto discursivo:*

*¿de qué manera se percibe este sistema de estímulos?*

Dado que en este artículo no se explora la percepción del programa de estímulos, solamente enunciaremos algunos elementos que de la literatura se desprenden al respecto. Diversas investigaciones han encontrado que el sistema de estímulos es un proceso que en realidad desestimula a los docentes (Díaz, 1996; Vries, 2000; Ibarra, 2000). Hay la percepción de que existe una fuerte manipulación, pues se utiliza como mecanismo para lograr el control político en el interior de las facultades o centros educativos (Díaz, 2008). Otros académicos ven este programa como un incentivo que sólo promueve la participación individual en detrimento de las aspiraciones gremiales de los años setenta del siglo pasado que persistían en muchas universidades (Heras, 2005). Asimismo, existe una idea generalizada de que abundan las prácticas de simulación al únicamente tratar de cumplir con determinado número de puntos, ya que esto, a fin de cuentas, no logra una mejora cualitativa de la calidad docente.

De tal suerte que, como lo asentamos en otra parte (Ramos, 2013), estos mecanismos de pago por mérito surgen en el ambiente de un sistema universitario dual, en donde persiste un sistema tradicional de control político al lado de un sistema moderno donde se busca elevar la competitividad con mediciones de orden internacional (Ramos, 2013: 98). El resultado de este ambiente dual es el despliegue de prácticas discursivas (evaluación, calidad) que incluye la subordinación y manipulación a los instrumentos de evaluación, pero bajo una forma perversa: se hace como que se cumple y se hace como que se evalúa. La evaluación se realiza, se cumple con los indicadores, pero el fin mismo no es ya la evaluación, sino el cumplimiento de metas, medios. Por tanto, se despliega la instrumentalización generalizada de las prácticas discursivas (producción, distribución y consumo del evento evaluativo) para el logro de efectos instrumentales (control, medición) bajo un plano pervertido.

## Reflexiones finales

El orden del discurso es la totalidad de sus prácticas discursivas y las relaciones —de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición— entre ellas (Foucault, 1992; Fairclough, 2008). Al cabo, las diferencias de una práctica discursiva, en este caso la evaluación docente —con reglas o no; con mayores o menores requisitos; con criterios de inclusión y exclusión respecto del tipo de docentes; con mayor o menor transparencia en la evaluación—, son puntos de conflicto y de disputa porque reproducen relaciones de poder y dominación.

La asignación de recursos y por ende los sistemas de evaluación, no son procesos definidos de manera autónoma por las universidades *per se*. En el caso de las universidades mexicanas, Según María Teresa Montalvo Romero (2011: 630), el presupuesto se asigna:

...basados en indicadores otorgados por una serie de instituciones u organismos nacionales e internacionales: como la UNESCO, la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos], la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), Secretaría de Educación Pública, entre otros.

Entre otros de los procesos se encuentran: un alto nivel de burocratización, la riqueza de la alta burocracia universitaria, estratificación de la administración, de la investigación y los docentes. La acreditación de los programas académicos —los investigadores, por ejemplo— son mediados por los procesos mercantiles.

A través del análisis de los estudios de caso, observamos que las instituciones no son uniformes en su aplicación. Aunque la tendencia es hacia el isoformismo en los actos —evaluación, acreditación, internacionalización—, cada institución reproduce las formas del quehacer político-económico regional en donde se inserta esa universidad. Por tanto, como menciona Norman Fairclough (2008), el análisis de un evento discursivo es un proceso histórico en donde las relaciones hegemónicas y las luchas por esa hegemonía definen cierta forma de la práctica social.

Los procesos de evaluación han incrementado la estratificación de profesores entre aquellos que poseen mayor o menor capital, sin embargo, la paradoja es que ambos comparten los estragos de su paulatina precarización laboral. La estratificación ha servido para fragmentar cada vez más a los académicos como colectivo. De allí que el efecto político de los sistemas de evaluación ha sido que los sindicatos no son ya medios para presionar por mejoras salariales o mejoras laborales en general.

## Bibliografía

- Acosta, Irma Lorena y Veronika Sieglin (coords.) (2013), *Trabajo científico, política y cultura en universidades públicas*, México, Porrúa y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Arroyo Cordero, Graciela, Jesús F. Galaz Fontes y Juan José Sevilla García (2003), *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: los programas de estímulo de la UABC (1990-2002)*, Universidad Autónoma de Baja California.
- Banco Mundial (2014), *Educación: panorama general*, disponible en: <<http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2>>, consultado el 17 de febrero de 2015.
- Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (1990), “Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior”, *Evaluación de la Educación Superior, Cuaderno 5 de Modernización Educativa 1989-1994*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, Ángel (1996), “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre.
- Fairclough, Norman (2008), “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”, *Discurso y Sociedad*, vol. 2 (1), pp. 170-185.
- Foucault, Michel (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- García Salord, Susana (2001), “La simulación: el fantasma que recorre a la vida académica cotidiana”, *ConCiencia Social*, Nueva Época, año 1, núm. 1, diciembre, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez López, Miguel Ángel (2009), “La lucha por el control de la educación superior. La Universidad Michoacana contra las escuelas libres, 1921-1938”, *Historia Mexicana*, vol. LIX, núm. 2, octubre-diciembre, pp. 669-709.
- Heras G., Leticia (2005), “La política de Educación Superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores”, *Educere, Foro Universitario*, núm. 29, pp. 207-2015.
- Hodgson, Geoffrey M. (2005), “Institution by Walton H. Hamilton”, *Journal of Institutional Economics*, 1 (2), pp. 233-244.
- Ibarra, Eduardo (2000), “Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?”, en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*,

- t. III, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kitchener, Martin (2002), "Mobilizing the Logic of Managerialism in Professional Fields: The Case of Academic Health Centre Mergers", *Organization Studies*, vol. 23, núm. 3, pp. 391-420.
- Krier, Dan (2009), "Finance Capital, Neo-Liberalism and Critical Institutionalism", *Critical Sociology*, 35 (3), pp. 395-416.
- Martínez Aparicio, Jorge (1995), "Integración y transformación de las formas del poder local en Lázaro Cárdenas, Michoacán", *Política y Cultura*, núm. 5, otoño, pp. 209-23.
- Montalvo Romero, María Teresa (2011), "El financiamiento de la Universidad Mexicana basado en indicadores: una visión global", *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, vol. XLIV, pp. 623-640, disponible en: <[http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_343.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_343.pdf)>, consultado el 17 de octubre de 2014.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Santiago de Chile, febrero.
- Parra Bedrán, Miguel Ángel (2011), "Democracia y proceso electoral en la Universidad Autónoma de Guerrero", en David Cienfuegos Salgado y José Gilberto Garza Grimaldo (coords.), *La democracia en la universidad. Modelos y experiencias de vida política en las universidades*, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3081/14.pdf>>, consultado el 1 de octubre de 2014.
- Paz Rubio, Lilia (2001), *La Universidad Autónoma de Guerrero. Perfil e Identidad*, disponible en: <[http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFAQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.laisumedu.org%2FDESIN\\_Ibarra%2Fautoestudio2004%2F54.pdf&ei=2-4NVOvJHojn8QGOpICwDw&usg=AFQjCNFtySWTajyS4Rz6GoUstHmHXq0GGQ&bvm=bv.74649129,d.b2U](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFAQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.laisumedu.org%2FDESIN_Ibarra%2Fautoestudio2004%2F54.pdf&ei=2-4NVOvJHojn8QGOpICwDw&usg=AFQjCNFtySWTajyS4Rz6GoUstHmHXq0GGQ&bvm=bv.74649129,d.b2U)>, consultado el 17 de febrero de 2015.
- Ramos Tovar, María Elena (2013), "Valoración del trabajo académico y su impacto en salarios y estímulos económicos entre investigadores mexicanos", en Irma Lorena Acosta Reveles y Veronika Sieglin Suetterlin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ramos Tovar, María Elena, Veronika Sieglin y María Zúñiga Coronado (2013), "La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad de provincia", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141.



- Rueda Beltrán, Mario (2008), “La evaluación del desempeño docente en las Universidades Públicas de México”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, pp. 9-17, disponible en <[http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art1.html](http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.html)>, consultado el 17 de octubre de 2014.
- Sánchez Rodríguez, Luis Iván, Dora María Lladó Lárraga y Teresa de Jesús Guzmán Acuña (2013), “Las políticas de estímulos hacia la productividad de los académicos de las Universidades Públicas Mexicanas. Contextos y efectos”, *Comunicaçones*, año 20, núm. 1, pp. 53-68.
- Secretaría de Educación Pública (2008), *Rumbo de la Educación Superior en México contemplada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Avance de los impactos en el desarrollo y fortalecimiento del sistema de educación superior*, México, documento no publicado.
- Sieglin, Veronika (2014), “Culturas organizacionales, salud laboral y género. Un estudio sobre la élite científica en México”, en Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta Reveles (coords.), *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*, México, Clave-UANL.
- Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (s/f), “Documento enviado por una sección del sindicato de ingeniería al secretario general del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana”, disponible en: <<http://www.spum.org.mx/index.php>>, consultado el 10 de octubre de 2014.
- Suddaby, Roy (2010), “Challenges for Institutional Theory”, *Journal of Management Inquiry*, 19 (1), pp. 14-20.
- Universidad Autónoma de Baja California (s/f), *Acuerdo Reglamentario para la Organización y Funcionamiento del Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico de la UABC*, disponible en: <[http://sriagrual.uabc.mx/Secretaria\\_General/pprepepa/](http://sriagrual.uabc.mx/Secretaria_General/pprepepa/)>, consultado el 5 de octubre de 2014.
- Universidad Autónoma de Guerrero (s/f), “Asignación de niveles del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED)”, disponible en: <<http://www.uagro.mx/sgc/procedimientos-operativos-areas/679-estimulo-al-desempeno-docente.html?dir=JSROOT%2Fsgc%2Fprocedimientos+operativos+areas%2Fdesempeno+docente%2FDocumentos+Obsoletos>>, consultado el 1 de septiembre de 2014.
- Villanueva, Ernesto (2012), “UMSNH: crisis y oportunidad”, *Hechos y Derechos, Revista Electrónica de Opinión Académica*, núm. 10, mayo, disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/HechosyDerechos/cont/10/art13.htm>>, consultado el 10 de octubre de 2014.
- Vries, Wietse de (2000), “Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90”, trabajo presentado en el seminario *Re pensando la universidad mexicana*, organizado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.



# MUJERES ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO (UJAT) ANTE LOS INDICADORES DE CALIDAD

Leticia del Carmen Romero Rodríguez

Blanca Estela Arciga Zavala

María Trinidad Torres Vera

Jesús Nicolás Gracida Galán

Leonel García León

Las diferencias de la presencia de las mujeres en sus diversos roles como estudiantes, profesionistas o académicas investigadoras en la educación superior es un tema que pasa por la persistencia de la inequidad en diversos aspectos. El saber cotidiano o sentido común sobre cualquier distinción de género refleja muchas veces tales diferencias como el resultado o consecuencia de factores innatos o naturales, los cuales se concretizan en explicar la motivación femenina, el talento y las formas en que las mujeres se comprometen.

Una expresión de lo anterior ocurrió en febrero de 2005, cuando Lawrence Summers, en su calidad de presidente de la Universidad de Harvard, invocó de su experiencia personal la falta de interés mostrada por sus hijas en la mecánica como evidencia para hablar sobre las diferencias de género innatas que explicarían la relativa ausencia de las mujeres en los rangos o puestos de la ciencia (Wylie, Jakobsen y Fosado, 2007).

Ante tales aseveraciones, la respuesta no se hizo esperar y en el año 2006 la National Academy University Professors (West y Curtis, 2006) publicó una serie de reportes de investigación que disputaban las aseveraciones hechas por Summers. En esos reportes exponían resultados de investigaciones en cuanto al porqué de la baja participación femenina en la academia, argumentando que esto se debía de explicar en términos de los efectos acumulativos de ambientes de trabajo inhóspitos, evaluaciones sesgadas que siguen reflejando estereotipos de género, estructuras institucionales y patrones de trabajo que sistemáticamente son desventajosos para las mujeres dentro de la academia (West y Curtis, 2006: 5-6).

Los resultados de un estudio longitudinal realizado con estudiantes de doctorado en química dentro del Reino Unido reportan que las mujeres están dejando la academia en

un número mayor que los hombres. Se concluía que las tres razones por las cuales esto estaba sucediendo eran: *a)* las características de la carrera académica son poco atractivas para mujeres; *b)* los impedimentos con los que se encuentran en su trayectoria son desproporcionados; y *c)* los sacrificios que tienen que hacer son muy grandes (Rice, 2012).

Uno de los datos significativos de ese estudio es que los participantes, tanto hombres como mujeres, identifican como un rasgo poco atractivo e inclusive repelente dentro de la carrera académica el estar constantemente a la caza de financiamiento para llevar a cabo investigación. Las mujeres —en mayor número que los hombres— perciben, además, la carrera académica como demasiado intensa en tiempo y como una actividad solitaria e innecesariamente competitiva. En cierta etapa de su desarrollo como investigadoras (sobre todo en los posdoctorados) las mujeres se ven más negativamente afectadas por la competitividad, ya que aviva una relativa falta de autoseguridad.

Otro dato interesante es que las mujeres ven el sacrificio como prerequisite para triunfar en la academia. Esta valoración nace de su percepción de que las académicas modelo tuviesen características masculinas como la agresión, la competitividad y que fuesen por lo regular mujeres sin hijos. Por si esto fuera poco, a las académicas más jóvenes en formación se les trasmite que por el hecho de ser mujeres tendrán problemas en su profesión. Se les hace ver que su género estará en contra de ellas.

## Mujeres, academia y programas

Desde finales de la década pasada y a principios de la presente, un sinnúmero de estudios se han producido sobre el género en la educación superior (Carrera, 1989; Delgado, 2001; Bustos, 2003; Palomar, 2004; Osorio y Martell, 2009). Algunos hacen referencia a la necesidad de incorporar la perspectiva del género en políticas para la educación superior, y otros más específicos nos informan las condiciones laborales de las académicas, los posgrados y las mujeres, por ejemplo.

De Garay y Del Valle (2012: 17-19) presentan una serie de datos actuales sobre la presencia de las mujeres en la educación superior en México y, en específico, sobre las académicas. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la participación de los hombres en las actividades de enseñanza, investigación y difusión de la cultura es superior a la de las mujeres. Para el año 2005, en la UNAM, los hombres siguen ocupando 63% de puestos clasificados como de “prestigio institucional”. Asimismo, 75% de los investigadores en la máxima categoría laboral eran varones. Los autores explican esa diferencia a partir de la historia de la educación superior, en particular, con la expansión de la educación en décadas pasadas cuando la presencia de las mujeres en puestos académicos era aún muy escasa (De Garay y Del Valle, 2012). En la década de los ochenta, el ingreso de la mujer a la profesión académica era de 26.5 por ciento.

En cuanto a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), se ha observado un fenómeno muy particular: en 2009, 92.1% del personal de tiempo completo era profesor titular. Aunque en algunas unidades no se observan diferencias en la categorización en mujeres y hombres, los puestos académicos de mayor “prestigio institucional” están mayormente en manos de varones. Según los autores, ello se debe a la mayor antigüedad laboral de los varones y el impacto de la interrupción de la vida académica por motivo de maternidad de parte de las mujeres.

Brechas se abren también en cuanto a la presencia de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI): en 2005 los hombres mostraron una marcada superioridad, representaron 66.8% de los investigadores nacionales (De Garay y Del Valle, 2012: 20). Esta sobrerrepresentación se observó no sólo en relación con la membresía, sino también en relación con las comisiones dictaminadoras: en 2005, 38 de los 49 integrantes de las comisiones eran hombres (78%). Para 2012<sup>1</sup> la tendencia seguía siendo la misma.

Un panorama similar acerca de la presencia de las mujeres académicas en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas (federales, estatales y tecnológicas) y particulares presentaron Osorio y Martell (2009: 6-7) a partir de una encuesta nacional entre 1 973 personas. Encontraron que 63% del personal académico se integró por varones y 37% por mujeres. De cada 100 académicos que ingresan, 40 son mujeres. La presencia de mujeres en el claustro académico varía de acuerdo con los diferentes estratos profesoraes y disciplinas. En cuanto a los salarios, se reportó que la porción de mujeres supera la de hombres en las categorías salariales bajas. En la medida en que aumenta el salario, se incrementa también la proporción de hombres. Esto es particularmente notorio entre quienes ganan más de 40 000 pesos al mes. En este estrato salarial se ubicaron 7.4% de los hombres y 2.8% de las mujeres.

Otro dato relevante se refiere a la participación femenina en los llamados “programas de estímulos y certificación”. Dentro del programa de estímulos a la productividad académica financiado por la SEP, el que aglomera a profesores de tiempo completo, la participación femenina es ligeramente más alta. En cambio, en los de certificación donde el ingreso depende de la productividad avanzada, la presencia masculina es mayor. Aunado a lo anterior se observan las llamadas “barreras invisibles” que dificultan que las mujeres ocupen puestos académicos o directivos de mayor nivel. También en los grados académicos más altos y en el SNI la presencia de las mujeres disminuye. En este sentido, dos de las preguntas alrededor de las cuales gira la investigación son las siguientes: ¿cuáles son las características de las mujeres académicas de Tabasco con respecto de los programas institucionales que enmarcan la productividad? ¿Cuáles son los mecanismos de sostenimiento

<sup>1</sup> Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A. C.: Madres Científicas 2012. Estadísticas de género en el SNI 2012. Documento electrónico, disponible en: <[www.foroconsultivo.org.mx](http://www.foroconsultivo.org.mx)>.

que las mujeres de la educación superior en Tabasco tienen para mantenerse en los indicadores de calidad?

## Programas de evaluación en la educación superior

De acuerdo con Neave (1990) e Iñigo (2004), las prácticas de evaluación en la educación superior han sido implementadas como parte de la política económica neoliberal promovida a nivel global por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, instituciones que han recomendado reducir los presupuestos para la educación pública superior. Con ello se pretendió obligar a las IES a competir por recursos adicionales sometiéndose a dispositivos de evaluación. Esta tendencia marcó también el Sistema de Educación Superior (SES) en México, el cual se ha enfrentado en las dos últimas décadas a restricciones financieras, cambios en los planes de financiamiento y nuevas demandas de rendimiento de cuentas que provienen de agencias públicas y privadas como de la sociedad en su conjunto (Neave, 1991; Iñigo, 2004). Los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y algunos países latinoamericanos han dado un impulso particularmente fuerte a la evaluación con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores.

En México, la evaluación de la educación superior se inició en la década de los noventa, con la finalidad de estimular a las instituciones de educación superior a cumplir con calidad sus funciones académicas (Rueda y Elizalde, 2008). No obstante, el impulso de evaluación quedó asociado al otorgamiento de estímulos económicos con base en diferentes programas gubernamentales.

Atrás quedarían las políticas de financiamiento a las universidades públicas, basadas en el número de sus matrículas y en la capacidad de negociación de los rectores, para dar paso a la asignación competitiva o selectiva del presupuesto con base en evaluaciones de diferente nivel. En lo laboral, se dejó fuera por la vía legislativa a las organizaciones gremiales y sindicales de las comisiones mixtas en las universidades ocupadas de dictaminar el ingreso, promoción y permanencia de los académicos y se concedieron los programas de estímulo como atribución exclusiva de las autoridades universitarias al margen de cualquier tipo de negociación laboral (Romero, 2005: 138).

En la práctica, las políticas de evaluación se han caracterizado por operar como mecanismos de financiamiento diversificados. Tanto las universidades mismas como los profesores tienen que competir por recursos. En el caso del magisterio universitario, ello significó que “se abandonó en definitiva la política de homologación del salario de los académicos para dar paso a una de estímulos diferenciales, dependiendo del rendimiento, la productividad, la eficiencia y la calidad del desempeño” (Romero, 2005: 138).

Los programas de evaluación docente en manos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no son nuevos. Antes de ellos existía la evaluación de los profesores-investigadores por parte del SNI, perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que inició sus labores en 1984. Se trata de un programa de evaluación que opera a solicitud individual y expresa de cada investigador quien considere que su nivel de producción haya alcanzado estándares nacionales. Según la página electrónica del Conacyt, el padrón total de investigadores adscritos al SNI abarcó en 2013 a 19 mil personas; 34.15% era mujer. Las IES de Tabasco participaron con 98 investigadores (0.52% del total de empadronados), una tercera parte era de mujeres.

Los programas de evaluación no son los únicos aspectos que han transformado la cotidianidad laboral de los profesores universitarios. A ello hay que agregar además, según Iñigo (2004), los procesos de globalización de la educación superior que confrontan a los diversos actores universitarios con nuevos retos educativos y de investigación; la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación; la masificación de la matrícula universitaria, el financiamiento de la docencia y la investigación, la vinculación con las necesidades sociales y el mundo del trabajo. El conjunto de estos fenómenos ha impactado no sólo las prácticas laborales, sino también la cotidianidad y la calidad de vida de los académicos. Sustentar un puesto laboral en la educación superior implica, sobre todo para las mujeres académicas, más carga de trabajo que se tiene que combinar, en algunos casos, con actividades domésticas que siguen siendo asignadas tradicionalmente al género femenino.

El impacto de los dispositivos de evaluación en la población docente ha sido estudiado en variadas ocasiones, sobre todo en relación con el compromiso con la institución de afiliación (Aboites, 1990; Ibarra, 2000). En la opinión de algunos autores, los cambios en el sistema de reconocimientos del desempeño académico han provocado un deterioro en el compromiso institucional y social de actividades que desarrollan los académicos (De Vries y Álvarez, 1988; Ibarra, 2000; Rueda Beltrán, 2008). Este nuevo escenario laboral ha propiciado el surgimiento de actitudes individualistas, el debilitamiento de las instancias de participación colegiada y la falta de compromiso con tareas colectivas que no redundan en el beneficio personal (Arenas, 1998; García, 1998; Gil, 2000).

Sin embargo, también el trabajo académico mismo ha sido afectado por los procesos de evaluación. Según Inclán (1999), el sistema de indicadores que guían la evaluación del desempeño docente ha modificado la figura tradicional del profesor universitario al introducir nuevos criterios de relevancia en relación con las diversas actividades laborales y al redefinir así el deber ser del docente universitario (Loredo, 1999).

La implementación de las políticas de evaluación se ha justificado, a nivel institucional, con un discurso que da por "...supuesto que existe una flojera generalizada en el trabajo de los docentes" (Díaz Barriga, 2004: 8), por lo que se premiaría a quienes se esfuerzan en su trabajo. Sin embargo, las políticas de evaluación tienen muchos saldos

pendientes, especialmente la cuestión de su efectividad para elevar la calidad académica: “En cuanto a la calidad de la enseñanza posterior a la retroalimentación de los programas de evaluación del desempeño docente, aún se está lejos de contar con evidencias que los demuestren” (Rueda, 2008: 6).

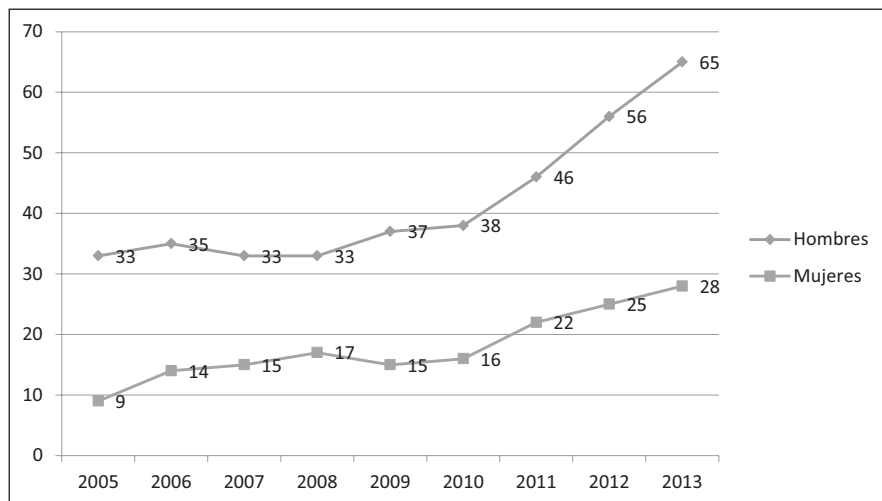
## El escenario actual de los académicos en la UJAT

Una revisión de la situación de los académicos de Tabasco resulta indispensable para entender el escenario global en el que los dispositivos de medición de productividad han colocado a la profesión docente en las IES mexicanas.

### *Inscritos en el SNI*

En la gráfica 1 se puede observar cómo se ha comportado el ingreso de los profesores al SNI desde 2005 hasta 2013; aunque se aprecian altibajos en algunos años, los últimos registros de 2010 a 2013 indican un ascenso en el número de miembros. Aunque el número de profesoras ha ido en aumento, en contraste con el de los hombres, éste ha sido mayor.

**Gráfica 1. Profesores inscritos al SNI de 2005 a 2013 según género**



Fuente: elaborado con datos de informes UJAT.



Para 2013, 93 profesores han alcanzado el máximo nivel de distinción por su desempeño en la investigación científica: la membresía en el SNI. Se distribuyen en las distintas divisiones académicas, según se puede observar en la tabla 1.

**Tabla 1. Profesores inscritos en el SNI en 2013, según género (núm. y %)**

División Académica*		Género		Total
		Femenino	Masculino	
DACA	Recuento	2	7	9
	% dentro de G	7.1%	10.8%	9.7%
DACB	Recuento	2	18	20
	% dentro de G	7.1%	27.7%	21.5%
DACBIOL	Recuento	4	18	22
	% dentro de G	14.3%	27.7%	23.7%
DACEA	Recuento	1	1	2
	% dentro de G	3.6%	1.5%	2.2%
DACS	Recuento	4	3	7
	% dentro de G	14.3%	4.6%	7.5%
DACSyH	Recuento	4	6	10
	% dentro de G	14.3%	9.2%	10.8%
DAEA	Recuento	3	2	5
	% dentro de G	10.7%	3.1%	5.4%
DAIA	Recuento	4	4	8
	% dentro de G	14.3%	6.2%	8.6%
DAMC	Recuento	1	3	4
	% dentro de G	3.6%	4.6%	4.3%
DAMRIOS	Recuento	3	3	6
	% dentro de G	10.7%	4.6%	6.5%
Total	Recuento	28	65	93
	% dentro de G	100.0%	100.0%	100.0%

\* División Académica de Ciencias Agropecuarias (DACA), División Académica de Ciencias Básica (DACB), División Académica de Ciencias Biológicas (DACBIOL), División Académica Económico Administrativa (DACEA), División Académica de Ciencias de la Salud (DACS), División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH), División Académica de Educación y Artes (DAEA), División Académica de Ingeniería y Arquitectura (DAIA), División Académica Multidisciplinaria de Comalcalco (DAMC), División Académica Multidisciplinaria de los Ríos (DAMRIOS).

Fuente: Piña Gutiérrez (2013).

Al desgregar los datos por género en el último año, se observa que los hombres representan 69.89% y las mujeres 30.10% de los investigadores nacionales. Las divisiones académicas con mayor número de investigadoras nacionales son: Ciencias Biológicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Sociales y Humanidades.

### *Perfil Promep*

Otro indicador de calidad es el perfil Promep, al que se accede mediante la participación en una convocatoria que implica la evaluación de actividades relacionadas con la docencia y la investigación. En la tabla 2 se puede apreciar un incremento del número de profesores en los últimos seis años, siendo el de mujeres menor que el de hombres.

**Tabla 2. Profesores inscritos al Promep de 2008 a 2013, según género**

<i>Año</i>	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
2008	75	127
2009	103	162
2010	119	173
2011	120	188
2012	145	224
2013	181	254

Fuente: elaborado con datos de informes UJAT.

Para 2013, de un total de 435 profesores que participan en el programa, las mujeres han accedido en menor medida a las acreditaciones. Se trata de 181 profesoras, que representan 41.6% del padrón contra 254 profesores (58.3%). Destacan las divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, Biológicas, Educación y Artes, Ciencias de la Salud, Ciencias Económico-Administrativas y Ciencias Agropecuarias. Los hombres conservan, además, un alto nivel en áreas como Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas e Informática y Sistemas.

## **Metodología**

El estudio fue realizado con académicas de la UJAT, universidad pública: institución con más de 50 años de funcionamiento que alberga a un total de 50 744 estudiantes.

En una primera etapa se revisaron documentos impresos y digitales de fuentes confiables en bases de datos indizadas, lo que permitió el planteamiento y la identificación de variables, dimensiones e indicadores que dieron pie al diseño del instrumento de medición. Éste consistió de 66 reactivos con ítems, dicotómicos, de opción múltiple, jerárquicos o basados en escalas de intervalos de tipo Likert. El cuestionario trató de medir la evaluación de la productividad (en la organización y gestión de recursos), la apreciación de las profesoras sobre los dispositivos (el proceso de evaluación, la remuneración académica, factores circunstanciales de los dispositivos), el trabajo académico (los recursos disponibles, cambios en el sistema de evaluación). Se trata, por tanto, de una investigación cuantitativa, transversal y descriptiva.

Los criterios de selección para participar en el estudio fueron: el género femenino, tener un puesto de docente-investigadora de tiempo completo en la UJAT, participar en los diferentes dispositivos de evaluación al desempeño académico, ya sea Promep, la beca de estímulo al desempeño y/o el Sistema Nacional de Investigadores.

El cuestionario fue contestado por 40 académicas, que representan 50.05% del total de las profesoras con perfil Promep con grado de doctor, durante los meses de marzo a mayo de 2013, en el lugar de su adscripción. A quienes no accedieron a la aplicación en su centro de trabajo, se les envió el cuestionario en formato electrónico. Se diseñó una base de datos en el programa de Diseño y Análisis de Encuestas (DYANE) a partir del cual se generaron los resultados para su análisis.

## Resultados

### *Percepción de las académicas sobre su estatus social, salarios, categoría y la implementación de los indicadores de calidad*

En cuanto a la relación entre estado civil y salario, se encontró que las mujeres casadas representan 55% de la muestra. Su ingreso económico simboliza la parte fuerte de la economía familiar; esto es, ellas son las principales proveedoras económicas del hogar. Así, 22.5% declaró vivir con sus parejas en unión libre. Al contrastar estos datos con los porcentajes de los otros estratos que corresponden a mujeres con estado civil de soltera, separada y divorciada, que en conjunto suman 22.5%, se revela que la mayoría de las académicas (77.50%) tiene familia y/o pareja. Lo anterior permite inferir que el grado de responsabilidad y/o compromiso, e inclusive la presión que estas mujeres tienen para con su trabajo, es mayor que la de aquellas que no tienen un compromiso familiar (dependientes económicos) explícito, pues según la tabla, 100% de las divorciadas, separadas o solteras considera el salario de la universidad como principal ingreso. En este sentido, es posible afirmar que de las mujeres casadas y con pareja en unión libre depende en gran parte el bienestar económico de las familias (véase tabla 3).

**Tabla 3. Importancia del ingreso de las docentes-investigadoras de la UJAT para el ingreso familiar, según estado civil (%)**

Estado civil	Total muestra		Principal ingreso económico familiar		Mitad de los ingresos familiares	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Soltera	4	10.00	4	16.67	0	0.00
Casada	22	55.00	9	37.50	13	81.25
Unión libre	9	22.50	6	25.00	3	18.75
Divorciada	3	7.50	3	12.50	0	0.00
Separada	2	5.00	2	8.33	0	0.00
Total	40	100.00	24	100.00	16	100.00

Fuente: elaboración propia.

Otros datos relevantes agrupados están relacionados con los diferentes tipos de ingreso que las mujeres tienen, encontrando que 60% de las académicas del estudio son el soporte central de sus familias y trabajan exclusivamente para la universidad. De ellas, es factible que 50% tenga un puesto administrativo, ya que expresan que no sólo se dedican a la investigación y la docencia, sino también a otras actividades (véase tabla 4).

**Tabla 4. Importancia del ingreso de las docentes-investigadoras de la UJAT para el ingreso familiar, según desempeño de actividad adicional en la universidad (%)**

Desempeña alguna otra actividad dentro de la Universidad	Total muestra		La remuneración económica de la Universidad representa para Ud.			
			El principal ingreso económico familiar		La mitad de los ingresos familiares	
	Frec.	%	Frec.	% s/muestra	Frec.	% s/muestra
Sí	20	50.00	9	37.5	11	68.8
No	20	50.00	15	62.5	5	31.3
Total	40	100.00	24	100.0	16	100.00

Fuente: elaboración propia.

Se encontró una relación significativa ( $\chi^2(1)=3.750$ ,  $p<0.05$ ) entre lo que representa la remuneración económica de la universidad y el desempeño de actividades adicionales dentro de ella.

Aunque en las respuestas emitidas no se hace explícito que las académicas entrevistadas obtengan ingresos económicos por dichas actividades, es posible deducir que a

su ingreso como docentes e investigadoras se suma alguna otra entrada económica que puede ser considerada como adicional. Por ello resulta probable que 32.5% de las profesoras-investigadoras, que trabajan en otro lugar distinto a la universidad, divida su tiempo entre la universidad y algún otro tipo de actividad remunerada.

**Tabla 5. Importancia del ingreso de las docentes-investigadoras de la UJAT para el ingreso familiar, según desempeño de actividad adicional fuera de la universidad (%)**

<i>Aparte de la docencia desempeña alguna otra actividad fuera de la Universidad</i>	<i>Total muestra</i>		<i>La remuneración económica de la Universidad representa</i>			
	<i>Frec.</i>	<i>% s/ muestra</i>	<i>El principal ingreso económico familiar</i>		<i>La mitad de los ingresos familiares</i>	
			<i>Frec.</i>	<i>% s/ muestra</i>	<i>Frec.</i>	<i>% s/ muestra</i>
Sí	13	32.50	7	29.17	6	37.50
No	27	67.50	17	70.83	10	62.50
Total	40	100.00	24	100.00	16	100.00

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente a los anotados arriba, los datos indican (véase tabla 6) que del total de las académicas en el SNI, 70% está casada, 10% vive en unión libre; las divorciadas, solteras y separadas hacen un total de 20%. Esto indica que las de unión libre son reemplazadas por las solteras y divorciadas para la entrada al SNI. Ello implica que conforme se añade mayor jerarquía académica (SNI) aparecen en escena con más frecuencia las académicas sin familia (hijos o parejas), aunque no necesariamente son ellas el soporte central de la economía familiar, aun así, no hay datos suficientes para presumir que difieran entre sí, pues se encontró que no hay diferencias significativas entre las académicas que tienen pareja y las que no tienen y su pertenencia al SNI ( $\chi^2(1) = .000$ ,  $p > 0.05$ ).

En cuanto a los ítems que destacan los salarios y categoría académica, 21.6% de las académicas de tiempo completo con el mayor grado de habilitación académica (doctorado) está en la máxima categoría del escalafón laboral (Titular C). Su sueldo base mensual es de \$27 777.00. Las profesoras en la categoría Titular A (43.24 %) alcanzan un sueldo base de 20 464.27 pesos mensuales. Las académicas con categoría de Asociado C (2.7%) cuentan con un salario de 17 465.08 pesos mensuales (fuente: Contrato colectivo de trabajo, 2013). Se observa que la mayoría de las académicas del más alto nivel de la UJAT se ubica en categorías laborales que no corresponden con su grado de habilitación académica, lo que explica los datos referentes a que estas posiciones las obligan a complementar sus ingresos mediante otro trabajo, ya sea dentro o fuera de la universidad.

**Tabla 6. Pertenencia al SNI según estado civil (núm. y %)**

Estado civil	Total muestra		Pertenece al SNI			
			Sí		No	
	Frecuencias	% s/muestra	Frecuencias	% s/muestra	Frecuencias	% s/muestra
Soltero/a	4	10.00	1	10.00	3	10.00
Casado/a	22	55.00	7	70.00	15	50.00
Unión libre	9	22.50	1	10.00	8	26.67
Divorciado/a	3	7.50	1	10.00	2	6.67
Separado/a	2	5.00	0	0.00	2	6.67
Total	40	100.00	10	100.00	30	100.00

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7. Grado de preparación y categoría actual de las académicas de la UJAT**

Categoría actual	Total muestra		Doctorado		Posdoctorado	
	Frec.	% s/ muestra	Frec.	% s/ muestra	Frec.	% s/ muestra
Profesor investigador titular C T. C.	8	21.62	8	22.86	0	0.00
Profesor investigador titular B T. C.	5	13.51	4	11.43	1	50.00
Profesor investigador titular A T. C.	16	43.24	15	42.86	1	50.00
Profesor investigador asociado C T. C.	7	18.92	7	20.00	0	0.00
Profesor investigador asociado A T. C.	1	2.70	1	2.86	0	0.00
Total	37	100.00	35	100.00	2	100.00

Fuente: elaboración propia.

Las académicas con los mayores grados de habilitación no son necesariamente las que tienen los mejores sueldos y/o categorías dentro de la universidad; incluso, tienen que conseguir ingresos extra, ya sea dentro de la misma universidad o en otras instituciones.

Los datos anteriores se correlacionan con los hallazgos de otros estudios empíricos sobre género (De Garay y Del Valle, 2012) que han detectado una discriminación salarial de las mujeres dentro de la academia. Estos actos de relegación implican para las académicas un exceso de trabajo para lograr un mayor salario.

Para los ítems sobre la percepción de las académicas y los apoyos en los programas de remuneración, se tiene que ellas perciben a las autoridades universitarias como selectivas en cuanto a la distribución de apoyo. Esto es la percepción de 50% de las titulares C, de 80% de las titulares B; de 43.7% de las titulares A y de 71.4% de las profesoras asociadas C.

Dicho de otra manera, las asociadas C y las profesoras titulares B se inclinan más a pensar que no hay igualdad en la distribución del apoyo institucional. En términos generales, se observa una percepción de injusticia institucional en cuanto a la distribución de los recursos entre la población académica. Según las académicas, la discrecionalidad del apoyo refiere principalmente a recursos para asistencia a congresos e investigación, mas no así para la asistencia a cursos. Además, 62.5% de las profesoras titulares A resalta el apoyo institucional en este aspecto, seguidas por 28.5% de las asociadas C. Un número ligeramente menor percibió este apoyo también en relación con otras actividades significativas: 42.9% de las profesoras titulares C, 40% de las titulares B y 37.5% de las titulares A.

Otro aspecto crítico en relación con la igualdad y justicia institucional constituye la evaluación del desempeño académico por medio del Programa de Estímulos que se lleva a cabo en la institución para distribuir complementos salariales adicionales, 59.5% de las académicas se percibió adecuadamente evaluada. En contraste, 40.5% se sintió injustamente tratada y 41% de las profesoras consideró que tales evaluaciones se rigen por los criterios de los administrativos (directores y dictaminadores). Según el sentir de casi la mitad de las académicas (48.7%), estos programas no son útiles para mejorar la enseñanza, contra 51.28%. Asimismo, 39% considerará que éstos le dan un peso elevado a la participación en eventos. Un tercio opinó que estos programas pretenden regular el ejercicio docente y que valoran la jerarquía académica; 35.9% de ellas pensó que los programas logran motivar el ejercicio docente y la capacidad para estimular el aprendizaje intelectual de los alumnos.

Todo lo anterior muestra que la percepción generalizada de los programas de desempeño por parte de las académicas está muy polarizada en cuanto a su impacto en el desarrollo académico, la participación en eventos, el control del trabajo docente y los impactos positivos en el desarrollo del alumnado.

Un dato relevante que sobresale es que 76.9% de las académicas se percibió discriminada por nunca haber formado parte de las comisiones evaluadoras de dichos programas y 42.5% no recibe un reporte sobre el puntaje alcanzado en la evaluación de su desempeño académico. En este sentido, los resultados concuerdan con otros estudios (Bagilhole, 1993) sobre la existencia de mecanismos sutiles que garantizan la persistencia de sesgos discriminatorios dentro del ambiente académico, al no considerar a las mujeres dentro de las estructuras de toma de decisiones.

## La participación en programas de evaluación académica y su impacto en las relaciones laborales y personales

A pesar de que muchas dudaron de la capacidad de los programas de evaluación docente de medir de manera objetiva el desempeño efectivo de los individuos, sólo 18.4% había impugnado en algún momento los resultados; 81.6% no había realizado ningún trámite. Esto puede interpretarse en dos sentidos distintos. Se puede pensar: *a)* que considerarían justos los resultados; o *b)* que muchos desconfiarían de la imparcialidad de la comisión evaluadora, por lo que sería inútil manifestar inconformidad.

En la actualidad, el estímulo por concepto de productividad académica no forma parte de la base salarial, y a la pregunta de si el estímulo al desempeño debe estar integrado al salario base, 56.4% consideró que no, frente a 43.6% que opinó que sí. Estos datos permiten inferir que, por parte de las académicas, no hay una clara idea de las implicaciones sobre la repercusión de la no integración del estímulo al sueldo base, o que, por el dato que hace referencia a que ellas trabajan o tienen otros ingresos, dicho programa no impacta su economía.

En cuanto a la participación en convocatorias y el tiempo para participar en los programas de productividad, esto significa para 80% de las académicas entrevistadas una gran inversión de tiempo en la recolección de documentos, lo que afecta sus labores de enseñanza y su tiempo de descanso. Las docentes requieren tiempo particularmente para ordenar sus documentos. Así, 48.7% los ordena por rubro, 28.2% por año, 37.7% por mes y el resto los organiza por orden de importancia.

La participación en los sistemas evaluatorios no requiere tan sólo de una considerable cantidad de documentos probatorios, sino también de la participación en determinadas tareas a las que las autoridades invitan a los docentes a lo largo del año. Una candidatura exitosa implica, por ende, gozar de un cierto tipo de apoyo institucional. Por tanto, 29.1% consideró que las autoridades laborales escogieron sólo a algunos profesores para participar en eventos relevantes; 8.9% manifestó que las autoridades no ofrecen las facilidades necesarias para participar exitosamente. No obstante, también hubo quienes evaluaron el apoyo de las autoridades en términos positivos: 17.2% reconoce las facilidades obtenidas de las autoridades para realizar acciones significativas; 20.3% obtuvo apoyo para asistir a cursos y 10.1% logró recursos para publicar.

La cantidad de días invertidos en los preparativos de la entrega de documentación varía: 47.5% utilizó un periodo corto, que va entre 1 y 10 días; 27.5% gastó un periodo intermedio de 11 a 15 días, mientras que el resto requirió de 16 o más días.

Para obtener mejores resultados en la beca de desempeño, las académicas intentaron cumplir con un mayor número de responsabilidades laborales, que las han alejado de su labor docente, según el sentir de 26.9% de las entrevistadas; 19.4% optó por imponerse un mayor rigor en sus actividades docentes y 17.9% se esforzó por ser más puntual; 14.9% buscó incrementar su número de horas frente a grupo.



Para no pocas mujeres, la espera de los resultados de las evaluaciones implicó muchas tensiones emocionales. En 38.1% de los casos predominó la inquietud; 16.7% esperó el desenlace de la convocatoria con entusiasmo y sólo 9.5% sintió optimismo y seguridad.

En cuanto a los ítems que sintetizan el sentir sobre el programa, se encontró que ( $\chi^2(1) = .684, p > 0.05$ ) no existen diferencias entre el grupo de académicas que reciben de uno a seis salarios y aquellas que reciben entre siete y catorce salarios mínimos por concepto de beca con respecto de su percepción de cómo les afecta al desempeño académico. Un tercio de las mujeres entrevistadas sintió haber caído en un régimen meritocrático; 14.6% opinó que la participación en dicho programa implicaba la aceptación de un mayor control administrativo sobre sus actividades profesionales. Otro 22.2% anotó un deterioro de las relaciones entre docentes y 8.3% indicó que les han quitado tiempo para actividades sustanciales. En contraste, las académicas que valoraron el impacto del programa en términos positivos: 8.3% creyó que el programa ha logrado incrementar el compromiso de los docentes con la institución, 72.9% estimó que dicho programa ha impulsado un mayor rendimiento de la labor docente y 6.3% asoció el programa con una mayor eficacia y compromiso con el trabajo docente.

### *Las académicas frente al SNI*

La membresía al SNI constituye un reconocimiento extrauniversitario de gran prestigio a nivel nacional, lo que motiva a muchas profesoras a someterse a la convocatoria que dicho organismo abre año tras año. Sin embargo, ser integrada al SNI no es fácil: 38.7% de las mujeres entrevistadas experimentó el esfuerzo por integrarse como frustrante y desgastante, en tanto que 25.7% tuvo una experiencia emocionante. En resumidas cuentas, la mayor parte de las interesadas no logró realizar su deseo.

Al igual que en el caso de la beca de estímulos por el desempeño académico, prevaleció la desconfianza en el proceso de evaluación: 61.3% sintió desconfianza y sólo 25.8% consideró que la evaluación resultaría objetiva y transparente.

Para participar en el SNI, 45.5% de las docentes se vio obligada a realizar un mayor número de actividades; 27.3% tuvo que abandonar algunas actividades. En términos generales, los esfuerzos por integrarse al SNI las obligaron a fortalecer actividades de investigación y de gestión, descuidando las labores docentes y, por tanto, la atención hacia los alumnos.

Quienes optaron por no aplicar al SNI arguyen motivos diversos: 34.4% de las entrevistadas sintió mucho temor frente al posible rechazo y/o incertidumbre de tener la capacidad para cumplir con todos los requerimientos; 28.1% consideró que no contaba con suficientes reportes y 21.9% no se sintió motivada. El restante 6.3% descartó aplicar por la cantidad de trabajo que implica una postulación.

## La valoración de la participación en sistemas salariales complementarios

En la investigación se encontró que no hay diferencias significativas entre las académicas que pertenecen al SNI y las que no, en cuanto a su percepción de su impacto sobre la docencia ( $\chi^2 (1) = 1.466$   $p > 0.05$ ). Así, 40% de aquellas que pertenecen al SNI considera que tiene un impacto positivo (mayor rendimiento en la docencia, eficacia del trabajo, mayor responsabilidad), el resto considera que su impacto ha sido negativo (deterioro de las relaciones entre los docentes, como control administrativo, reducción de tiempo para las actividades sustanciales, ha convertido al docente en un recolector de puntos). Asimismo, 57.7% de las que no pertenecen considera positivo el impacto, mientras que el resto, 46.3%, lo considera negativo. Aun así, han surgido distinciones entre quienes pertenecen y otros, quienes no pertenecen al sistema, quienes asignan a los investigadores nacionales un estatus privilegiado.

Ciertamente, la pertenencia al SNI, la participación en la beca de estímulo al desempeño del personal docente y la mantención del perfil Promep exigen una producción académica y de investigación ardua y compleja, que va desde escribir artículos científicos, dirigir tesis y tesinas, realizar o participar en investigaciones, brindar asesoría a los alumnos, asistir a diplomados y cursos, preparar material didáctico, entre otras actividades.

La pertenencia al SNI representa uno de los mayores logros para las académicas de hoy día, y abre acceso a un espacio institucional privilegiado conquistado a fuerza de su productividad en la investigación. Lo que moviliza a quienes aspiran a entrar o mantenerse en este sistema es, en buena medida, este reconocimiento institucional (50%) y el beneficio económico (42.6%), seguido por los motivos profesionales (21.4%).

En el caso de la beca de estímulo al desempeño del personal docente, el principal motivo de la participación es de carácter económico (69.2%), seguido por el reconocimiento institucional (28.2%).

En términos materiales, la beca al estímulo académico representa para 51.4% un apoyo significativo que complementa el salario. Más de un tercio (35.1%) está convencido de que este tipo de sistemas salariales complementarios constituyen meros pretextos para no aumentar los salarios. Los identifican como una estrategia orientada a incitar a los profesores a pensar que el nivel de beca depende de su esfuerzo y los orillase a competir constantemente con sus colegas, con tal de mantenerlo o alcanzar uno mayor.

Dada la dificultad por ingresar al SNI y el prestigio que la membresía aporta, el hecho de ser rechazada en el primer ingreso o en el reingreso acarrió para muchas académicas una serie de tensiones, sentimientos de frustración, desesperación y desgaste emocional. Algunas otras mujeres no se decepcionaron con tanta facilidad y les emocionó suponer que podrán postularse de nueva cuenta cuando así lo deseen.

Las académicas que descartaron postularse para el SNI explican, en parte, la escasa presencia femenina en el grupo de investigadores nacionales de la UJAT (28 mujeres

frente a 64 hombres). Los motivos para llegar a esta decisión son diversos. Algunas creyeron que su productividad era insuficiente para una postulación exitosa. A otras les faltaba tiempo para organizar sus carpetas y otras más simplemente no se sintieron atraídas a participar. Una mujer arguyó: “no confío en el sistema desde el 2006”; otra profesora dijo: “intenté una vez y con eso fue suficiente para ya no querer intentarlo otra vez”, y otra más se quejó de la “falta de tiempo para escribir artículos y publicarlos”.

La pertenencia a un cuerpo colegiado —como por ejemplo, los cuerpos académicos— es una característica sobresaliente de las académicas universitarias. Aunque se perfilan competencias para la obtención de los dispositivos, el cuerpo colegiado es una forma de trabajo que ha sido estimulado desde las instancias reguladoras del trabajo universitario, como el Promep. Este programa también ha incentivado la formación de redes académicas locales, nacionales o internacionales, de grupos de investigación y de la membresía en academias. La totalidad de las profesoras entrevistadas perteneció a alguno de estos grupos. Casi todas estaban conscientes de que la membresía implica la aceptación tácita de las reglas para poder mantenerse en el juego.

En la actualidad, la participación en un cuerpo académico (CA) es una exigencia institucional cada vez más rigurosa, pues la existencia de dichos grupos de investigación —en particular los que alcanzan el grado de “en consolidación” y “consolidados”— representa para la institución mayores recursos. La UJAT ha desarrollado, incluso, estrategias para que los CA transiten del estatus de un nivel a otro mayor y que no se estancuen en los dos primeros niveles. No obstante la importancia de estos organismos colegiados, de las 34 académicas que respondieron la pregunta, sólo 14.7% pertenecía a un CA consolidado, 29.4% a uno en consolidación y 55.8% a uno en formación. Llegar a formar parte de un CA consolidado es una meta institucional, al igual que personal, para las mujeres.

La pertenencia a un colegiado académico presupone un trabajo intenso, que sobrepasa la idea del académico tradicional que imparte principalmente clases frente a un grupo de alumnos. Ahora los dispositivos contemplan la interacción de los docentes con sus pares para realizar tareas muy diversas y los profesores deben entregar evidencias. De las encuestadas, 74.4% asistió a reuniones, e igual número tuvo que entregar reportes. Además, 71.8% participó en el diseño y la evaluación de proyectos y 41% ha estado involucrada en el diseño de programas académicos o de asignaturas.

## Conclusiones

El estudio encontró que las académicas tienen un compromiso familiar fuerte y un afanoso interés por mantener un ingreso económico estable, ya sea a través de la participación en sistemas salariales complementarios, ya sea generando ingreso por otras vías. Ello implica un elevado grado de responsabilidad hacia sus familias. Las mujeres siguen de esta forma perpetuando estereotipos o, en su caso, disipaciones psicológicas que las

colocan como *procuradoras*, es decir, no sólo como aquellas que contribuyen con su trabajo a la economía familiar, sino que además demuestran un compromiso extra.

La presión por ser proveedoras principales de sus hogares impacta en la necesidad y la exigencia de las académicas para participar en los dispositivos de evaluación ligados al salario, con la finalidad de cumplir compromisos adquiridos que las convierten en participantes activas. Además, las mujeres aspiran también a avanzar en sus carreras para asegurar mejores condiciones de vida. No obstante, su situación laboral dentro de la universidad no les permite tomar distancia de la reproducción cultural a la que han estado sometidas históricamente, aunque ésta se presente hoy en día con una fachada diferente.

Existe una inevitable asociación entre el trabajo académico y el entorno familiar, que se afectan mutuamente.

Las académicas siguen percibiendo la discriminación en la categorización laboral, que repercute en los salarios, las oportunidades y las facilidades que la institución les brinda para su avance académico y las facilidades institucionales para participar dentro de dichos dispositivos. La discriminación de género sigue presente, como lo muestran varios de los estudios mencionados.

A pesar de que se percatan de la discriminación, las académicas no impugnan las injusticias. Prefieren conseguir ingresos económicos por otras vías. Esto no necesariamente tiene que ver o está relacionado con la falta de agencia femenina, sino que bien puede ligarse a la desconfianza hacia los dispositivos, al igual que hacia la institución de adscripción.

En cuanto a los fines o propósitos de los programas, muchas de las mujeres están conscientes de que éstos constituyen formas de control, aunque otras reconocen también su función para medir la productividad.

Tanto el intento por ingresar a los sistemas salariales complementarios como la permanencia en ellos representan para las académicas un desgaste energético (llenar formatos, recolectar actividades, por ejemplo), que varía de acuerdo con las experiencias de aceptación o rechazo, pero que está presente en ambos grupos. Este desgaste emocional es asumido de forma diferenciada para tomar acción sobre ellos.

## Bibliografía

- Aboites, H. (1990), "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM-CESU, Colección Pensamiento Universitario 88, pp. 34-55.
- Aquino, S. (2011), "La evaluación del profesor universitario en el contexto de la globalización. Políticas, enfoques y prácticas", *Globalización y neoliberalismo en la educación superior y otras ciencias sociales*, México, Plaza y Valdés.

- Arenas, J. (1998), "Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997), El SNI y el programa de PRIDE en la UNAM", tesis de maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Bagilhole, B. (1993), "How to Keep a Good Woman Down: An Investigation of the Role of Institutional Factors in the Process of Discrimination against Women Academics", *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), pp. 261-274.
- Beziez, B., L. Elizalde y B. Olvera (2010), "Informe parcial del estudio comparativo entre los procesos de evaluación docente de la UAEH 2003-2010 y la transición metodológica", Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Bustos Romero, O. (2003), "Las académicas de la UNAM en puestos directivos y cómo seguir rompiendo el techo de cristal", en O. Bustos y N. Blazquez (coords.), *Qué dicen las académicas de la UNAM*, México, UNAM/CAU.
- Carrera, M. (1989), *Docencia universitaria sobre la problemática femenina, posibilidades y obstáculos*, México, UNAM.
- De Garay, A. y G. Del Valle Díaz-Muñoz (2012), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México", *Revista electrónica RIES*, 6 (III), disponible en: <<http://ries.universia.net>>, consultado el 10 de marzo de 2014.
- De Vries, C. y A. Álvarez (1998), "El profesorado posible, razonable y deseable", *Sociológica*, núm. 36, pp. 165-186.
- Delgado B., G. (2001), "Las políticas públicas y la feminización de la pobreza. El caso del magisterio", *Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio*, San Luis Potosí, SEGE/CIESAS/El Colegio de San Luis/UAM.
- Díaz Barriga, Á. (2004), "La evaluación universitaria en el contexto del neoliberalismo", *Revista de la Educación Superior*, núm. 88 (22), pp. 1-12.
- Fuchs, C. (1997), "Sistema de evaluación y mejoramiento de desempeño", *Revista El Diario*, Escuela de Negocios de la Universidad Adolfo Ibáñez.
- García, S. (1998), *Estudio antropológico de las clases medias urbanas en México. El capital social y el capital cultural como medio para la constitución de las clases en México*, México, Comie-SESUC-CESU.
- Gerring, J. (2004), "What is a Case Study and What is it Good For?", *American Political Science Review*, 98 (2), pp. 341-354.
- Gil Antón, M. (2000), "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", en O. Smichdt y Álvarez (eds.), *Entre escombros y alternativas*, Brasil, Ensino Superior na América Latina, Universidad de Brasilia.
- Ibarra Colado, E. (2000), "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", *Sociológica*, 14 (41), pp. 41-59.
- Inclán, C. (1999), "Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulo de la UNAM", en Á. Díaz B. (coord.), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, Colección Pensamiento Universitario 86.

- Iñigo, E. (2004), *Las tendencias, transformaciones y reformas en la educación superior en el mundo. Análisis del periodo 2000-2003*, La Habana.
- L'Ecuyer, J. (1995), "La evaluación en la educación superior, en universidades", *Investigación Educativa* 2, enero-junio 2006, México, Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 1-72.
- Loredo, E. (1999), "Evaluación docente en la Universidad Anáhuac", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de los académicos?*, México, UNAM-CESU, Colección Pensamiento Universitario 88.
- Neave, G. (1990), "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental 1986-1988", *Universidad Futura*, 2 (5), pp. 4-16.
- Osorio Madrid, J. R. y F. M. Martell Ibarra (2009), "Participación femenina en la profesión académica en México", en "La reconfiguración de la profesión académica en México", trabajos presentados en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, septiembre, Veracruz, México.
- Palomar Vereá, C. (2004), "La política de género en la educación superior", *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*, 28 de septiembre al 2 de octubre, Ciudad de México.
- Piña Gutiérrez, J. (2013), *Segundo informe de actividades 2013*, Villahermosa, UJAT.
- Rice, Curt (2012), "Why Women leave Academia and Why Universities should be Worried", The Guardian Higher Education Network, disponible en: <<http://www.theguardian.com/hihger-education-network>>, consultado en noviembre de 2011.
- Romero, L. (2005), *Profesionalización de la docencia universitaria, transformación y crisis*, México, Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, M. (2008), "La evaluación del desempeño docente en la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (15), Universidad Autónoma de Baja California.
- Rueda Beltrán, M. y L. Elizalde (2008), "Evaluación de la docencia y compensación salarial", en Mario Rueda Beltrán (coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México, IISUE.
- SPIUJAT (2013), *Contrato colectivo de trabajo 2013-2015*.
- The Barnard Center for Research on Women, documento electrónico de The Guardian Higher Education Network, disponible en: <<http://theguardian.com/higher-education-netwoek/blog/2012/may/24/whywomen-leave-academia>>, consultado el 20 de agosto de 2013.
- Wylie, A., J. R. Jakobsen y G. Fosado (2007), *Women, Work, and the Academy*, Nueva York, Barnard Center for Research on Woman.
- West, Martha S. y John W. Curtis (2006), *AAUP Faculty Gender Equity Indicators*, disponible en: <<http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/63396944-44BE-4ABA-9815-5792D93856F1/0/AAUPGenderEquityIndicators2006.pdf>>, consultado el 25 de noviembre de 2013.

# LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y SU IMPACTO EN LAS RELACIONES LABORALES Y FAMILIARES DE INVESTIGADORAS NACIONALES

María Zúñiga Coronado

## Introducción

La globalización neoliberal promovida por agencias como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional ha sugerido cuatro reformas primarias para las universidades: eficiencia y rendición de cuentas, acreditación y universalización, competencia internacional y privatización. De esta manera, en aras de lograr la eficiencia y la rendición de cuentas, las instituciones de educación superior han realizado una serie de reformas para incrementar la productividad de los profesores y disminuir los gastos. Para alcanzar la universalización se ha realizado una serie de cambios en los programas educativos (créditos, competencias) a fin de que sean compatibles con los programas de las instituciones educativas internacionales. Las reformas para lograr la competencia internacional se dirigen a la creación de estándares de evaluación o medición al desempeño, a la introducción de nuevos métodos de enseñanza y a la selección y capacitación del personal docente. Respecto de la privatización, se pretende que el mercado regule la educación superior, el cual, desde su racionalidad económica, se encarga de la asignación de fondos y de costos de la educación (Torres, 2007).

Para incrementar la productividad de los profesores e investigadores de las instituciones de educación superior mexicanas, se diseñaron e implementaron políticas y programas de incentivos económicos que promueven el pago al mérito a la docencia y a la investigación. Con ello se gesta una cultura orientada a resultados, una cultura de la performatividad, orientada a regular, controlar y producir cambios basados en premios y castigos materiales y simbólicos. Los dispositivos utilizados para otorgar las recompensas o sanciones son las evaluaciones, los indicadores y las comparaciones, entre otros.

Desde la perspectiva de Ball (2002, 2003b), la cultura de la performatividad es al mismo tiempo un sistema que impulsa el funcionamiento y rendimiento eficiente, sometiendo el trabajo académico a la lógica de producción industrial y a la competencia del

mercado y un dispositivo que regula e instrumenta la conducta. Bajo esta óptica, la efectividad se reduce a números, indicadores, mediciones. De esta forma, el carácter, el contenido y la organización del trabajo académico es controlado por las instituciones de educación superior al ir estimulando a los profesores a realizar las actividades que les reditúen más puntajes para obtener mayores ingresos, sacrificando las actividades que realmente son pertinentes para el desarrollo de la institución (Ibarra, 2001). El conocimiento se mercantiliza, pues se concibe en términos de utilidad, eficacia, calidad, economicismo, y las relaciones sociales auténticas son reemplazadas por relaciones de juicio, donde las personas se valoran sólo por su productividad (Ball, 2001). Las actividades cotidianas y las relaciones sociales entre los profesores son guiadas por los criterios de la performatividad. La creación del Sistema Nacional de Investigadores (1982) y del Programa para el Mejoramiento al Profesorado (Promep) en 1996, marcan la génesis de la cultura de la performatividad o de la cultura de resultados en las universidades públicas mexicanas. Sus rasgos distintivos han sido los criterios numéricos, la división técnica del trabajo y la división social (Silva, 2007; Ibarra, 2001).

A pesar de que se cuenta con información sobre el origen de los programas de estímulos al desempeño académico en la educación superior, sobre su funcionamiento y sobre algunos impactos positivos y negativos en algunos ámbitos como la productividad, la salud mental, así como de las interacciones laborales, pocos estudios dan cuenta de los factores concretos que están relacionados con el deterioro de las relaciones laborales y familiares. El presente trabajo aborda, desde la perspectiva de Habermas (2002), el tema de la fragmentación social generada por la inmersión del dinero a través de los programas evaluativos de deshomologación salarial en las instituciones de educación superior. El trabajo se estructura en tres apartados. En el primero se presenta un panorama sobre el estado del arte del tema. En el segundo, se describen de manera general los postulados retomados de la teoría de Habermas para sustentar el estudio. En el último, se describen algunos resultados de un estudio cuantitativo realizado con investigadoras, miembros del Sistema Nacional de Investigadores, sobre el impacto de su participación en los programas de estímulos al desempeño académico en las relaciones laborales y familiares.

## **Antecedentes.**

### **Impacto de los programas de deshomologación salarial en las relaciones laborales y familiares**

Silva (2007) señala que la implantación de la cultura de evaluación académica provoca disensos entre la administración y los académicos por varios motivos: la primacía de datos cuantitativos es impuesta desde afuera y genera exclusión y desigualdad entre



los docentes. El trato desigual de la política evaluativa de los programas de estímulos origina conflictos, tensiones y desacuerdos, por lo que los ambientes universitarios se deterioran alterando las relaciones interpersonales, intergrupales e interinstitucionales (Grediaga, 1997).

Respecto del Programa de Estímulos al Desempeño Docente, uno de los efectos que ha sido observado es el trastocamiento profundo de las relaciones académico-laborales en las instituciones, afectando las condiciones de trabajo y las relaciones de todos los actores. Didou (1995) afirma que las relaciones entre los académicos son las más afectadas al multiplicarse los intereses opuestos y al acentuarse la competencia entre ellos. Izquierdo (2013), por su parte, sostiene que el individualismo que se respira en las IES promueve el compromiso consigo, desalentando el compromiso con el grupo y con la institución. Las políticas de financiación y de organización del trabajo son consideradas por el autor como la causa del aislamiento de los académicos y la fragmentación.

Araujo (2003) señala que a pesar de que los programas al mérito al desempeño a la actividad investigadora han impulsado un desarrollo importante de la investigación, de la productividad académica, así como la internacionalización de la producción científica, también ha tenido consecuencias negativas, como las conductas fraudulentas y la aparición de un mayor grado de competencia o rivalidad entre investigadores y entre grupos de investigación. Luna (2009) sostiene que el establecimiento de criterios e indicadores para evaluar el desempeño docente no ha redundado en la mejora de la calidad de la educación y de la docencia, pero sí ha generado exclusión y una competencia, muchas veces desleal, individualizada por los ingresos. En su estudio realizado en una universidad pública mexicana con docentes, señala que desde la perspectiva de los entrevistados, el pago al mérito o el programa de estímulos al desempeño académico interfiere en las actividades para construir equipos de trabajo, ya que provoca el individualismo.

Díaz (1996) y Díaz y Díaz (2008) señalan que los criterios de evaluación impuestos desde la lógica de las ciencias duras a los docentes-investigadores de las universidades han provocado inequidad y competencia entre los científicos. En particular, señala que la competencia entre colegas es uno de los efectos que ha provocado la participación de los profesores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En otro estudio realizado por Díaz (1996) con 81 docentes, investigadores y académicos de la UNAM, observa que uno de los efectos que ha tenido el programa de evaluación al desempeño académico es la generación de una serie de procesos de competencia y descalificación que redundan en el deterioro del ambiente de trabajo; clima laboral frío, malo. El fomento de la competitividad a través de este tipo de programas ha sido documentado también por Comas y Ribera (2011), quienes afirman que se ha generado una cultura de evaluación depredadora que desmantela el trabajo colectivo y promueve mecanismos mercantiles, simulación y competencia. Por su parte, Izquierdo (2013) señala que las impugnaciones

colectivas e individuales emergentes a raíz de la inconformidad en el proceso de evaluación y en la asignación de los recursos del programa de estímulos académicos propiciaron en tres Unidades Regionales de la UPN desconfianza entre los colegas, vigilancia mutua, ataques personales, acusaciones directas, destruyéndose así la solidaridad y cooperación existente. Las relaciones sufrieron mayor deterioro a raíz de la confrontación jurídica y hasta física entre profesores y directivos. Los actores pasan de ser colegas a oponentes y hasta enemigos, debilitándose la posibilidad de construir la universidad con base en la cooperación y el diálogo de sus actores. Tres factores son identificados como detonadores del deterioro de las relaciones entre los actores de las Unidades Regionales de la UPN estudiadas: el incumplimiento del requisito de la exclusividad restringida y la tolerancia por parte de las autoridades responsables de aplicar la sanción respectiva; la expedición, con irregularidades, de las constancias de trabajo de los maestros por los directores de unidad y la distribución inequitativa (con preferencia a grupos de interés) de actividades académicas relacionadas con el proceso de titulación, este último es considerado como una fuente importante de puntos para los estímulos.

En el plano subjetivo, autores como Olivas y Gómez (2005) señalan que los programas de estímulos han tenido efectos perversos, con costos psicológicos para los docentes, como los sentimientos negativos de frustración y envidia. Asimismo, plantean que la asignación discrecional de los recursos de estos programas continúan promoviendo las relaciones de poder al interior de las universidades. El estrés por la multiplicidad de tareas que se tienen que desempeñar es otra consecuencia negativa de dichos programas (Araujo, 2003).

De esta manera, uno de los saldos más importantes de los programas de estímulos al desempeño académico es el desquebrajamiento de la posibilidad de la colaboración. El dinero, señala Silva (2011), acabó con la buena voluntad y la cooperación en las instituciones de educación superior.

El efecto de la cultura competitiva en el ámbito familiar ha sido observado por Cerros y Ramos (2011) en un estudio realizado con investigadoras pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, sobre el impacto que los programas de estímulos al desempeño docente tienen en la relación de pareja. Por un lado, las autoras sostienen que cuando la pareja o esposo pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y participa en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) se genera una competencia constante entre ambos por obtener mejor rendimiento y mayores ingresos económicos. Esta competencia afecta la relación conyugal, ya que aparecen los celos y la envidia cuando uno de ellos es mayormente recompensado que el otro. Por otro lado, cuando el cónyuge deja de participar en el SNI y pretende que la esposa también lo haga para dedicarle más tiempo a la relación de pareja, suscita conflictos en la relación, influyendo en ocasiones para la disolución del vínculo matrimonial.

## El disciplinamiento de los académicos

Ball (2003b) sostiene que se rediseña un nuevo tipo de académico (y nuevas formas de conocimiento), más como un técnico que busca constantemente maximizar su desempeño en términos de resultados tangibles, haciendo lo necesario por “sobresalir o sobrevivir”. Se responsabiliza al investigador por su desempeño y por el cumplimiento de los requisitos de evaluación para acceder a los ingresos suplementarios. Ibarra (2000, citado por Izquierdo, 2006) señala cómo el cumplimiento disciplinado del procedimiento de los programas de deshomologación salarial o de pago al mérito ha conducido al adiestramiento fino de las conductas y a la destrucción de la capacidad reflexiva.

## Teoría asumida

En este trabajo se asumen algunos postulados de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2002). Para su desarrollo partimos de los conceptos del autor sobre sistema y mundo de la vida. El sistema es entendido como toda actividad que concierne a la producción material colectiva o a la regulación jurídica. El mundo de la vida corresponde a la esfera de la vida privada. Su estructura se compone de tres elementos simbólicos: la cultura, la sociedad y la personalidad. La cultura está constituida por el saber necesario para comunicarse y entenderse. La sociedad regula a través de las normas la pertenencia a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. El trabajo, considerado como categoría de la cultura y de la sociedad, cumple funciones importantes. Desde la cultura, el trabajo es la acción mediante la cual el hombre se apropia de la naturaleza externa y se autoconstituye como especie, es el saber que permite entenderse sobre algo en el mundo de la vida. Desde la sociedad, el trabajo es vital para la vida social de los hombres, y para asegurar la solidaridad.

Habermas señala que el capitalismo y el Estado moderno, entendidos como subsistemas, se diferencian del mundo de la vida a través de los medios, dinero y poder. Las interacciones entre ambos subsistemas y el mundo de la vida se dan a través de intercambios. El sistema económico a través del mercado intercambia salario por trabajo y bienes y servicios por dinero de los consumidores. El Estado intercambia servicios por impuestos y decisiones políticas por la lealtad del pueblo. En el marco de estas relaciones de intercambio se configuran tanto los roles económicos que desempeñan los individuos, el de trabajador y consumidor, como los roles públicos, el de cliente de la administración pública y el de ciudadano. Estos roles están relacionados a una organización, en el caso del sistema ocupacional, ésta regula su intercambio con el mundo de la vida a través del rol de miembro de una organización.

El trabajo es una acción concreta del mundo de la vida, la cual implica una serie de saberes y conocimientos prerreflexivos que sirven para la acción social, los intercambios comunicativos y la reproducción simbólica del mundo de la vida. No obstante, los actores, al asumir el papel económico de trabajador, se desligan de los contextos del mundo de la vida y adaptan su comportamiento a las conductas formales definidas por las organizaciones, recibiendo a cambio una serie de compensaciones como el salario y otras prestaciones. Dichas conductas son definidas jurídicamente y se socializan a través de la escuela, de los medios de comunicación y del Estado; este último, además de participar en la definición del comportamiento, se responsabiliza de sancionar o penalizar las conductas que violan las normas legales. El trabajador se ve obligado a reproducir la racionalidad capitalista, lo que implica tomar distancia de los saberes y conocimientos del mundo de la vida.

De esta manera, la organización empresarial y la burocracia pública monetariza y burocratiza la fuerza de trabajo y destruye las formas tradicionales del mundo de la vida al instrumentalizar e inmiscuirse en sus aportaciones. El resultado del sometimiento del modo de vida de los empleados a los mandatos del sistema económico es la configuración del individualismo posesivo y de motivaciones relacionadas con el rendimiento y la competitividad. Desde la óptica de Weber (1964, citado por Habermas, 2002: 458), la vida del profesionista es dominada por actitudes cognitivo-instrumentales ante sí mismo y ante los demás, por tanto, ante una ocupación que ofrece oportunidades de ingreso y de carrera, el deber ético frente a la propia profesión es sustituido por actitudes instrumentales.

En este marco presuponemos que los programas de estímulos a la productividad están impactando no sólo en los saberes válidos constituidos en el mundo de la vida sobre el trabajo, al ser transformados por las condiciones distintas de trabajo impuestas por la racionalidad del mercado, sino también en las ordenaciones legítimas desde las cuales se obtiene la solidaridad; las relaciones técnicas y sociales del trabajo se transforman.

## Apuntes metodológicos

Los datos en los que se sustenta el presente trabajo fueron obtenidos de la aplicación de una encuesta electrónica, durante 2010 y 2011, en la que participaron 733 académicos y académicas de distintas universidades públicas del país. El principal criterio de selección de los y las participantes es la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). De este universo fueron seleccionadas, para el presente capítulo, solamente las académicas (n= 292). El análisis de los datos cuantitativos se realiza con el apoyo del

paquete estadístico SPSS; principalmente se utiliza la estadística descriptiva y el cálculo de correlaciones.

## Resultados

### *El dinero en las relaciones laborales y familiares y como mecanismo de disciplina de investigadoras nacionales*

El estancamiento de los salarios y la reducción de prestaciones en las instituciones de educación superior han sido compensados a través de la creación de una serie de programas de pago al mérito, cuyo acceso es condicionado a la evaluación de la productividad de los docentes. La introducción de estos programas, más allá de mejorar los ingresos, ha sido un arma poderosa de destrucción de alto impacto, pues está destruyendo no sólo las comunidades académicas, sino también la unidad familiar. Asimismo, han servido como mecanismo de control y disciplinamiento de los académicos a la racionalidad del sistema político y del mercado neoliberal. Estos aspectos se desarrollan en los apartados siguientes.

### *El dinero y la interacción entre investigadores nacionales y directivos*

Ante la crisis que atravesaba México en 1984 y sus eminentes repercusiones en los salarios, el gobierno federal, ante la imposibilidad de ofrecer un aumento salarial a todos los profesores de educación superior, decide implementar un programa, el SNI, para compensar los ingresos para los que se consideraban más productivos, es decir, a los que generaban conocimiento. Sin embargo, dado que la asignación de los recursos no podía ser universal y de manera equitativa, se diseñaron criterios de evaluación al desempeño de los investigadores, clasificando la productividad por niveles y asignando a cada uno de ellos un nivel de salarios mínimos. De esta manera, la competencia por los ingresos suplementarios se pone en marcha al interior de las universidades públicas a través de este programa. En el camino, la mayoría ha quedado excluida, siendo pocos los que han logrado pasar los filtros del sistema de evaluación para acceder a los recursos económicos extras. Los costos de la infiltración del dinero en el mundo de la ciencia se ven reflejados en múltiples ámbitos, pero sobre todo en el deterioro del clima laboral de las dependencias educativas, en donde la lucha por el dinero provoca fricciones, conflictos, malentendidos, desacuerdos y malestar.

En el caso de las participantes en nuestro estudio ( $n=292$ ), el total tiene el nombramiento de profesora investigadora del Sistema Nacional de Investigadores, la mayoría (78%) ha sido reconocida en el nivel I, 14% en el nivel II y en el nivel III, 4%; una de ellas tiene la categoría de emérita. La atmósfera de trabajo en la que se desempeñan las académicas no es percibida como armoniosa para la mayoría, 75% reconoce haber tenido conflictos intensos con algunos actores universitarios. Particularmente, 19% de investigadoras con nivel I y 18% con nivel II reportan haber tenido serios problemas con sus jefes. Las situadas en el nivel III señalan no haber enfrentado alguna dificultad seria con los directivos.

Al observar la calidad de la relación con superiores, según el nivel del SNI, se observa que si bien 50% del total de investigadoras mantiene una relación muy buena, para el otro cincuenta por ciento la relación es medianamente buena, o poco, algo o nada buena. Las investigadoras nivel II muestran relaciones más deterioradas (32%) comparadas con los que están en el nivel I (23%) y en el nivel III (8%). Las académicas con nivel III son las que mejor se llevan con sus jefes (tabla).

**Tabla 1. Calidad de la relación entre profesoras y superiores**

<i>Calidad de la relación con superiores</i>	<i>Muy buena</i>	<i>Medianamente buena</i>	<i>Poco, algo o nada buena</i>
Nivel I	49%	25%	23%
Nivel II	49%	19%	32%
Nivel III	50%	42%	8%

Fuente: elaboración propia con base en datos de campo.

El deterioro de la calidad de las relaciones de las investigadoras con los directivos de los institutos y dependencias universitarias se encuentra asociado a la percepción de ser reconocida económicamente por el desempeño académico a través del salario y de los ingresos compensatorios (Programa para el Mejoramiento al Profesorado/Promep) que son asignados internamente.

En el caso del salario, 47% de las investigadoras nivel I del SNI percibe que sus logros académicos son poco, algo o nada congruentes con el nivel de titularidad asignado por la institución en la que labora, la misma percepción la tiene 49% del nivel II del SNI y 50% del nivel III. La percepción de no ser reconocidas salarialmente de acuerdo con su desempeño profesional presenta una relación estadística negativa, significativa, con el nivel del SNI en el que se ubican ( $p=-.123$ ;  $p=.03$ ), esto es, a mayor nivel, menor es la percepción de que existe concordancia con la titularidad que deben tener en el escalafón laboral.

Sobre la conformidad entre el desempeño académico y el nivel de estímulos otorgado, 42% de los investigadores nacionales nivel I expresa que es poca o nula; lo mismo

piensa 38% del nivel II, así como 50% del nivel III del SNI. Los datos muestran un porcentaje mayor de profesoras con la mayor categoría en el Sistema Nacional de Investigadores que perciben la incongruencia del pago al mérito, tanto en salarios como en estímulos económicos, comparados con las que son nivel I y II.

En relación con la asociación significativa entre la percepción de ser recompensado a través del salario y de los ingresos complementarios, de acuerdo con los logros académicos y la calidad de las relaciones, en el caso de la relación con el salario, se observa que a mayor percepción de que sus méritos son reconocidos justamente en el escalafón, mejores son las relaciones con los directores ( $s = .29$ ). La percepción sobre la congruencia entre el desempeño académico y el nivel obtenido en el programa de estímulos a la productividad docente (Promep) registra una correlación positiva más fuerte, comparada con la anterior ( $s = .32$ ), con la presencia de interacciones cordiales (tabla 2). La lucha por los ingresos complementarios parece ser el factor que más detona los conflictos entre los que controlan y distribuyen los recursos económicos y los académicos. La intransparencia y discrecionalidad en la asignación de dichos recursos, el cual ha sido señalado por varios autores, como Ramos, Sieglin y Zúñiga (2013), podría explicar, en parte, el deterioro de las relaciones labores al interior de las universidades públicas.

**Tabla 2. Correlaciones significativas entre percepción sobre reconocimiento de logros y calidad de las relaciones entre directivos y académicos**

	<i>Buena relación con superiores</i>	
	<i>s</i>	<i>p</i>
Percepción sobre el reconocimiento de logros académicos a través del escalafón laboral (titularidades).	.29	.000
Percepción sobre el reconocimiento de logros académicos a través del programa de estímulos al desempeño académico.	.32	.000

Fuente: elaboración propia con base en datos de campo.

### *La infiltración del dinero en la interacción entre investigadoras nacionales*

La penetración del dinero a través de programas evaluativos que pretenden compensar el deterioro de los salarios en las instituciones de educación superior transforma también las relaciones laborales entre las investigadoras, convirtiéndolas en objeto de conflicto. De acuerdo con los datos de nuestra encuesta, los conflictos son experimentados por las investigadoras de los tres niveles. Las que más experimentan conflictos con los y las colegas son las que han sido reconocidas con el máximo nivel (III) por el Sistema Nacional (33%). En seguida se ubica a las que están en el primer nivel (29%) y las que

son nivel II se posicionan en tercer lugar al registrar 21%. Los conflictos, así como otros factores, deterioran las relaciones, la colaboración y la comunicación entre los y las investigadoras. Más de la mitad de las académicas de nivel I (52%), 40% de las de nivel II y 33% de nivel III expresan que las relaciones con los pares no son buenas.

El deterioro de las relaciones entre las investigadoras está relacionado con una serie de situaciones objetivas y simbólicas conectadas con la performatividad exigida para poder tener acceso al dinero ofrecido por los programas de estímulos al desempeño (SNI, Promep). Las situaciones son experimentadas de manera distinta de acuerdo con la posición ocupada en el SNI. Entre los aspectos materiales se encuentra la apropiación de ideas, trabajos o proyectos vivenciados mayormente (41%) por las académicas nivel II y por las de nivel I (34%); sólo 17% de nivel III experimenta esta situación. El plagio de productos académicos y científicos se asocia positivamente con el desquebrajamiento de las interacciones entre los pares ( $s = -.15$ ;  $p = .009$ ). En el plano simbólico, la mayoría de las investigadoras de los tres niveles (81% (N1); 95% (N2); 83% (N3)) señalan la indiferencia de sus compañeras y compañeros ante su éxito profesional, sin embargo, la situación es experimentada por un porcentaje mayor de las de segundo nivel. También se constata una relación significativa fuerte entre el hecho de que los y las colegas ignoren los avances y el deterioro de las relaciones ( $s = -.34$ ;  $p = .000$ ). La circulación de discursos que tienen como propósito deteriorar la imagen profesional y personal es otro factor fuertemente relacionado con la mala comunicación e interacción entre las científicas ( $s = -.32$ ;  $p = .000$ ); las nivel III son las que más experimentan esta situación (33%).

**Tabla 3. Correlaciones significativas entre situaciones enfrentadas con colegas y la calidad de las interacciones entre académicas**

	<i>s</i>	<i>p</i>
Plagio de ideas y/o productos científicos	-.15	.000
Indiferencia ante logros en el mundo de la ciencia y la tecnología	-.34	.000
Discursos estigmatizantes	-.32	.000

Fuente: elaboración propia con base en datos de campo.

### *La infiltración del dinero en las interacciones familiares*

Las investigadoras nacionales, al adaptar su comportamiento a la cultura de la performatividad a través del cumplimiento de los indicadores de los programas de estímulos al desempeño docente a cambio de compensaciones económicas, se van desligando de los contextos del mundo de la vida, en el que se incluye a la familia. En el caso de nuestro



estudio, la situación familiar presenta matices distintos de acuerdo con el nivel en que se encuentran en el Sistema Nacional de Investigadores.

Del total de investigadoras nivel I (n= 231), la mayoría (68%) tiene entre 30 y 50 años. Asimismo, la mayoría (67%) está casada o en unión libre, 20% es soltera y 16% divorciada o viuda. En promedio tienen 1.5 hijos, sólo 87% señaló tener hijos. Para el cuidado de ellos, 39% cuenta con algún tipo de apoyo, siendo la pareja (25% de los casos) y la empleada doméstica (8%) los principales cuidadores. La ocupación de la pareja de 45% de investigadoras es de académico-investigador, 10% profesionista y 12% empleado, trabajador por su cuenta o pensionado; la proporción restante no señaló si tenía pareja.

El impacto de la productividad demandada a cambio del dinero se ve reflejado en las relaciones que los investigadores nivel I mantienen con sus hijos y con su pareja. La falta de tiempo resulta ser el factor apremiante en la construcción y mantenimiento de relaciones de confianza y en la convivencia con los hijos; 42% de los casos estima que el tiempo dedicado a ellos es insuficiente, 28% señala que difícilmente realiza actividades recreativas con ellos y 18% siente que sus hijos no le tienen la confianza para contarle sus problemas. Tener que ser altamente productivo, luchar por alcanzar los recursos que ofrece el sistema, también daña o genera conflictos en las relaciones con la pareja, esto se presenta en un número nada despreciable de casos (29%). Las académicas del nivel I son las que más conflictos registran con la pareja en comparación con quienes pertenecen al nivel II (13%) y al nivel III (17%) (tabla 4). En general, 70% manifiesta, en distinto grado, que su ritmo y tiempo de trabajo generan conflictos en la vida familiar.

El sistema con sus imperativos succiona no sólo el tiempo, sino también las energías de las científicas, esto de acuerdo con 67%, por lo que la familia alcanza sólo las sobras o migajas del sistema educativo. No obstante, la conciencia parece estar presente y se manifiesta a través de sentimientos de malestar o culpa, en 41%, por dedicar más tiempo al trabajo que a la familia o por no poder conciliar el ámbito del trabajo con el de la familia.

La edad de 72% de las investigadoras nivel II del SNI se ubica entre 51 y 62 años. Más de sesenta por ciento (69%) tiene el estatus de casada o vive en pareja, 21% de divorciada o viuda y 10% de soltera. Casi la totalidad (92%) tiene en promedio dos hijos; 8% señaló no tener hijos. Para el cuidado de los hijos durante la jornada laboral sólo 26% señaló tener ayuda de varias fuentes; 15% proviene del esposo, 8% de empleada doméstica y 3% de otras personas. La pareja de 36% de las académicas trabaja como investigador(a)/ académico(a), 18% como profesionista, 15% como empleado, trabajador independiente o pensionado; el porcentaje faltante no especificó si tenía pareja ni la ocupación de ésta.

En comparación con las científicas de los niveles I y III, las del nivel II (n= 39) parecen mantener mejores relaciones con la familia, aunque las cifras no dejan de ser relevantes para conocer el impacto que los programas de evaluación docente están teniendo

en la vida privada. El tiempo dedicado a los hijos es el principal problema para 21% de investigadoras de nivel II, quienes señalan que se les dificulta realizar actividades recreativas con ellos. Así, 8% afirma que los hijos no sienten confianza para contarles sus penas y necesidades. A pesar de que la proporción en lo que respecta a la relación con los hijos es baja, comparativamente con la de las otras académicas, resulta interesante resaltar cómo el porcentaje se incrementa casi al doble (38%) cuando expresan sentir culpa por dedicar más tiempo al trabajo que a los hijos. Asimismo, casi la mitad de ellas (49%) considera tener menos tiempo y energía para atender la familia (tabla 4). El panorama cambia radicalmente en la relación con la pareja, ya que tan sólo 13% dice tener conflictos a causa del trabajo. Es importante resaltar que estas mujeres son las que presentan mejor calidad en la relación con el cónyuge o pareja en comparación con las del nivel I (29%) y III (17%) (tabla 4). En general, 50% reconoce, en distinto grado, que su tiempo y ritmo de trabajo provoca problemas en la familia.

El grueso de las académicas nivel III (67%) tiene entre 51 y 68 años de edad; 33% tiene entre 31 y 50 años. El estado civil de más de la mitad (67%) es casada o vive en pareja, 17% es soltera y 8% divorciada o viuda. En 33% de los casos, la pareja se desempeña como académico-investigador, 17% como profesionista y 17% como empleado o trabajador independiente. En promedio tienen dos hijos; 17% señala tener apoyo de su pareja para el cuidado de éstos. Estas investigadoras que han alcanzado el nivel máximo (III) en el Sistema Nacional de Investigadores son las que en mayor proporción están más desligadas de los hijos, comparadas con las de los otros niveles. En efecto, 67% de las académicas expresa tener menos tiempo y energía para atender a la familia. A 33% le es difícil tener tiempo para convivir con los hijos y 17% siente que los hijos no le tienen suficiente confianza para compartir con ellas sus problemas. Los costos emocionales se presentan también en mayor proporción en estas académicas posicionadas en el nivel más alto; los malestares o sentimientos de culpa por no dedicarle el tiempo necesario a los hijos (50%) y por no conciliar el trabajo con la familia (42%) se presenta en una alta proporción (tabla 4). Si para un porcentaje de estas mujeres la relación con los hijos es la principal fuente de preocupación y de malestar emocional, ello parece compensarse con la relación con la pareja, pues tan sólo 17% tiene conflictos por causa de su trabajo; comparadas con las académicas de los otros niveles, éstas se posicionan en segundo lugar; las que son nivel I ocupan el primer lugar, como se señaló anteriormente (tabla 4).

De esta manera, de acuerdo con el porcentaje, las investigadoras nivel III y nivel II se posicionan en primer y segundo lugares, respectivamente, en cuanto a los problemas en la interacción con los hijos. Las que más problemas tienen con la pareja son las del nivel I, seguidas por las del nivel III. En el plano emocional, por orden de importancia, las nivel III y nivel I son las que mayor malestar expresan. En el plano físico, las más agotadas son las posicionadas en el nivel I y III; las investigadoras que tienen el nivel II son las que registran interacciones más cercanas con los hijos y la pareja.

**Tabla 4. La relación con la familia según nivel del SNI de las investigadoras**

	Nivel I n= 231 %	Nivel II n= 39 %	Nivel III n= 12 %
<i>Relación con los hijos</i>			
Difícilmente realiza actividades de ocio con los hijos	28	21	33
Hijos no me cuentan los problemas	13	8	17
Sentirse mal por no dedicarle tiempo suficiente a los hijos	42	38	50
Sentirse mal por no conciliar trabajo con familia	41	23	42
Dispone de menos tiempo y energía para atender a su familia	68	49	67
Ritmos y tiempos de trabajo generan conflictos en la vida familiar	70	50	67
<i>Relación con la pareja</i>			
Conflictos con la pareja por el trabajo	29	13	17

Fuente: elaboración propia con base en datos de campo.

## **El dinero como mecanismo de control y disciplinamiento a la cultura de performatividad y su impacto en las relaciones laborales**

La naturaleza conflictiva de las organizaciones educativas se define desde la macro política escolar y desde la micro política (Beltrán, 1992). Desde el enfoque micro político, las instituciones educativas son concebidas como campos de lucha, divididas por conflictos culturales, políticos y económicos entre sus miembros (Ball, 1989; Apple, 1987). Desde la perspectiva de Jares (1997), entre las causas que originan conflictos y que se vinculan con el poder se encuentran el control de la organización, el acceso a los recursos materiales y los ascensos profesionales, entre otros.

En las universidades estatales mexicanas que participaron en el estudio se observa la relación entre el control de los superiores al acceso a los recursos económicos y el deterioro de las relaciones laborales. El salario y los ingresos provenientes de los programas compensatorios son dos mecanismos utilizados por los jefes de algunas dependencias e institutos de educación superior para el ejercicio del poder y de control sobre un porcentaje importante de investigadoras. En el caso del salario, 42% señala haber sido bloqueada

por su superior para no avanzar en el escalafón laboral. Esta situación se encuentra asociada de manera importante al deterioro de las relaciones ( $s = -.32$ ;  $p = 000$ ) entre investigadoras y directivos. Asimismo, la exclusión del dinero proveniente del programa de estímulos al desempeño académico (Promep) se asocia con la presencia de interacciones conflictivas, ásperas ( $s = -.27$ ;  $p = 000$ ).

A pesar de las restricciones, de la exclusión o bloqueos para acceder a mejores salarios y a niveles más altos de los programas de estímulos compensatorios, la mayoría de las investigadoras continúa sujetando su desempeño o productividad a los indicadores establecidos por la cultura de la performatividad. Según 70% de ellas, sus actividades y esfuerzo laboral se guían por los criterios establecidos por los programas evaluativos del Sistema Nacional de Investigadores y del Promep, ello a pesar de que más de 90% considera que sus esfuerzos no son reconocidos ni recompensados económicamente de acuerdo con su desempeño. Siguiendo a Ibarra (2000, citado por Izquierdo, 2006), podríamos deducir, al observar este número, cómo al cumplir los indicadores de estos programas se está logrando el adiestramiento fino de las conductas de las investigadoras nacionales.

## Conclusiones

Con las políticas para la educación superior asociadas el financiamiento vía la evaluación, como señala Ibarra (2001), se promueve la exclusión, la fragmentación, unos se posicionan por encima y otros por debajo, y el individualismo. En efecto, los resultados de nuestro estudio muestran cómo los vínculos entre los actores de las IES se van desquebrajando como resultado de la implantación de la racionalidad performativa del mercado neoliberal en las universidades públicas. El dinero y el poder son los principales depredadores de las comunidades académicas y hasta de la conciencia crítica.

La infiltración del dinero a través de los programas de deshomologación al salario, acompañada de estímulos al desempeño académico, ha causado estragos significativos en las interacciones entre investigadoras reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores y directivos. La percepción de que existe incongruencia entre la performatividad alcanzada y los ingresos económicos percibidos se relaciona con un ambiente laboral donde el diálogo se debilita o se anula, donde los conflictos se agudizan y donde las relaciones se verticalizan cada vez más. Las relaciones con los pares de la comunidad científica también se fisuran por la competencia a la que son sometidas o a la que deciden someterse, la cual muchas veces es desleal, como lo ha señalado Luna (2009). El plagio de productos científicos, así como la indiferencia y circulación de discursos estigmatizantes son los principales medios utilizados para posicionarse en niveles más altos, que representan mayor acceso al dinero. El aislamiento, la falta de socialización, la división de las relaciones sociales ha sido el resultado de la lucha por el dinero. De esta manera,

coincidimos con lo reportado por Izquierdo (2006) y con los planteamientos de Habermas (2002) sobre cómo la monetarización del mundo de la vida paga el precio de la destrucción de sus formas tradicionales; su integración al sistema es dolorosa, engendra patologías, anula, coloniza.

Los costos de la integración de la educación superior a los imperativos del sistema se extienden a la esfera familiar. La política de rendición de cuentas y el espíritu empresarial produce también tensiones en la vida privada de las investigadoras, ya que las exigencias van más allá de su tiempo y energía. Los hijos y la pareja reciben lo que el sistema desecha: cansancio, agotamiento, estrés, malhumor.

Ante la eminente amenaza de la colaboración y el trabajo colegiado en la educación superior, se propone la lucha de los colectivos académicos por políticas laborales que promuevan entornos laborales centrados en el diálogo, en relaciones horizontales y en la distribución justa y equitativa de los recursos económicos. Para ello se necesita reconstruir la conciencia crítica de las y los académicos que ha sido transformada, disciplinada, en su lucha por acceder al dinero para mejorar la calidad de vida, por demás deteriorada por las políticas laborales neoliberales. Resolver la paradoja sobre la conciencia crítica es sin duda uno de los desafíos más importantes de estos tiempos.

## Bibliografía

- Apple, M. (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Araujo, S. M. (2003), "Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina", *Revista de Educación*, núm. 331, pp. 489-506, disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre331/re3312111294.pdf?documentId=0901e72b8125795e>>, consultado el 11 de abril de 2014.
- Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Ball, Stephen (2003a), "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity", *Journal of Educational Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228.
- \_\_\_\_\_ (2003b), "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, núm. 36, mayo-agosto, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 87-104.
- \_\_\_\_\_ (2002), "Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas", en M. Narodowski, M. Nores, y M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Buenos Aires, Granica.

- Ball, Stephen (2001), “Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 99-116.
- Beltrán, F. (1992), *Política y reformas curriculares*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Cerros, Elisa y María Elena Ramos (2011), “El papel de la pareja en el desarrollo profesional de las científicas universitarias”, *Revista Pequén*, vol. 1, núm. 1, pp. 83-92, disponible en: <<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20papel%20de%20la%20pareja%20en%20el%20desarrollo%20profesional.pdf>>, consultado el 23 de abril de 2014.
- Comas, Óscar y Alicia Ribera (2011), “La docencia universitaria frente a los estímulos económicos”, *Educación, Sociedad y Cultura*, núm. 32, pp. 41-54, disponible en: <[http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos\\_32\\_Comas-RodRiguez.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Comas-RodRiguez.pdf)>, consultado el 10 de junio de 2014.
- Díaz Barriga, Ángel (1996), “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. El caso de la UNAM”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 408-423, disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14000209.pdf>>, consultado el 23 de marzo de 2014.
- Díaz, Frida y Ángel Díaz (2008), “El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior”, en Ángel Díaz, Concepción Barrón y Frida Díaz (coords.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*, México, IISUE-UNAM-ANUIES, pp. 165-232.
- Didou, S. (1995), *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*, México-Caracas, ANUIES-IESALC.
- Grediaga, R. (1997), “Límites de la política de evaluación sobre los académicos”, *Memoorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Comie y UADY.
- Habermas, J. (2002), *Teoría de la acción comunicativa II*, México, Taurus.
- Ibarra Colado, E. (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM-UAM-ANUIES.
- Izquierdo, M. A. (2013), *Un estudio de impacto del Programa de Estímulos al Desempeño Académico en una Universidad Pública Mexicana (1990-2000)*, disponible en: <<http://miguelangelizquierdos.wordpress.com/2013/02/23/un-estudio-de-impacto-del-programa-de-estimulos-al-desempeno-academico-en-una-universidad-publica-mexicana-1990-2000/>>, consultado el 24 de abril de 2014.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Aislamiento y fragmentación en la academia*, disponible en: <[http://upnmorelos.edu.mx/descarga\\_breviarios/breviario%20izquierdo.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/descarga_breviarios/breviario%20izquierdo.pdf)>, consultado el 17 de marzo de 2014.
- \_\_\_\_\_ (2000), *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

- Jares, X. (1997), "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, pp. 53-73.
- Luna, Ana Bertha (2009), "Gestión de un modelo de evaluación al desempeño docente, su técnica y su práctica en la educación superior (caso de estudio, aplicación del ESDEPED en una universidad pública)", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa | Área 13: Política y Gestión*, disponible en: <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/0160-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0160-F.pdf)>, consultado el 28 de junio de 2014.
- Olivas, César y Ángel Gómez (2005), *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*, disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/859/85902908.pdf>>, consultado el 20 de marzo del 2014.
- Ramos, María Elena, Veronika Sieglin y María Zúñiga (2013), "La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad de provincia", *Perfiles Educativos*, XXXV (141), pp. 26-45.
- Rueda (2008), "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), pp. 8-17, disponible en: <[http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2008\\_DesempenoDocenteEnUniversidades.pdf#page=2&zoom=auto,0,0](http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2008_DesempenoDocenteEnUniversidades.pdf#page=2&zoom=auto,0,0)>, consultado el 30 de mayo de 2014.
- Silva, C. (2011), "El programa de estímulos al desempeño docente: una experiencia entre el reglamento y la simulación", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 13. Política y Gestión / Ponencia*, disponible en: <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/2227.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2227.pdf)>, consultado el 4 de junio de 2014.
- \_\_\_\_\_ (2007), "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes", *Revista de Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 7-24, disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/604/60414301.pdf>>, consultado el 21 de junio de 2014.
- Torres, C. A. (2007), "Globalización y Educación Superior en las Américas", *Revista THEOMAI*, núm. 15, pp. 58-72, disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401507>>, consultado el 13 de marzo de 2014.





# IDENTIDAD Y CONDICIONES DE TRABAJO DE JÓVENES CIENTÍFICOS EN UNA SOCIEDAD NEOLIBERAL. UN ANÁLISIS LOCALIZADO DE MÉXICO

Gustavo García Rojas

## Introducción

La adquisición de una profesión entraña formas diversas de transformación de la subjetividad, que incluye procesos identitarios con efectos más o menos duraderos y profundos. De forma paralela, estas transformaciones internas se encuentran determinadas por condicionantes estructurales que sobrepasan la capacidad y las intenciones de los sujetos, por lo que es posible plantear que las transformaciones ocurridas en los procesos generales de la economía y la gestión del trabajo tienen efectos complejos en la forma en que se viven las profesiones y en la adquisición de las identidades específicas de ellas. Dentro de la diversidad de profesiones que exigen una preparación y una disposición de la subjetividad específica, la de los científicos, en sus distintas áreas, es una de las que mayores exigencias, sacrificios, tiempo de preparación y transformaciones identitarias implica.

En este trabajo quiero analizar las formas que adquiere la identidad de jóvenes dedicados a la ciencia en el mundo de la acumulación flexible y del trabajo precario, circunstancias que caracterizan una sociedad neoliberal como la mexicana. Lo que planteo analizar en primera instancia son las formas que adquiere la constitución de una subjetividad propia de personas que han sido formadas o están en proceso de serlo, como científicos. Atendiendo a su trayectoria, busco profundizar en el proceso de adquisición de la cultura universitaria y científica de sujetos con diversos orígenes y qué clase de elementos y costos simbólicos trajo esta formación para ellos.

De forma paralela, me interesa indagar de qué manera las transformaciones en las condiciones de trabajo en la fase actual del capitalismo afectan la labor de estos científicos y la relación existente entre el costo de tipo emocional o simbólico (u otros costos) que tiene el proceso de la formación de mujeres y hombres en la ciencia con las condiciones de trabajo realmente existentes para ellos. Como última tarea, trataré de vislumbrar algunos

elementos sobre el tipo de subjetividad que se constituye en el entrecruzamiento de procesos de transformación cultural identitaria y procesos estructurales de transformación de las condiciones de trabajo.

## La educación y la reproducción sociocultural

Las teorías sobre la reproducción cultural han puesto énfasis sobre el carácter sesgado de la educación como reproductora de la cultura dominante, sea en su sentido étnico o de clase (Bourdieu y Passeron, 1995; Giroux, 1998). La visión más determinista de esta perspectiva ve a la escuela como un aparato de reproducción ideológica que es funcional a la persistencia de un sistema social fincado en la desigualdad y la estratificación en diversos niveles: clases sociales, géneros y elementos étnico-raciales. En el fondo de todas las desigualdades se encuentra, sin embargo, la necesidad de la reproducción de la sociedad y el modo de producción capitalista. La escuela sería por tanto uno de los aparatos reproductores de la ideología dominante; uno muy importante puesto que es la sede de procesos de socialización básicos de los sujetos sociales (Althusser, 1990). En la escuela ocurre cotidianamente toda una gama de procesos y elementos que transforman la subjetividad de las personas y les dotan de identidad. Toda la variación de elementos de pertenencia (nacional, de clase, género, étnico-raciales) son apuntalados en el proceso educativo en forma positiva o negativa. Allí algunos elementos de pertenencia son reafirmados como los modelos dominantes a seguir, como la forma de ser socialmente deseable. Es allí donde se conforman de manera rutinaria los aspectos cotidianos de la construcción ideológica hegemónica que sostienen el orden social y la dominación política básica en una sociedad (Gramsci, 1970; Roseberry, 1994). En la escuela y en otros espacios privilegiados de la reproducción hegemónica se construyen formas y marcadores sociales dominantes y subalternos y es en la pertenencia de origen a un lado u otro de esta coordenada social de desigualdad a donde habría que fijar la mirada en el análisis de los tipos de costos que los sujetos deben pagar cuando se inmiscuyen en un proceso de transformación y construcción de una nueva subjetividad.

En sus trabajos más importantes, Henry Giroux ha planteado la necesidad de trascender el determinismo mecanicista que le confiere a la reproducción ideológica y sus mecanismos un estatus de poder casi inamovible y a los sujetos que son su esfera de acción una cualidad de objetos sin voluntad o capacidad propia. Contra este determinismo, Giroux plantea la capacidad de agencia de los sujetos sociales y aboga por mirar a esta relación de poder y a los establecimientos educativos específicamente, como espacios de intervención y contestación política, es decir, como espacios de posibilidad de

cambio y transformación hacia formas de relaciones sociales más justas (Giroux y Flecha, 1994).

Creo que es muy importante tomar en cuenta este punto de vista en el análisis de diversas esferas sociales para no olvidar que las personas y comunidades no son víctimas inermes de sus entornos. Pero es necesario enfatizar de qué manera operan los mecanismos de dominación que hegemonizan el espacio social que se esté analizando para entender las respuestas que los sujetos dan a esos mecanismos.

Existen experiencias concretas narradas por diversos investigadores de la forma en que el sistema educativo ayuda a perpetuar un estado de desigualdad entre distintos grupos humanos. La literatura especializada puede dar cuenta de cómo las formas de reproducción cultural, que se da en los establecimientos educativos como parte de un entramado social más vasto, tienen efectos en la vida, el desarrollo y las oportunidades de comunidades y personas concretas, sea en la historia cercana o lejana de esas comunidades y sus miembros. Dos de estas experiencias se encuentran representadas en la historia que Andrea Smith narra de las comunidades nativo-americanas y la perpetuación de la violencia, producto de una historia de colonialidad del estado norteamericano en su contra que convirtió a los indígenas americanos en una población subordinada y marginalizada de ese país. Los internados indios, diseñados a mediados del siglo XIX y vigentes hasta bien entrado el siglo XX, fueron un vehículo importante de la política de colonialidad norteamericana. Esas escuelas ideadas para cristianizar a los indígenas se convirtieron en un nido de abusos y humillación cometidos contra los niños indios separados forzosamente de sus familias. Smith ve en esta historia de abusos escolares un continuum con la historia de violencia, alcoholismo y abuso sexual contra las mujeres presentes en las actuales reservaciones indias (Smith, 2005: 7-55). En una historia contemporánea, Bourgois (2010), por otro lado, narra la historia de jóvenes latinos marginales de una ciudad estadounidense dedicados al narcomenudeo y cómo su paso y trayectoria por el sistema escolar público en Estados Unidos ha tenido efectos de distinta relevancia para determinar la causa de su marginación, la entrada en el mundo ilegal y la incapacidad para construir una forma de vida en los circuitos legales de la sociedad estadounidense (Bourgois, 2010: 45-62).

Valgan estos dos casos literarios para enfatizar la importancia de acercar la mirada hacia los procesos educativos como artefactos de reproducción sociocultural, para entender los distintos sesgos que pueden observarse en el análisis de la formación de científicos en instituciones educativas de un país periférico cifrado por elementos graves y contundentes de desigualdad y descomposición de lazos y tejidos sociales de distintos niveles. Pues el proceso de formación de científicos se encuentra cifrado también por sistemas de educación con claros y rígidos sesgos, lo que hace el proceso de formación de éstos aún más riguroso de lo que de por sí entraña.

## La identidad de científico como proceso de aculturación

Llegar al mundo de la investigación científico-académica es un proceso vital largo y complejo para los sujetos que lo emprenden e implica aprehender formas de pensamiento y hábitos de análisis que se convierten en parte consustancial de la personalidad de los investigadores, así que puede verse también como un proceso de transformación cultural identitaria profunda, una forma de aculturación. Pero la adquisición de un cierto capital cultural intelectual y académico no se encuentra accesible a todos los grupos humanos y aun aquellos que cuentan con disposiciones socioculturales previas encuentran importantes dificultades para encontrar un empleo estable y cuando consiguen introducirse en el mundo académico, tienen que realizar nuevos esfuerzos para encajar en él y, en el caso mexicano, convivir en ambientes cifrados por el sentimiento de disputa, competencia y evaluación incesante. La aculturación y formación de la identidad de los sujetos en la universidad a través de la internalización de sistemas o normas valorativas y de comportamiento se encuentra determinado en el caso mexicano por formas y estructuras institucionales que no impulsan la creatividad y no promueven la participación de la comunidad de investigadores en las principales decisiones de sus centros educativos (Sieglin, 2013a: 128-166).

La aculturación ha sido un tópico habitual en la antropología y refiere al proceso mediante el cual personas o grupos humanos adquieren o asimilan valores, normas y creencias culturales ajenas o distintas a su cultura de origen (Aguirre, 1982). El fenómeno de la aculturación puede verse en términos valorativos como algo positivo o negativo, dependiendo del contexto y del caso en que ocurra. En antropología ha sido estudiado de manera profunda como un efecto de imposición de culturas dominantes sobre otras dominadas en contextos históricos de colonización, como es el caso de los pueblos indígenas amerindios y de México, a los que se impusieron creencias y sistemas normativos europeos. También puede darse el caso en que una colectividad o persona haga suya toda o parte de una cultura ajena por decisión propia, como aquellos pueblos diferentes que traban contacto y realizan intercambios culturales libremente. En todos los casos, existe un proceso de pérdidas y ganancias. Pero sólo en los casos en que la aculturación ha sido producto de una relación mutuamente consentida o, por lo menos, no-violenta, podría generar una síntesis cultural creativa y los sujetos la vivirían como el producto normal de su historia y devenir. En los casos contrarios, donde los pueblos han sido impelidos por la fuerza a adoptar elementos culturales ajenos para sobrevivir, el resultado será una cultura cifrada por el trauma, la simulación y la inautenticidad (Bonfil, 1991).

Procesos análogos han sido estudiados para el caso de las sociedades industrializadas modernas en torno a la cultura escolar y universitaria como proceso de aculturación (Tierney y Rhoads, 1994), si bien no-violento, sí fruto de una imposición cultural

producto de la fuerte determinación de clase que la educación en general, y la universitaria en particular, tiene en las sociedades occidentales. En un temprano trabajo sobre el tema, Bourdieu y Passeron (2003) analizaron los resultados de encuestas aplicadas a estudiantes de universidades francesas y encontraron diferencias significativas de asimilación de la cultura universitaria entre aquellos estudiantes de origen urbano pequeño-burgués y con antecedentes de estudios superiores en su casa o familia, respecto de los estudiantes de origen campesino u obrero que eran la primera generación que accedía a la educación superior en sus casas. En general, estos últimos tenían las mayores dificultades para acceder, asimilar y comprender los elementos más importantes de la cultura universitaria. Al entrar a la universidad se encontraban en desventaja frente al resto de sus compañeros y tenían que hacer esfuerzos enormes para acceder al capital cultural necesario para ser considerados miembros de la comunidad. Y una vez que lograban hacerlo, si lo lograban, lo hacían al costo de rechazar elementos básicos de la cultura de clase de la que provenían, pero que no era apreciada en la universidad y carecía de prestigio social (Bourdieu y Passeron, 2003).

Siguiendo la línea argumental de que acceder a la cultura universitaria es un proceso vivido en forma diferenciada según los distintos elementos y marcadores sociales con que cuentan los sujetos como el género, la clase social, la pertenencia étnica o nacional, en este trabajo se sostendrá la hipótesis de que los jóvenes recién llegados a puestos de trabajo en la investigación científica que cuentan con algún elemento social diferenciador (como ser mujer, ser de origen obrero o campesino o pertenecer a un pueblo indígena), como profesores, investigadores o ambos, han andado un largo camino de aculturación y asimilación profunda del capital cultural universitario a un costo que se diferencia de aquel que han tenido que pagar quienes forman parte de las configuraciones socioculturales dominantes en México. Por ello es necesario centrar la mirada también en las relaciones significativas entre procesos diferenciados de aculturación y las condiciones de trabajo entre jóvenes académicos y científicos en instituciones con contenidos importantes de tensiones y contradicciones y de imperativos de logro y exigencias laborales altas.

La formación de científicos es un proceso complejo que, según Fortes y Lomnitz (1991), puede verse como la “adquisición de una identidad”, es decir, un proceso análogo a la aculturación en el que la parte dominante o más fuerte de una relación cultural prevalece sobre los elementos culturales más frágiles. El mecanismo por el que este proceso de aculturación ocurre es el de la enseñanza sistemática de una estructura de normas valorativas que se imponen como ideales a seguir por parte de quienes se encuentran formándose como científicos hasta que dichas normas y valores ideales son internalizados en procesos psicológicos de distinto nivel, lo que conforma un nuevo tipo de subjetividad (Tierney y Rhoads, 1994; Gardner y Barnes, 2007).

Fortes y Lomnitz (1991) han propuesto lo que consideran los elementos básicos de esta estructura de valores del científico ideal, formada primero por las características deseables en un futuro investigador (véase figura 1) y por lo que ellas consideran la principal construcción ideológica del significado del ser científico, el *Mito del Científico Ideal* (véase figura 2).

**Figura 1. Principales características deseables en un futuro investigador**

- Capacidad de análisis
- Cultura científica básica
- Creatividad

Fuente: Fortes y Lomnitz (1991: 36).

**Figura 2. Tendencias del *Mito del Científico Ideal***

<i>Procesos o corrientes del quehacer científico</i>	
<i>De control</i>	<i>Liberadores</i>
a) Disciplina de trabajo	a) Liberación de disciplina del trabajo
b) Disciplina mental	b) Creatividad e imaginación
c) Control emocional	c) Liberación de emociones

Fuente: elaboración propia con base en Fortes y Lomnitz (1991: 76-77).

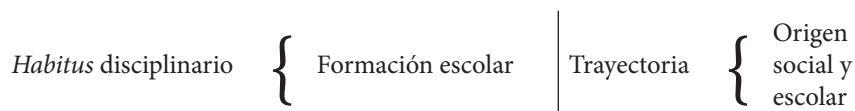
La elaboración sobre la construcción ideológica del significado del ser científico plantea a éste como una subjetividad entrecruzada por la tensión constante que deriva de la estricta disciplina requerida en la labor científica y la urgente necesidad de que la imaginación creativa participe del proceso de indagación para la construcción de nuevos conocimientos. Usando un término del epistemólogo Thomas Kuhn (1977), las autoras plantean que esta combinación de corrientes contradictorias es una *tensión esencial* del científico que determina la forma y naturaleza de las carreras que seguirán los científicos específicos, sea que se conviertan en continuadores de una tradición heredada de los grandes maestros (pensamiento divergente/ortodoxo), o sean los formuladores de teorías, enfoques o descubrimientos de ruptura con la tradición (pensamiento convergente/heterodoxo) (Fortes y Lomnitz, 1991: 86).

Esta tensión no debe verse únicamente como una cualidad estática en el tiempo, sino que puede encontrarse relacionada de manera importante con las condiciones de trabajo, el momento histórico y el lugar específico en la geografía en donde los científicos se desenvuelvan. Es previsible que, dependiendo de esas condicionantes, las corrientes liberadora o de control prevalezcan una sobre la otra en el quehacer de la ciencia.

En una parte del texto de Fortes y Lomnitz (1991), las autoras mencionan —sin dedicarle mayor atención— la experiencia de un programa de formación de científicos desde la licenciatura en la UNAM que incluía un riguroso y exhaustivo proceso de selección con exámenes de coeficiente intelectual y tests psicológicos incluidos. El resultado del proceso de selección de los alumnos del programa de licenciatura incluía dos datos que se limitan a mencionar: 1) (casi) todos los alumnos aceptados en el programa tuvieron una formación de bachillerato privado, y 2) provenían de hogares en donde los padres tenían formación profesional de estudios universitarios. Esto es, han sido miembros prototípicos de la clase media ilustrada. Esto lleva a afirmar a las autoras que el origen social de los candidatos fue relevante para la aceptación en el programa. Además, que dicho origen social determina que “los que vienen de hogares con mayor información sobre ciencia y sobre la investigación tienden a comprender mejor el espíritu e ideología de la carrera y muestran mayor interés en ella” (Fortes y Lomnitz, 1991: 44-45).

Este hallazgo que es incidental en el texto de Fortes y Lomnitz —pues ellas están concentradas en el análisis de una experiencia que buscaba incentivar la formación de científicos desde el pregrado y no en los procesos de reproducción cultural presentes en el fenómeno educativo de investigadores—, es algo que se debe tratar con más detalle en el análisis de la experiencia de jóvenes investigadores dedicados profesionalmente al trabajo científico. Antes he mencionado el trabajo de Bourdieu y Passeron acerca de la estratificación en el acceso, el consumo cultural y la capacidad de acceder a la cultura universitaria que muestra una clara tendencia hacia la reproducción de clase de la educación universitaria en Francia, convergente con los señalamientos que nuestras autoras hacen del caso estudiado en la UNAM. El mismo Bourdieu plantea, en un texto posterior, la importancia de hacer la revisión de la historia de los científicos, para ello plantea dos formas básicas de división del análisis de los científicos:

### Figura 3. División de los científicos



El *habitus* disciplinario y la trayectoria permiten observar el origen de los investigadores como elementos que podrían tener un nivel de determinación en su posición actual.

En otro nivel, los autores citados plantean que para comprender el sentido de sus trayectorias y, por ende, del sistema de investigación, se hace necesaria una tarea de objetivación de los científicos para entender qué clase de trayecto siguen científicos específicos

y si se pueden encontrar diferencias según los diversos marcadores existentes en una sociedad estratificada como la mexicana (véase figura 4).

**Figura 4. Tipologías de objetivización de científicos, según Bourdieu**

<i>Posiciones</i>		
<i>En el espacio social</i>	<i>En el campo de los especialistas</i>	<i>En el universo escolástico</i>
Origen	Posición de la ciencia que se ejercite.	Ilusión de la ausencia de ilusión.
Trayectoria	Posición en el campo disciplinario del área de la ciencia que se ejercite.	
Pertenencia social		

Fuente: elaboración propia con base en Bourdieu (2003:163).

La ciencia es una vocación que exige de sus aspirantes y practicantes sacrificios significativos. Implica un proceso de socialización sistemático que permea la “identidad y forma de vida” de las personas que puede interpretarse también como una “institución voraz” que aísla a los sujetos del mundo exterior y les demanda total entrega (Fortes y Lomnitz, 1991: 156). Pero como hemos visto en los datos vertidos, la profesión no se abstrae de la problemática de los procesos educativos vistos como artefactos reproductores de la cultura dominante, con claros sesgos que favorecen la selección de elementos pertenecientes a las agrupaciones humanas que se encuentran arriba en las escalas sociales. ¿De qué forma la desigualdad social persistente en una sociedad estratificada permea los procesos de aculturación y socialización de los científicos? ¿Es posible identificar diferencialidad de acceso a plazas y puestos de trabajo para jóvenes científicos según pertenezcan a grupos humanos dominantes o subalternos? ¿Son accesibles los modelos ideales del ser científico a todas las configuraciones humanas?

## **Las condiciones de trabajo de los científicos en la etapa de acumulación flexible**

El proceso para la formación de un científico es arduo e implica transformaciones de la subjetividad dramáticas que pueden ser vividas con mayor o menor traumatismo según sea el caso del sujeto que la experimente. Pero el esfuerzo emocional y simbólico hecho en el proceso de transformación subjetivo puede no tener un efecto de gratificación correspondiente al nivel de las condiciones de trabajo y obtención de plazas laborales para los jóvenes dedicados a la investigación. La implantación del capitalismo neoliberal en las décadas finales del siglo xx trajo aparejados procesos complejos de transformación de



las condiciones del trabajo y de constitución de nuevas subjetividades asociadas a estas transformaciones (Gil, 1999; Villa, 2001; Pérez-Castro, 2009). El fin de la fase histórica identificada con la forma fordista de gestión del trabajo (pleno empleo, derechos y prestaciones sociales universales) y su cambio a políticas de flexibilización laboral (contratos temporales, contratación individualizada, de-sindicalización) en beneficio de la acumulación de capital, no ha dejado intocado prácticamente ningún ámbito del mundo del trabajo. El mundo de la investigación científica ha sido afectado también por las transformaciones del neoliberalismo. El lugar privilegiado de inserción laboral de quienes se han formado como científicos en México y en América Latina en general, son las Instituciones de Educación Superior (IES), sean universidades, institutos o centros de investigación. Para el caso de México, la mayor parte de éstas son públicas, salvo algunas excepciones. Las IES en México —sobre todo las universidades públicas autónomas— han adoptado en su mayoría las formas de gestión del trabajo y de los procesos educativos propios de los imperativos de la acumulación flexible del neoliberalismo que se impusieron como política económica nacional desde hace más de tres décadas (Figueroa, 2013: 11-46). La flexibilización del trabajo, la contratación por horas o tiempo determinado, la inexistencia o el fin de los planes de jubilación, la pérdida de relevancia de los sindicatos universitarios, son características que comparten en general las IES mexicanas. Y si bien estas políticas no han podido introducirse con tersura en las universidades, sino que en diversos momentos y lugares se han topado con una tenaz resistencia de los trabajadores y/o los estudiantes, el proceso de imponerlas ha avanzado vertiginosamente y se ha apoderado de buena parte de las IES mexicanas. Este proceso de colonización de la esfera mercantil del mundo de la educación superior, con su cauda de derechos minimalistas, parece tener consecuencias directas y, en muchos casos, graves en las condiciones de salud y trabajo de los investigadores universitarios dedicados a la ciencia. Recientes investigaciones llevadas a cabo con científicos de universidades públicas estatales y de la UNAM en México muestran las condiciones de manifestaciones somatológicas, el acoso y hostigamiento en el trabajo y diversas formas de tensión y traumas que experimentan las y los científicos en su quehacer cotidiano (Sieglin, 2013a y 2013b; Corrales, 2013; Ramos, 2013; Díaz, Rodríguez y López, 2011). La socióloga Veronika Sieglin plantea en diversos trabajos de investigación la forma en que los investigadores dependen del tipo de gestión institucional existente en el centro de enseñanza donde trabajen para poder sortear con mayor o menor ventaja la tarea de investigación. Para ella, las y los investigadores universitarios se encuentran sumergidos en una tensión compleja en el cometido de sus tareas, pues por un lado sus instituciones les urgen a la formación constante y la investigación de la más alta calidad y, por otra parte, esas mismas instituciones se encargan de imponer trabas de diverso tipo al libre desarrollo de la investigación científica, sean producto de decisiones y/o conductas de tipo vertical (proveniente de una autoridad), o de un clima de trabajo que propicie un tipo de

competición horizontal (entre pares) desigual y tensionante (Sieglin, 2013c). Por tanto, las condiciones de precariedad e indefensión en el trabajo, que son comunes al grueso de la población en México, también tocan el mundo de la investigación científica, con la diferencia de que esta profesión requiere de una alta especialización académica y su consecución se da al cabo de largos años de formación.

## Condiciones de trabajo y subjetividad identitaria

Una dislocación cognitiva y vital parece ocurrir cuando los esfuerzos de transformación que los sujetos realizan para convertirse en científicos encuentran brechas enormes entre el esfuerzo de formación (con el coste de oportunidad que va implicado en ello) y las condiciones de trabajo reales de los científicos, sobre todo de aquellos que han sentido el “llamado” para seguir una carrera investigativa en alguna institución académica. La fuerte orientación hacia la constitución de una subjetividad asociada a la precariedad y la inseguridad en el trabajo podrían tener un papel relevante en la determinación de los espacios académicos de investigación como espacios de riesgo, mostrados antes en las investigaciones de Sieglin (2013b y 2013c). El entorno de competencia incesante, la disputa por los recursos escasos, las constantes y cambiantes certificaciones y evaluaciones, el acoso laboral y la desigualdad de género conforman un caldo de cultivo que construye un entorno de trabajo entre pares que se puede tornar en contra de la misma comunidad de científicos. Pero este entorno tiene operadores concretos que promueven e incentivan su existencia, en la forma de autoridades educativas, universitarias o de centros de investigación. El tipo de gestión y manejo de la administración de la investigación y de las IES todas, ejerce un papel relevante en la forma de subjetividad identitaria común a los investigadores académicos específicos y en el clima de trabajo presente en cada institución. No sería improbable también encontrar correlaciones importantes entre la historia de constitución de las instituciones específicas y la impronta —positiva o negativa— que ha dejado en la memoria de los miembros de la comunidad que se trate. La misma constitución de las estructuras y el sistema político mexicano pueden desempeñar un papel relevante en la formación de instituciones marcadas de manera importante por la falta de transparencia y la ausencia de espacios de participación efectivos de las comunidades universitarias, sobre todo y dentro de ellas, de los científicos en particular.

Una memoria cifrada por la ausencia de mecanismos democráticos de participación puede tener determinaciones y efectos de todo tipo en el presente. La forma de subjetividad laboral impuesta en el neoliberalismo y la forma inconsulta en que buena parte de sus políticas concretas se imponen tienen efectos en la subjetividad individualista y anti-cooperativa que los científicos han adoptado en las últimas décadas. Abundando en la hipótesis planteada con anterioridad, los marcadores de diferenciación que

implican una diferencialidad de ingreso al mundo académico-científico han agudizado su sentido excluyente en la fase neoliberal, por lo que, aunado al intrincado proceso de aculturación propio de la profesión científica, se le añade hoy en día la precarización y agudización de procesos de exclusión por la diferenciación entre grupos subalternos y dominantes: ¿cuál es el tipo de respuestas que los científicos individuales y las comunidades correspondientes han buscado frente a las problemáticas que plantea este tipo de subjetividad? ¿Qué estrategias, si es que las hubiera, se ensayan para modificar, resistir o construir una subjetividad distinta con valores alternativos? ¿Qué condiciones son necesarias para que estos sistemas valorativos aparezcan y florezcan? ¿Qué elementos impiden su creación y consolidación? ¿Cuáles son las tendencias que arrastran al cambio o anclan en la permanencia? Estas preguntas deben orientar indagaciones futuras.

## Reflexiones preliminares

La producción de subjetividad es un proceso de múltiples determinaciones conjugadas en la forma de identidad específica que adquiere como generalidad un grupo humano de ciertas características. Los cambios en los diseños sociales y en el proceso general de la economía producen transformaciones al nivel de los sistemas valorativos que operan sobre la identidad, y en general, la subjetividad presente en un espacio social. Mirar detenidamente estos procesos ayudaría a entender los mecanismos por los que se reproducen relaciones sociales lesivas a la dignidad de las personas y formas de ser y estar en el mundo que bloquean o inhiben la misma razón de ser de las actividades y el trabajo humano, en este caso, de la investigación científico-académica. También pueden ayudar a emprender la discusión de los caminos de resolución a las problemáticas planteadas y de resistencia a formas de interacción social cifradas por el abuso y la desigualdad.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982), *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*, México, FCE.
- Althusser, Louis (1990), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Quinto Sol.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991), *México Profundo. Una civilización negada*, Grijalbo/Conaculta.
- Bourdieu, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontanamara.

- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourgois, Phillippe (2010), *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Corrales Nava, Osiris (2013), “Conflictos en el trabajo y su impacto en la salud de investigadoras nacionales en universidades estatales y la UNAM, desde la perspectiva de género”, tesis de licenciatura en Sociología, Monterrey, UANL.
- Díaz, Silvia, Luz Rodríguez, María López (2011), “Percepciones de investigadores e investigadoras en Antioquia sobre sus condiciones de salud y trabajo”, *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 29, núm. 4, diciembre, pp. 402-410.
- Figuroa Sepúlveda, Víctor (2013), “El trabajo científico y las universidades en la estrategia de la globalización”, en Irma Lorena Acosta y Veronika Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, México, UANL/Porrúa, pp. 11-46.
- Fortes, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*, México, Siglo XXI/CESU-UNAM.
- Gardner, S. K. y B. J. Barnes (2007), “Graduate Student Involvement: Socialization for the Professional Role”, *Journal of College Student*, vol. 48, núm. 4, pp. 1-19.
- Gil Antón, Manuel (1999), “El mercado de trabajo académico. Notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana”, *Este País*, núm. 103, México.
- Giroux, Henry (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica moderna*, México, Siglo XXI/UNAM.
- Giroux, Henry y Ramón Flecha (1994), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- Gramsci, Antonio (1970), *Antología*, Selección y notas de Manuel Sacristán, Mexico, Siglo XXI.
- Kuhn, Thomas S. (1977), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- Pérez-Castro, Judith (2009), “El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica”, *Espiral*, vol. XVI, núm. 46, pp. 61-95.
- Ramos Rangel, Raquel (2013), “Conflictos interpersonales y su impacto en la salud emocional. Un estudio comparativo entre investigadores nacionales de diferentes grupos de edad en universidades estatales y la UNAM”, tesis de licenciatura en Sociología, Monterrey, UANL.
- Roseberry, William (1994), “Hegemony and the Language of Contention”, en Joseph Gilbert y Daniel Nugent (eds.), *Every Day Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press, pp. 355-366.
- Sieglin, Veronika (2013a), “Razón pragmática, modernización tecnocrática y estilos de liderazgo institucional. Un estudio comparativo entre universidades estatales y

la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Irma Lorena Acosta y Veronika Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, México, UANL/Porrúa, pp. 128-166.

\_\_\_\_\_ (2013b), “Culturas organizacionales, salud laboral y género. Un estudio sobre la élite científica en México”, en Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta (eds.), *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*, en prensa.

\_\_\_\_\_ (2013c), “El acoso laboral en universidades públicas en México. Incidencia y factores subyacentes”, en prensa.

Smith, Andrea (2005), *Conquest. Sexual violence and American Indian Genocide*, Cambridge, South End Press.

Tierney, W. G. y R. A. Rhoads (1994), “Faculty Socialization as a Cultural Process: A Mirror of Institutional Commitment”, ASHE-ERIC *Higher Education Report*, vol. 6, núm. 93, pp. 81-82, Washington, D. C., George Washington University.

Villa Lever, Lorenza (2001), “El mercado académico. Incorporación, definitividad y promociones: pasos para una misma trayectoria de formación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 63-77.



# VIOLENCIA EN LA PAREJA: UNA LLAMADA A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Elsy Claudia Chan Gamboa  
Cristina Estrada Pineda  
Javier López-Cepero Borrego  
Asur Fuente Barrera  
Elisa Cerros Rodríguez  
Elva Dolores Arias Merino

## Introducción

¿Es la Universidad una institución socialmente responsable? ¿Cómo la perciben sus propios actores sociales? Saquemos la lupa y analicemos el tema aplicándolo al caso particular de la violencia en la pareja, un problema social de primer orden que, desde hace sólo dos décadas, ha ido cruzando de la intimidad del hogar a la esfera pública (Fariña, Arce y Buela-Casal, 2009) suscitando mucho interés y preocupación por parte de los científicos sociales (Fernández Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Rodríguez-Franco, López-Cepero y Rodríguez-Díaz, 2009; Zych y Quevedo-Blasco, 2011).

A tenor de los datos, el interés y la preocupación no son de extrañar: por ejemplo, según la última Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares realizada en México, 46% de las mujeres de 15 o más años sufrió algún incidente de violencia por parte de su pareja o ex pareja en su última relación (ENDIREH, 2011), llegando en algunas entidades, como el Estado de México, a 57% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011). En el estado de Jalisco —donde se ha llevado a cabo la investigación cuyos datos preliminares presentamos en este capítulo—, 45.65% de los 2 601 941 de hogares entrevistados reportó algún incidente de violencia en la pareja. Más concretamente, 40.78% de los hogares sufrió algún episodio de violencia emocional, 25.13% de violencia económica, 12.50% de violencia física y 7.39% de violencia sexual (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011).

Pero para intentar responder a la pregunta planteada al inicio debemos aclarar en primer lugar, qué es la *responsabilidad social* (RS). Empecemos por el principio: el concepto de RS es el heredero genérico y abreviado de otros conceptos como la *responsabilidad*

*social corporativa* (RSC) o la *responsabilidad social empresarial* (RSE), cuyos antecedentes ya se remontan al *cooperativismo* del siglo XIX. Bajo el concepto originario de RSE se engloban un conjunto de prácticas que pretenden mejorar la valoración de una empresa buscando un equilibrio entre su tradicional dimensión económica y las dimensiones social y ambiental, bien vistas y valoradas por la población general. Aunque este concepto surge en torno a los años cincuenta en Estados Unidos, no es sino hasta los noventa cuando emerge con fuerza en Europa de la mano de la Comisión Europea, abogando entonces por una estrategia de empleo que garantizara una mayor cohesión social en la era de la globalización. La RS, por tanto, parte del ámbito empresarial, pero termina trascendiéndolo para referirse al compromiso que adoptan ciudadanos, instituciones —públicas o privadas— y organizaciones sociales en general, con el objetivo de contribuir a un mayor bienestar de la sociedad.

Este concepto, lógicamente, también se puede aplicar a la propia institución universitaria, hablándose así de *responsabilidad social universitaria* (RSU), una expresión relativamente novedosa que, sin embargo, no debería resultar extraña: como apuntó Ortega y Gasset hace ya más de seis décadas, la Universidad debe incorporar abiertamente el compromiso con la sociedad y con su tiempo (Ortega y Gasset, 1937).

Ahora bien, la RS no debe quedarse en mero apéndice marginal de la institución, como ocurre con las fundaciones de ciertas empresas, ya que se trata de una teoría de gestión que obliga a la organización a situarse y comprometerse socialmente en y desde el mismo ejercicio de sus funciones básicas. Es decir, la RS hace referencia a la filosofía de gestión que practica a diario la institución en todos sus ámbitos de competencia y no a la mera expresión retórica de su solidaridad filantrópica. Y es que el uso y abuso de esta confusión puede servir incluso de estrategia para esconder y maquillar prácticas institucionales irresponsables, algo muy común en el ámbito empresarial (Vallaey, 2007).

La RSU, por tanto, supone una llamada a la movilización de los actores sociales universitarios (Martí, Martínez, Martí y Marí, 2007) para contribuir a solucionar los problemas de la sociedad y mejorar su bienestar, tanto a nivel local como global. Tal como recoge el Informe de la UNESCO resultado de la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* celebrada en París en 1998, “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades” (UNESCO, 1998: 24).

El impacto social, económico, político, cultural... de la Universidad está lejos de toda duda. Por una parte, el futuro de la sociedad depende en gran medida de los profesionales y actores que la institución forma en sus aulas; pero además, la Universidad es un claro referente para la sociedad, un actor social llamado a promover el desarrollo de su entorno formando a estudiantes comprometidos con la realidad social que les ha tocado



vivir (Vallaey, 2007). Es en esta línea en la que se inserta nuestra investigación, cuyo interés reside en analizar, por una parte, la incidencia de la violencia de pareja en la propia comunidad universitaria, pero, sobre todo, la percepción de los propios actores universitarios en relación con la RS de la institución en asuntos de este calibre. En definitiva, ¿la Universidad tiene alguna responsabilidad frente a un problema como la violencia de pareja, que también puede ocurrir en su seno?

Durante las últimas décadas, la universidad ha experimentado transformaciones significativas en el marco de un modelo de globalización económica neoliberal cuya lógica ha ido penetrando en la institución. Estas nuevas dinámicas que están transformando el paisaje de la educación superior y la investigación (UNESCO, 2009; Figueroa, 2013; Figueroa y Acosta, 2013) no han pasado inadvertidas para la comunidad universitaria. Así, por ejemplo, se ha analizado el impacto del neoliberalismo en la calidad de la educación superior (Valadez y Ayala, 2008; Gil, 2000; Porter, 2003), en las condiciones en las que se desarrolla el trabajo científico (Sieglin, 2013; Ramos, 2013), en las políticas universitarias (Chavoya, 2006; Barona, Chavoya y Reynaga, 2006), en sus profesores e investigadores (Ramos, 2013). En este contexto, ¿tiene sentido hablar de Responsabilidad Social Universitaria?

Una cosa está clara: la RSU tiene impacto en la propia comunidad universitaria, pero también en la sociedad en general de la que forman parte sus miembros. De hecho, como referente y modelo, ¿lo que ocurre en el seno de la Universidad no debería ser un espejo en el que los ciudadanos se miren? Contribuir a erradicar problemas de la sociedad como, por ejemplo, la violencia de pareja: ¿es (o debería ser) un objetivo universitario? En el marco de estas preocupaciones se inserta nuestra investigación, cuyos primeros resultados mostramos en el presente capítulo. En la primera parte, contextualizamos lo que es la violencia en el noviazgo; en un segundo momento, analizamos el papel de la responsabilidad social en las universidades en torno a la violencia de pareja en estudiantes universitarios y exponemos, por último, los resultados obtenidos en la investigación, así como las conclusiones preliminares.

## Violencia en el noviazgo

La violencia en el noviazgo entre jóvenes universitarios es un tema que ha sido estudiado de manera ardua en la última década, se ha puesto énfasis en el análisis de las actitudes y las creencias de género, donde los chicos continúan manteniendo estereotipos de género (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2010). Coincidente con estas conclusiones, la OMS identificó que la violencia ejercida contra la mujer es tanto la consecuencia como la causa de la desigualdad de género (*Estudio Multipaís sobre la Salud de la Mujer y Violencia Doméstica*, 2005).

La violencia dentro de la pareja es un problema con creciente visibilidad social, las estadísticas y el incremento en el número de estudios en todo el mundo desde hace algunas décadas así lo confirman. Cobra significativa relevancia por parte de la comunidad científica, dada la alta incidencia en la población adolescente y adulta joven, donde por ejemplo en recientes estudios en Estados Unidos, 36% de los varones y de 44% a 88% de las mujeres, sufren la victimización (Bonomi, Anderson, Nemeth y otros, 2012).

La preocupación por el incremento de la violencia de pareja ha llevado a algunos países a implementar leyes y crear organismos para la atención de víctimas de violencia, tales como institutos, centros de atención a víctimas, observatorios, los cuales son referente palpable del avance en la protección de las víctimas (principalmente mujeres), mas todavía no suficiente. Por ejemplo, en España existe el Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, organismo encargado del tratamiento de la violencia doméstica en el ámbito de la Administración de la Justicia, siendo su objetivo principal “el seguimiento y análisis de las sentencias y demás resoluciones judiciales...” (Castillejo, 2009: 41); en Estados Unidos de Norteamérica se ha creado una serie de cortes especializadas a nivel estatal para abordar casos de violencia doméstica;<sup>1</sup> mientras que en Colombia, el gobierno ha implementado a nivel nacional diversos servicios para mujeres víctimas de violencia, entre los que destacan: las Comisarías de Familia, el Centro de Atención Integral a Víctimas de Delitos Sexuales, así como los Comités Interinstitucionales que se han creado dentro de la Defensoría del Pueblo para atender a víctimas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos).

En México, los organismos y programas en materia de atención de la violencia de género se soportan legalmente en diferentes leyes y ordenamientos, como son: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, así como leyes estatales para la Prevención y Atención de la Violencia Intrafamiliar, entre otros. El Instituto Nacional de las Mujeres es uno de los organismos que existe a nivel federal en materia de prevención y atención a víctimas de violencia, el cual cuenta con diversos programas que promueven en conjunto una cultura de igualdad libre de violencia y discriminación; entre ellos se encuentra una “Vida sin violencia”, programa que sensibiliza a través de información en su página electrónica sobre los tipos, modalidades, repercusiones y mitos de la violencia, sobre leyes y demás ordenamientos que garantizan los derechos humanos; asimismo, cuenta con una red nacional de atención telefónica a personas en situación de violencia.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Material disponible en: <<http://www.cidh.org/women/acceso07/cap3.htm>>.

<sup>2</sup> La página electrónica del Instituto Nacional de las Mujeres para consultar más información es: <[www.inmujeres.gob.mx](http://www.inmujeres.gob.mx)>.

En Jalisco existen algunas instituciones y organismos que atienden el problema de la violencia, uno de ellos es el Consejo Estatal para la Prevención y Atención de la Violencia Intrafamiliar (CEPAVI), el cual se encarga de ejercer la rectoría y coordinación de las políticas, programas y acciones públicas y privadas en materia de prevención y atención a la violencia intrafamiliar. El Instituto Jalisciense de la Mujer es otro organismo público que proporciona orientación psicológica, jurídica, capacitación, así como una línea telefónica donde se proporciona asesoría jurídica y orientación psicológica ante cualquier situación de violencia; cuenta además con un refugio para brindar protección a mujeres violentadas y sus familias.

Como hemos podido observar, existe un incremento en el número de organismos e instituciones públicas y privadas que atienden la violencia de género, cabe hacer énfasis en que la aparición de estos recursos no refleja la aparición de un nuevo problema, sino el cambio en la forma de entender la violencia, que pasa de ser considerado un problema privado a una cuestión que interesa a toda la comunidad. Sin embargo, hasta ahora, la atención en violencia de género en el estado ha sido insuficiente. Tanto el CEPAVI como el Instituto Jalisciense de la Mujer ofrecen escasa información sus en páginas electrónicas, de hecho, no hay información sobre qué hacer, qué protocolo seguir, a dónde acudir, entre otros datos, lo que condicionaría al usuario a asistir a las oficinas o desertar en su intento de ayuda; comparativamente, en otros países, como España, hay disponible mucha información al respecto. Por otro lado, la atención hasta ahora se ha orientado hacia las mujeres que son víctimas, dejando de lado la atención de los maltratadores de pareja —y así abordar integralmente—, es decir, las campañas de salud se han limitado a exhortar a los maltratadores a que cambien y dejen de maltratar, como si esto fuera suficiente, sin ofrecer los servicios de a dónde pueden acudir para apoyar este cambio. Ni hablar de las víctimas varones del colectivo gay que no reciben orientación.

Ahora bien, esta investigación sobre violencia en el noviazgo en estudiantes de educación superior se realizó en la Universidad de Guadalajara, institución pública y autónoma con presencia en el estado de Jalisco que proporciona educación media superior y superior a una población de poco más de 240 000 estudiantes (109 375 de nivel superior y 132 369 de nivel medio superior).<sup>3</sup> Nos interesó analizar el papel de la universidad ante la violencia de pareja, ya que de acuerdo con datos estadísticos, se ha incrementado el número de casos en este grupo (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2010), donde la violencia ha dejado “la intimidad” para mostrarse en el espacio público. Es una institución que hasta el momento no cuenta con un programa que atienda la violencia de género en su población universitaria, aun cuando en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) Visión 2030, identifica a las universidades como instituciones vinculadas a

<sup>3</sup> <<http://www.udg.mx/es/nuestra/presentacion>>.

su entorno socio-económico, con responsabilidad social y sobre todo como entes indispensables en la búsqueda de la solución de los problemas públicos. Con ello, la atención y prevención de la violencia en la relación de pareja entra en el ámbito de problemas públicos que debe atender la universidad, tanto en las comunidades como al interior de sus centros educativos.

En el mismo documento se reconoce el problema de la desigualdad entre los individuos y la necesaria intervención de la universidad con el fin de aminorar esa desigualdad. Se confirma, además, que la educación superior —la ciencia y la tecnología inherentes a su desarrollo— deben considerarse como bienes públicos, palancas para el ascenso social, la equidad y la consolidación democrática de las naciones. Finalmente, dentro de sus objetivos, la Universidad de Guadalajara considera necesario fortalecer los programas y servicios universitarios destinados a promover la equidad de género en la Red Universitaria.<sup>4</sup>

Lo anterior nos hace reflexionar al respecto, si la violencia de pareja se percibe como un asunto de la esfera personal y, por tanto, no es injerencia de la Universidad la prevención y atención de ésta; si se desconoce que hay violencia en la relación de noviazgo entre nuestros estudiantes, o si hemos sido rebasados por el problema.

Por otra parte, en la actualidad se mantienen mitos respecto de la violencia de pareja (Bosch y Ferrer, 2012), uno de ellos es el de la marginalidad y el otro es el de los factores personales atribuidos al hombre del que se habla. El primero atribuye la violencia a dos aspectos básicos: a los países subdesarrollados o la presencia de éstos en las familias pobres. En el segundo grupo se hace referencia al maltrato intergeneracional, es decir, que los maltratadores han presenciado maltrato en sus familias de origen.

En este sentido, es que no se ha llegado a reconocer ni asumir por todos que la violencia de pareja es un problema de todos quienes formamos la sociedad, por tanto, no es un problema individual.

Consideramos necesario e indispensable que exista mayor número de investigaciones a fin de conocer más sobre la violencia de pareja en estas edades y así facilitar una intervención temprana y eficaz. En especial, resulta interesante conocer los circuitos de búsqueda de ayuda de las personas que son victimizadas, ya que esto sirve para orientar la intervención (prevención primaria y secundaria). Sobre todo interesa saber si las potenciales víctimas tienen confianza en los recursos existentes, ya que consultar con familiares, amigos o compañeros de estudio puede ser un recurso con efectos desconocidos, sobre todo si ignoran cuáles son los circuitos oficiales de atención a la víctima.

<sup>4</sup> Nos referimos al Objetivo 17, sobre Consolidación de la Equidad, Inclusión y Garantía de los Derechos Humanos, para más información, consúltese: <[www.udg.mx/es/pdi](http://www.udg.mx/es/pdi)>.

Si la sociedad no da un paso adelante para reconocer el problema como propio, se está diciendo a la víctima que el problema es suyo, y eso redundará en una menor confianza (e intención de uso) de los recursos existentes.

## Método

*Participantes:* el presente estudio contó con información proporcionada por 1 124 personas, provenientes de una universidad de titularidad pública del estado de Jalisco (México). De ellas, 93.5% fue estudiante, razón por la cual fueron eliminados del estudio los datos proporcionados por personal laboral de la institución. El análisis de la variable edad de los 1 044 estudiantes mostró que el rango de edad de 18-26 años acumuló en torno a 95% del total, optándose por eliminar de los análisis posteriores las personas que informaron de otras edades. En total, la muestra quedó conformada por 988 participantes, con una edad media de 19.5 años (DT= 1,82), de los que 34% fue varón y 66% mujer. Así, 98.3% de los participantes indicó estar soltero (aproximadamente un tercio indicó tener relación de pareja estable, frente a dos tercios de personas sin compromiso a largo plazo), y 26% indicó tener ocupación remunerada más allá de los estudios.

## Instrumentos

La experiencia de victimización en la pareja fue evaluada mediante un cuestionario creado *ad hoc*, que contuvo dos grupos de indicadores. En un primer apartado, fueron presentados reactivos que contemplaron conductas descritas en los ocho factores del Cuestionario de Violencia de Novios (Rodríguez-Franco, López-Cepero, Rodríguez y otros, 2010): desapego, humillación, sexual, coerción, físico, basado en género, castigo emocional e instrumental, a responder mediante una escala de frecuencia de cinco niveles. En el segundo apartado fueron incluidos ítems generales sobre la percepción de la relación, preguntando si los participantes se hubieron sentido maltratados, atemorizados y/o atrapados en la relación, a ser respondidos en la misma escala. Para cubrir los objetivos del presente estudio, las puntuaciones obtenidas a través de estos indicadores fueron recodificadas de manera dicotómica, asignando el valor de 0 a los niveles de respuesta *nunca* o *a veces*, y un 1 a las respuestas *con frecuencia*, *habitualmente* o *casi siempre*, de manera similar a la propuesta por López-Cepero, Rodríguez, Rodríguez y Bringas (2014).

Un segundo cuestionario incluyó cinco ítems acerca del conocimiento de conflictos en la pareja (conocer algún amigo/a en esta situación, haber necesitado ayuda para

romper una relación) y recursos disponibles (conocer recursos a los que dirigir una posible víctima, considerar si existe suficiente información), que fueron respondidos en formato Sí/No.

En tercer y último lugar, se conformó un cuestionario referente a la expectativa de ayuda que distintos agentes sociales pueden ofrecer para romper una relación conflictiva, tanto de la esfera personal (familia, amistades, compañeros/as de clase), como en contexto universitario (profesorado, recursos propios) y en el resto de la comunidad (servicios del ayuntamiento o de otras entidades). La ayuda esperada se valoró en una escala ordinal de cinco niveles (desde 1= ninguna hasta 5= mucha).

### *Procedimiento*

El equipo investigador conformó la batería de evaluación, adaptando sus ítems y el formato de respuesta a las especificaciones de la aplicación informática *Google Docs*. El instrumental adaptó su redacción para facilitar la recogida de datos entre estudiantes y personal laboral de la Universidad.

El enlace a la batería de evaluación fue enviado al profesorado de la universidad participante haciendo uso de la lista de distribución de correos electrónicos de la institución. En el caso del alumnado, el envío se realizó coincidiendo con el periodo de matriculación del semestre en curso.

Dado que la recogida de datos se realizó de manera no presencial, se incluyeron las instrucciones sobre los objetivos del estudio, los contenidos de la evaluación y las garantías de confidencialidad a través de un consentimiento informado, indicando con claridad la voluntariedad de la participación, y la posibilidad de abandonar la prueba en cualquier momento sin que esto supusiera penalización alguna. Se ofrecieron datos de contacto (nombre, filiación y dirección de correo electrónico del investigador responsable) a fin de dar respuesta a cualquier duda acerca del estudio.

La base de datos resultante fue protegida mediante encriptación en equipos informáticos accesibles sólo al equipo investigador, y no fueron almacenados datos que permitieran la identificación posterior de ningún participante (IP, correos electrónicos, entre otros). Esta base fue analizada mediante el software estadístico SPSS, versión 22.

### *Procedimientos estadísticos*

El presente estudio implicó la realización de análisis descriptivos (medidas de frecuencia, tendencia central y dispersión), contraste *t* de Student para la comparación

de medias, cálculo del tamaño de efecto (mediante el cociente resultante de dividir la diferencia de medias entre la desviación típica) y correlación bivariada (mediante la Rho de Spearman, adecuada para escalas ordinales). Los niveles de significación se establecieron en  $p < 0,05$  para contraste de medias y correlaciones, y el tamaño de efecto fue interpretado conforme a la propuesta de Cohen (1988; despreciable para  $TE < 0,20$ ; pequeña para valores entre 0,20 y 0,50; moderado para valores desde 0,50 y 0,80; y grande a partir de 0,80).

### Resultados

En un primer análisis fueron obtenidos los porcentajes de participantes que indicaron haber sufrido los distintos tipos de violencia evaluados con frecuencia media o alta. En torno a 30% de los respondientes indicó haber sufrido al menos una forma de abuso en su relación de forma frecuente, destacando el desapego (superior a 20% de participantes), la coerción (cercano a 10%) y la humillación (próximo a 9%). Por otra parte, el análisis de las respuestas registradas para las preguntas generales mostró que 13.4% de los participantes indicó haberse sentido atemorizado, atrapado y/o maltratado (véase tabla 1). Estas cifras contrastan con las respuestas registradas para la pregunta: *¿Conoces a algún amigo/a que haya sido maltratada en una relación de pareja?*, que obtuvo 66.6% de casos positivos.

**Tabla 1. Porcentaje de casos positivos para cada forma de agresión (N= 951)**

<i>Tipo de violencia</i>	<i>% casos positivos</i>
Desapego	22.6
Humillación	8.6
Sexual	2.5
Coerción	9.8
Física	3.2
Basada en género	4.4
Castigo emocional	6.4
Instrumental	2.9
<i>Total (indicadores específicos)</i>	29.8

Continúa...

**Tabla 1. Porcentaje de casos positivos para cada forma de agresión (N= 951) (continuación)**

<i>Tipo de violencia</i>	<i>% casos positivos</i>
Maltrato	5.4
Miedo	4.4
Atrapado/a	11.6
<i>Total (indicadores generales)</i>	13.4

En un segundo bloque de análisis, se obtuvieron resultados acerca de la percepción de recursos para ayudar a las víctimas de violencia en la pareja. Así, 70.3% de los participantes (N= 695) consideró conocer recursos a los que dirigir a una potencial víctima en busca de ayuda, si bien el porcentaje de personas que consideraron suficiente la información disponible sobre estos recursos descendió hasta 37.6% (N= 371). El análisis de contingencias mostró que ambas preguntas (información disponible y conocimiento de recursos para ayudar a amigos/as) presentaron 45.1% de respuestas no coincidentes, con 6.1% de personas indicando que existe información, pero que no sabrían dónde dirigir a sus conocidos, y 39.0% informando de que, a pesar de no conocer los recursos ofrecidos por la comunidad, sí sabrían dónde derivar a sus amistades en caso de ser víctimas (véase tabla 2).

**Tabla 2. Contingencia para las respuestas acerca de la información disponible y conocimiento de recursos para atender a las víctimas**

		<i>Información disponible</i>		<i>Total</i>
		<i>No</i>	<i>Sí</i>	
<i>Conocer recursos para amigos/as</i>	<i>No</i>	226 (23.2%)	60 (6.1%)	286 (29.3%)
	<i>Sí</i>	381 (39.0%)	309 (31.7%)	690 (70.7%)
<i>Total</i>		607 (62.2%)	369 (37.8%)	976 (100%)

A fin de explorar si estos hallazgos pueden estar relacionados con la preferencia hacia recursos de la esfera personal, se llevó a cabo un análisis de las expectativas de ayuda mantenida por el alumnado hacia distintas entidades sociales. Las puntuaciones medias más altas fueron las registradas por los recursos del entorno personal (amistades,



familiares y compañeros/as, respectivamente), seguido del universitario y de otros estamentos comunitarios (tabla 3).

**Tabla 3. Ayuda esperada por el alumnado para romper una relación conflictiva. La puntuación máxima para cada agente social fue de 5 puntos (N= 948)**

	<i>X</i>	<i>DT</i>
Amigos/as	4.14	.978
Familia	4.05	1.195
Compañeros/as	3.09	1.125
Profesorado	2.69	1.185
Recursos universidad	2.85	1.264
Ayuntamiento	1.96	1.095
Organizaciones comunitarias	2.83	1.351

A continuación, se analizó el posible efecto de la información disponible sobre los recursos y la confianza en distintos estamentos. En general, se comprobó que el apoyo esperado fue descriptivamente superior en todos los casos entre las personas que indicaron disponer de información suficiente. Estas diferencias alcanzaron un nivel de significación de  $p < 0.05$  para el total de confianza y los recursos de la universidad (con tamaño de efecto pequeño) y los recursos del ayuntamiento y la comunidad (tamaño de efecto despreciable). Estos datos se amplían en la tabla 4.

**Tabla 4. Contraste *t* de medias de apoyo esperado para distintas instituciones**

	$X_{Si}$	$X_{No}$	$X_{Si} - X_{No}$	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>TE</i>
Amigos/as	4.20	4.11	0.09	0.98	1.253	.211	0.09
Familia	4.14	3.99	0.15	1.20	1.256	.209	0.13
Compañeros/as	3.22	3.01	0.21	1.13	1.908	.057	0.19
Profesorado	2.79	2.62	0.17	1.19	1.947	.052	0.14
Recursos universidad	3.03	2.74	0.29	1.26	2.833	.005**	0.23
Ayuntamiento	2.07	1.90	0.17	1.10	2.845	.005**	0.15
Organizaciones comunitarias	2.92	2.78	0.14	1.35	2.228	.026*	0.10
Ayuda total	22.40	21.19	1.21	5.56	2.177	.030*	0.22

DT= desviación típica. TE= tamaño de efecto.

Se exploró la posible correlación bivariada entre la percepción de maltrato, miedo y estar atrapado/a frente a la ayuda esperada por los distintos agentes sociales contemplados. Los resultados indicaron la existencia de numerosas correlaciones significativas, pero de escaso tamaño (coeficientes con valores de 0.134 o inferiores; véase tabla 5). Todas las correlaciones presentaron signo negativo, de modo que las percepciones más negativas del problema coincidieron con una menor expectativa de ayuda.

**Tabla 5. Correlaciones bivariadas para las percepciones generales sobre la pareja y la ayuda esperada por parte de distintos agentes sociales**

	<i>Miedo</i>	<i>Atrapado</i>	<i>Maltrato</i>
Amigos/as	-,096**	,030	-,012
Familia	-,105**	-,098**	-,055
Compañeros/as	-,068*	-,023	-,061
Profesorado	-,124**	-,091**	-,084**
Recursos universidad	-,080*	-,078*	-,060
Ayuntamiento	-,119**	-,121**	-,111**
Organizaciones comunitarias	-,134**	-,139**	-,098**
Ayuda total	-,137**	-,108**	-,093**

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Por último, los estudiantes consideraron que la Universidad tiene un papel relevante como agente social, con medias superiores a 3 en todos los casos, en ambos sexos (el máximo es 5). En especial, el primer enunciado indica que se percibe que la Universidad tiene un gran compromiso con la sociedad, percibiendo más alto este compromiso los hombres en relación con las mujeres. Si bien también se solicita que esta implicación sea superior y orientarse hacia las empresas, siendo esta demanda más alta en mujeres que en varones. Llama la atención que son las mujeres quienes demandan que la universidad provea atención de problemáticas como delincuencia, adicciones y violencia de pareja, por encima de los hombres. Quienes conciben a la universidad como socialmente responsable e implicada en los problemas sociales son los varones por encima de las mujeres, tal vez por esto no demandan mayor atención de problemáticas sociales. Para finalizar, de acuerdo con la filiación política existen también diferencias ente los grupos de derecha, centro-derecha, centro-izquierda e izquierda, por lo que la izquierda y centro izquierda son más críticos con el compromiso social de la universidad y demandan que la implicación sea superior, así como la atención de problemáticas sociales (véanse tablas 6 y 7).

**Tabla 6. Universidad y afiliación política**

	Descriptivos									
	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo		
					Límite inferior	Límite superior				
La Universidad está comprometida con los problemas de la sociedad	Derecha	149	3,87	,777	,064	3,74	3,99	1	5	
	Centro-Derecha	94	3,95	,847	,087	3,77	4,12	2	5	
	Centro	357	3,89	,825	,044	3,80	3,97	1	5	
	Centro-Izquierda	166	3,75	,912	,071	3,61	3,89	1	5	
	Izquierda	172	3,65	1,018	,078	3,50	3,80	1	5	
Total	938	3,82	,878	,029	3,76	3,88	1	5		
La Universidad debe orientarse hacia las empresas	Derecha	147	3,44	1,067	,088	3,26	3,61	1	5	
	Centro-Derecha	94	3,51	1,114	,115	3,28	3,74	1	5	
	Centro	358	3,23	1,097	,058	3,12	3,35	1	5	
	Centro-Izquierda	166	3,05	1,169	,091	2,87	3,23	1	5	
	Izquierda	172	2,98	1,304	,099	2,79	3,18	1	5	
Total	937	3,21	1,159	,038	3,14	3,29	1	5		
La Universidad cuenta con recursos para atender problemáticas sociales (delincuencia, drogadicción, violencia en la pareja, etc.)	Derecha	147	3,68	1,079	,089	3,50	3,86	1	5	
	Centro-Derecha	94	3,79	1,066	,110	3,57	4,01	1	5	
	Centro	357	3,70	1,108	,059	3,58	3,81	1	5	
	Centro-Izquierda	166	3,67	1,017	,079	3,51	3,82	1	5	
	Izquierda	171	3,56	1,090	,083	3,40	3,73	1	5	
Total	935	3,67	1,080	,035	3,60	3,74	1	5		

Continúa...

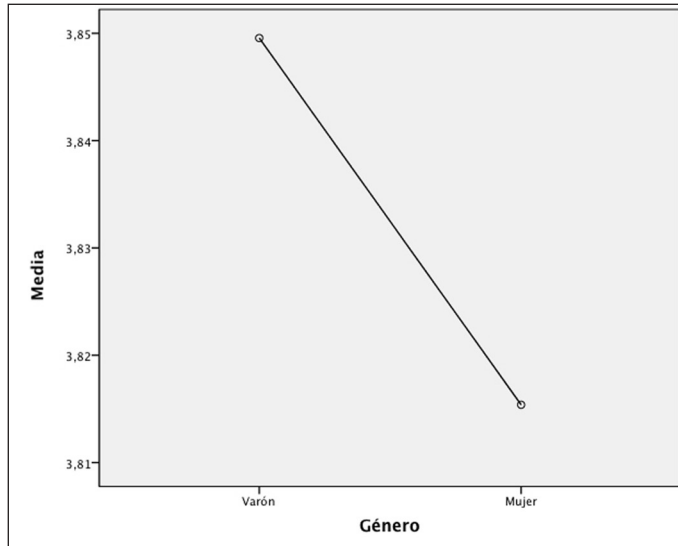
**Tabla 6. Universidad y afiliación política (continuación)**

		Descriptivos							
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
La Universidad es responsable socialmente hablando	Derecha	148	3,97	,929	,076	3,82	4,12	1	5
	Centro-Derecha	93	3,85	1,063	,110	3,63	4,07	1	5
	Centro	358	3,88	,869	,046	3,79	3,97	1	5
	Centro-Izquierda	166	3,80	,916	,071	3,66	3,94	1	5
	Izquierda	170	3,72	,985	,076	3,57	3,87	1	5
	Total	935	3,85	,930	,030	3,79	3,91	1	5
La Universidad debería estar más implicada socialmente	Derecha	148	4,03	,982	,081	3,87	4,19	1	5
	Centro-Derecha	94	4,20	,811	,084	4,04	4,37	2	5
	Centro	358	4,06	,928	,049	3,96	4,16	1	5
	Centro-Izquierda	166	4,31	,885	,069	4,17	4,44	1	5
	Izquierda	172	4,32	,856	,065	4,19	4,45	2	5
	Total	938	4,16	,912	,030	4,10	4,22	1	5

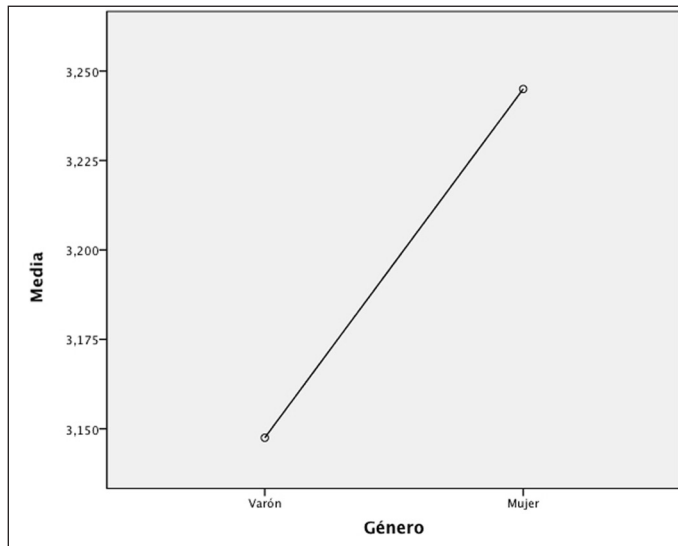
**Tabla 7. ANOVA para compromiso percibido de la Universidad según ideología política ( $p < 0,05$ )**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La Universidad está comprometida con los problemas de la sociedad	Entre grupos	9,126	4	2,282	2,987	,018
	Dentro de grupos	712,784	933	,764		
	Total	721,910	937			
La Universidad debe orientarse hacia las empresas	Entre grupos	29,366	4	7,342	5,572	,000
	Dentro de grupos	1227,945	932	1,318		
	Total	1257,311	936			
La Universidad cuenta con recursos para atender problemáticas sociales (delincuencia, drogadicción, violencia en la pareja, etc.)	Entre grupos	3,580	4	,895	,767	,547
	Dentro de grupos	1085,928	930	1,168		
	Total	1089,508	934			
La Universidad es responsable socialmente hablando	Entre grupos	5,430	4	1,357	1,572	,180
	Dentro de grupos	803,004	930	,863		
	Total	808,434	934			
La Universidad debería estar más implicada socialmente	Entre grupos	14,449	4	3,612	4,402	,002
	Dentro de grupos	765,564	933	,821		
	Total	780,013	937			

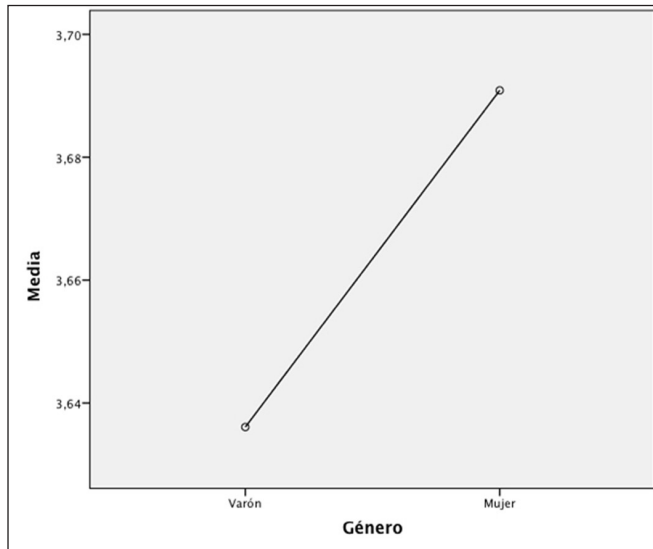
**Gráfica 1. Media de “La Universidad está comprometida con los problemas de la sociedad”**



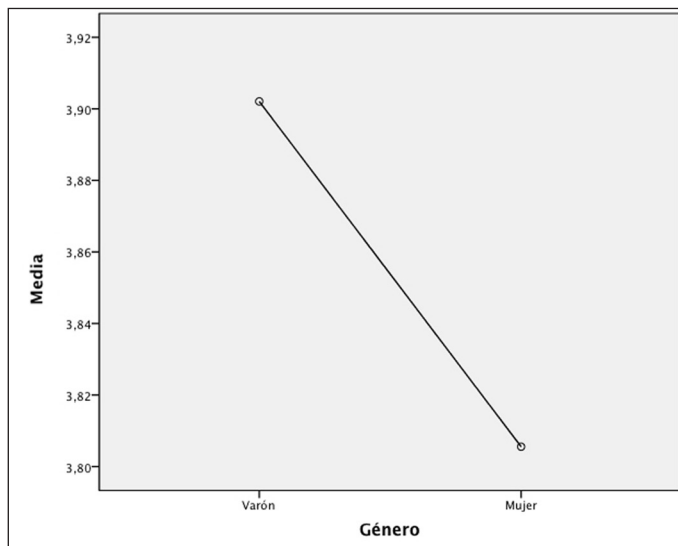
**Gráfica 2. Media de “La Universidad debe orientarse hacia las empresas”**



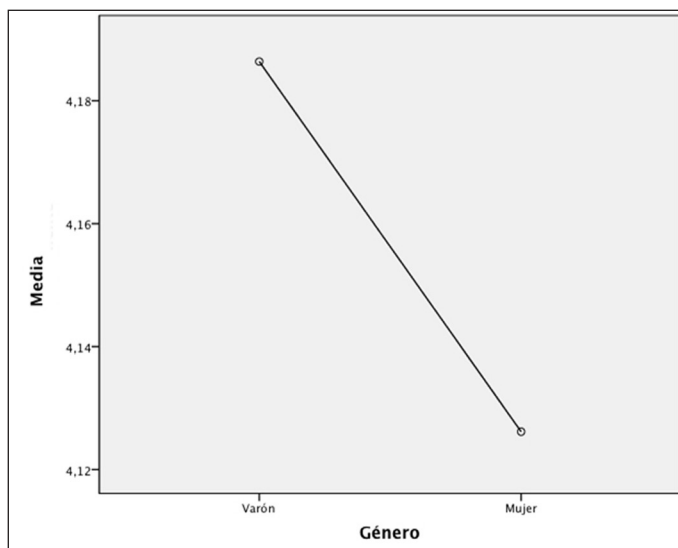
**Gráfica 3. Media de “La Universidad cuenta con recursos para atender problemáticas sociales (delincuencia, drogadicción, violencia en la pareja, etc.)”**



**Gráfica 4. Media de “La Universidad es responsable socialmente hablando”**



**Gráfica 5. Media de “La Universidad debería estar más implicada socialmente”**



## Conclusiones

En su mayoría (93%), los estudiantes respondieron a la encuesta; aun cuando se puso en el portal del centro universitario y se envió por medios electrónicos, sólo 7% de los profesores la contestó. Llama la atención que los trabajadores no se sumaran a la convocatoria, lo que pudiera relacionarse con la apatía de participar en investigaciones en línea o con la negativa de hablar de la violencia en la pareja en una encuesta reforzando la idea de que se trata de asuntos personales y no sociales.

Por otro lado, existe una alta prevalencia de la violencia entre los estudiantes: casi una tercera parte de los participantes ha experimentado al menos uno de los tipos contemplados. Estos resultados difieren de los obtenidos en Estados Unidos con población joven —adolescentes y adultos—, en la cual 36% de varones y de 44% a 88% de mujeres sufren de victimización (Bonomi, Anderson, Nemeth y otros, 2012). Por otro lado, 13% da positivo en algún indicador general, esto es, una de cada seis personas se ha sentido atemorizada, atrapada y/o maltratada en su relación. Eso implica que, sea que usemos criterios conductuales o la percepción de los participantes, hay una necesidad real en la atención y servicios al respecto. En el Plan de Desarrollo Institucional (Visión 2030), la Universidad de Guadalajara identifica la atención de la desigualdad y la creación de



servicios para su atención, por lo que estos resultados, así como las estrategias y objetivos considerados en ese documento, podrían animar a crear los servicios al interior de la Red Universitaria.

Sólo 32% de los participantes dice tener suficiente información y saber aconsejar a sus amistades en caso de necesitar ayuda. Eso supone que la mayoría de estudiantes encuestados o no tiene acceso a información (aconsejando, quizás, de manera intuitiva), o bien no sabría indicar a un conocido a dónde acudir en caso de necesitarlo. En otras palabras, casi tres de cada cuatro participantes carecen de herramientas para dar una respuesta adecuada a una eventual situación de violencia en la pareja. Esto es derivado posiblemente de que la información no está llegando a la población en riesgo y se debe fortalecer el trabajo coordinado de las instituciones. Con ello se presenta el área de oportunidad para generar servicios preventivos en las universidades que atiendan a una información más precisa sobre la violencia de pareja y los lugares a los cuales acudir.

La gente confía en circuitos informales, que son los más cercanos. Esto no varía en función de la información disponible. Sin embargo, el uso de recursos formales sí se ve influido por la información recibida, siendo más probable que alguien en problemas busque ayuda en recursos de la universidad o comunidad extensa cuando se le ha informado de éstos. De igual forma, el apoyo total esperado de todas las instituciones es superior cuando se recibe información al respecto. Puede interpretarse como “enseñar a buscar ayuda” (de problema personal a problema social). En la medida en que se asuma que la violencia de pareja es un problema social, los recursos formales e informales generarán más información.

En cuanto a la relación entre la percepción del problema y la ayuda esperada, llama la atención que sentirse maltratado/a, atemorizado/a o atrapado/a no correlacione con una mayor expectativa de los recursos especializados. Aunque las correlaciones tienen un tamaño despreciable, de ser tenido en cuenta, siempre tienen un signo negativo, indicando que cuanto peor es la experiencia, menor es la confianza en los recursos disponibles; y esto ocurre en todos los agentes disponibles, pero dado que los recursos oficiales son los peor valorados, la probabilidad de uso se antoja mínima.

Esto justifica la creación de recursos que ofrezcan información de sensibilización (prevención primaria) y recursos para dar respuesta a las víctimas de abusos en el noviazgo (prevención secundaria). Con una población estudiantil de 220 mil estudiantes, la Universidad de Guadalajara deberá generar los servicios ante la población en riesgo, que en este estudio es cercana a 30% de estudiantes de los niveles medio superior y superior. Es preciso señalar que universidades norteamericanas y españolas desde hace algún tiempo ofrecen servicios de atención primaria y secundaria en la violencia de pareja, reconociendo este problema como una prioridad, pero sobre todo, como un asunto de interés social.

La creación de recursos supondría mandar el mensaje de que la violencia en la pareja no es un problema privado, sino que ocupa (y preocupa) a toda la comunidad. Quizás eso sirva para que los potenciales usuarios tengan mejores expectativas de los recursos existentes, sobre todo cuando la situación se percibe como especialmente peligrosa.

La universidad ha sido percibida por los estudiantes como un agente social relevante. Con medias superiores a 3 (el máximo es 5) se le identifica comprometida socialmente y se demanda que su implicación sea mayor al atender problemáticas sociales como la violencia de pareja, las adicciones, la delincuencia. Los estudiantes confían en la universidad por encima de otras instituciones (ayuntamiento, organizaciones comunitarias). Al identificar a los estudiantes por su tendencia ideológica (derecha, centro-derecha, centro, centro-izquierda, izquierda), se presenta una varianza en la media sobre el rol de la universidad, siendo los de centro-derecha los más coincidentes con el rol que ha desempeñado la universidad y los de izquierda los más críticos y demandantes de una mayor implicación. En el ítem *La universidad está comprometida con los problemas de la sociedad*, la media más alta (3.95) la generan los estudiantes de centro-derecha, mientras que la más baja (3.65) los de izquierda. La misma tendencia se presenta en el ítem *la universidad debe orientarse hacia las empresas*, en la que los participantes de centro-derecha dan una media de 3.5 y los de izquierda de 3, al no considerar prioritaria la vinculación con la iniciativa privada. Contrastando con la pregunta *la universidad debería estar más implicada socialmente*, los de derecha observan una media de 4.0, mientras que los de izquierda (4.32) demandan un mayor involucramiento de la universidad en las problemáticas de la comunidad como agente de cambio, en este mismo ítem los hombres demandan mayor implicación de la universidad.

El neoliberalismo nos impacta en la creciente desigualdad no sólo en el acceso a los bienes materiales, sino además en la distinción de roles de género que deriva en la violencia en la pareja. Las instituciones —incluidas las universidades— parecen más preocupadas por dar indicadores de excelencia, como posgrados de calidad, licenciaturas acreditadas por los organismos oficiales, planta docente con posgrado, académicos en el Promep y SNI, entre otros, que han dejado a un lado los problemas sociales que impactan en los individuos, en los estudiantes, en los profesores. Así, la violencia en la pareja se concibe como un problema personal, de esos que son de las puertas para afuera y no como un problema que debe ser atendido por la propia institución en beneficio de la comunidad universitaria.

Los datos indican que los estudiantes no se fían de los agentes comunitarios ni de los docentes, se puede argumentar que es probable que, aunque existan recursos, éstos se perciban como ajenos y la gente no acceda a ellos aunque los necesiten. Hace falta dar un paso adelante y conseguir el compromiso de toda la comunidad (Universidad en especial) para dar un mensaje unitario y reducir la prevalencia del hecho, acortando el sufrimiento de las víctimas.

Para concluir, se considera que la creación de servicios a la comunidad universitaria y del estado de Jalisco en la prevención y atención de la violencia de pareja debería ser un tema prioritario.

## Bibliografía

- Amurrio, M., A. Larrinaga, E. Usategui y A. N. del Valle (2010), "Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao", *ZERBITZUAN*, núm. 47, pp. 121-134.
- Ariza, G. R. (2009), "La representación social de la violencia en las relaciones de pareja en la prensa de Medellín en el siglo XXI. El Colombiano 2001-2008. La chiva 2002-2008", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Caracas*, 14 (32), pp. 71-97.
- Arteaga, A., J. Fernández y J. López (2012), "Diferencias de variables de personalidad en sujetos adictos a drogas con y sin conductas violentas contra la pareja", *Acción Psicológica*, 9 (1), pp. 19-32.
- Azaola, E. (2009), "Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México", *La ventana*, núm. 30, pp. 7-45.
- Barona, C., Ma. L. Chavoya y S. Reynaga (2006), "Factores que propician y limitan la reputación científica en un centro universitario de la Universidad de Guadalajara", en M. L. Chavoya, C. Barona, S. Reynaga, M. L. Hernández, C. Cárdenas y M. Gradilla (coords.), *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas, Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 145-178.
- Barragán, F. (2005), "Educación, adolescencia y violencia de género: *les amours finissent un jour*", *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, XI (1), pp. 47-71.
- Béccheri, M., L. Souza y S. Silveira (2010), "Violência Entre Parceiros Íntimos: uma análise relacional", *Psicología Política*, 10 (20), pp. 227-243.
- Blázquez, M., J. M. Moreno y M. E. García-Baamonde (2011), "Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as", *Apuntes de Psicología*, 29 (3), pp. 397-412.
- Boira, S. y P. Joidrá (2010), "Psicopatología, características de la violencia y abandonos en programas para hombres violentos con la pareja: resultados en un dispositivo de intervención", *Psicothema*, 22 (4), pp. 593-599.
- Bonomi, A., M. L. Anderson, J. Nemeth, S. Bartle-Haring, C. Buettner y D. Schipper (2012), "Dating Violence Victimization across the Teen Years: Abuse Frequency, Number of Abusive Partners, and Age at First Occurrence", *BMC Public Health*, 12 (637), pp. 1-10.
- Bonomi, A., M. L. Anderson, J. Nemeth, F. Rivara y C. Buettner (2013), "History of Dating Violence and the Association with Late Adolescent Health", *BMC Public Health*, 13 (821), pp. 1-12.

- Bosch, E. y V. Ferrer (2012), “Nuevo mapa de mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI”, *Psicothema*, 24 (4), pp. 548-554.
- Castillejo, R. (2009), “Intervención legal en violencia de género”, en Francisca Fariña y Gualberto Buena-Casal (eds.), *Violencia de género. Tratado psicológico y legal*, España, Biblioteca Nueva, pp. 39-59.
- Chavoya, M. L. (2006), “Vida académica en las universidades mexicanas: los efectos del trabajo múltiple”, en M. L. Chavoya, C. Barona, S. Reynaga, M. L. Hernández, C. Cárdenas y M. Gradilla (coords.), *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas, Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 129-144.
- Colmenares, M. y M. Armas (2011), “Investigación y responsabilidad social en la universidad venezolana”, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12 (1).
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (2011), disponible en: <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/especiales/endre/endre2011/default.aspx>>, consultado el 3 de septiembre de 2014.
- Estudio Multipaís de la Organización Mundial de la Salud sobre Salud de la Mujer y Violencia Doméstica* (2005), disponible en: <[http://www.who.int/gender/violence/whomulticountry\\_study/](http://www.who.int/gender/violence/whomulticountry_study/)>, consultada el 24 de septiembre de 2014.
- Fariña, F., R. Arce y G. Buena-Casal (2009), *Violencia de género. Tratado psicológico y legal*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández-Fuertes, A. A., A. Fuertes y R. F. Pulido (2006), “Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, pp. 339-358.
- Figueroa, S. e I. Acosta (2013), “Política educativa: la trampa de los mecanismos de evaluación docente en las universidades mexicanas”, en I. L. Acosta y V. Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, México, M. Á. Porrúa y UANL, pp. 47-80.
- Figueroa, V. (2013), “El trabajo científico y las universidades en la estrategia de la globalización”, en I. L. Acosta y V. Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, México, M. Á. Porrúa y UANL, pp. 11-46.
- Gil, A. M. (2000), “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>>, consultado el 17 de febrero de 2015.
- Informe del Estado Colombiano sobre la Aplicación de la Plataforma de Beijing (1995) y los resultados del Vigésimo Tercer Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General (2000), Álvaro Uribe Vélez, Presidente de la República, Carolina Barco Isackson, Ministra de Relaciones Exteriores, Martha Lucía Vázquez Zawadsky, *Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer*, Bogotá, mayo 2004, p. 125.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011), “Estadísticas sobre violencia en los hogares en mujeres de 15 años y más por entidad federativa según condición y tipo de violencia hacia ellas a lo largo de la relación con su última pareja”, disponible en: <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484>>, consultado el 11 de octubre de 2014.
- López-Cepero, J., L. Rodríguez Franco, F. Rodríguez Díaz y C. Bringas Molleda (2014), “Violência em namoros: revisão bibliográfica e bibliométrica”, *Revista Arquivos*, 66 (1), pp. 1-17.
- Madorrán-García, C. (2012), “¿Es la universidad pública española socialmente responsable?”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. III, núm. 8, pp. 90-103, México, UNAM-IISUE/Universia, disponible en: <<https://ries.universia.net/article/view/91>>, consultado el 3 de agosto de 2014.
- Martí, J. J., F. A. Martínez, M. Martí y R. Marí (2007), “Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas”, *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, núm. 18, pp. 1-13.
- Ortega y Gasset, J. (1937), *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe (Colección Austral).
- Pelekais, De Cira y Mariela Rivadeneira (2008), “Cultura organizacional y responsabilidad social en las universidades públicas”, *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 14 (1), pp. 140-148.
- Porter, L. (2003), *La universidad de papel*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, Colección Educación Superior.
- Ramos, M. E. (2013), “Valoración del trabajo académico y su impacto en salarios y estímulos económicos entre investigadores mexicanos”, en I. L. Acosta y V. Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, México, M. Á. Porrúa y UANL, pp. 81-126.
- Remolina, G. (2003), “La responsabilidad social de las universidades”, *Revista Nómadas (Col)*, núm. 19, pp. 239-246.
- Rodríguez-Franco, L., J. López-Cepero y F. J. Rodríguez-Díaz (2009), “Violencia doméstica. Una revisión bibliográfica y bibliométrica”, *Psicothema*, vol. 21, pp. 248-254.
- Rodríguez-Franco, L., J. López-Cepero y F. Rodríguez Díaz, C. Bringas Molleda, M. Antuña Bellerín y C. Estrada Pineda (2010), “Validación del Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) en jóvenes hispanoparlantes: análisis de resultados en España, México y Argentina”, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, núm. 6, pp. 45-52.
- Ruiz, I. y M. Soria (2009), “Responsabilidad social en las universidades de España”, *Revista Razón y Palabra*, núm. 70.
- Sieglin, V. (2013), “Razón pragmática, modernización tecnocrática y estilos de liderazgo institucional. Un estudio comparativo entre universidades estatales y la Universidad

- Nacional Autónoma de México”, en I. L. Acosta y V. Sieglin (coords.), *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas*, México, M. Á. Porrúa y UANL, pp. 128-166.
- UNESCO (2009), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, 5-8 de julio.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Tomo I. Informe final*, París, 5-9 de octubre.
- Valadez, M. y S. Ayala (2008), *La calidad de la educación superior y la investigación científica. Dos casos, tres enfoques*, México, Universidad de Guadalajara.
- Vallaes, F. (2007), *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*, México, Tecnológico de Monterrey.
- Zych, I. y R. Quevedo-Blasco (2011), “A Decade of the International Journal of Clinical and Health Psychology (2001-2010)”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 11, pp. 549-561.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **VERONIKA SIEGLIN**

Doctora en Sociología por la Universidad de Marburg, Alemania. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Investigadora Nacional nivel II, representante del Cuerpo Académico “Cultura, Identidades y Género” (CA-UANL-235) y de la Red de Investigación “Cultura, Política y Educación”, así como miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.

### **MA. CRISTINA RECÉNDEZ GUERRERO**

Doctora en Sociología, docente-investigadora, adscrita a la Unidad Académica de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, perfil Promep.

### **IRMA LORENA ACOSTA REVELES**

Doctora en Ciencia Política; docente titular de la Universidad Autónoma de Zacatecas; miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel I; con reconocimiento perfil Promep por cuarta ocasión consecutiva. Autora y coautora de los libros: *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas* (2013); *Mujeres en el medio rural: conflictos tradicionales, prácticas emergentes y horizontes* (2011); *América Latina: capital, trabajo y agricultura en el umbral del tercer milenio* (2010); *Desafíos de la sociedad rural al despuntar el siglo XXI: economía y política* (2008); *Reproducción precaria familiar: conceptualización y evidencias en Zacatecas-Guadalupe* (2007); *Influencia del neoliberalismo en la dialéctica del campesinado, experiencia de México* (2003). En la actualidad

es responsable académica del Programa de Doctorado en Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

### **MARÍA ELENA RAMOS TOVAR**

Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctorado en Sociología por la Universidad de Tulane (1999). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Perteneció al Cuerpo Académico Consolidado “Cultura, Identidades y Género”.

### **LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ**

Es licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro, es especialista en Gestión Escolar, obteniendo el diploma superior de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Chile. Es maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Benito Juárez de Oaxaca y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. Es miembro del SNI y miembro del Comie. Es profesora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y colabora como docente de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271 y en la UVM de Tabasco. Coordina la línea de investigación de Educación y Género y Tecnología Educativa en ambientes virtuales.

### **BLANCA E. ARCIGA ZAVALA**

Es docente-investigadora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UJAT. Realizó estudios de licenciatura en la Facultad de Psicología, y de maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Obtuvo el grado de doctor en Educación (PhD) por la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales como: *International Studies in Sociology of Education* y la *Revista de Educación Superior* de la ANUIES. Sus líneas de interés e investigación apuntan hacia la docencia, la cultura y el género.

### **MARÍA TRINIDAD TORRES VERA**

Es doctora en Educación por el Centro Internacional de Posgrado, A. C., maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora



Investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde 1983. Es autora del libro *Mujeres y utopía*, coautora de *La educación de la mujer en Tabasco* y *Voces en Diálogo. Construcción de identidades*.

### **JESÚS NICOLÁS GRACIDA GALÁN**

Es doctor en Educación por el Instituto Pedagógico de Posgrado; es maestro y licenciado en Historia por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, es consultor y director general de la empresa de capacitación educativa CAPACITAB. Es coautor del libro *Educación y Ciencias Sociales* editado por Plaza y Valdés y tiene en prensa el libro *Innovando las Aulas a través de la investigación acción* con la misma casa editorial. Es profesor de la maestría en Ciencias Sociales de la UJAT; del programa de maestría en Educación de la Universidad Tecmilenio y ha colaborado con los programas de posgrado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Villahermosa y de la Universidad del Valle de México *campus* Tabasco.

### **LEONEL GARCÍA LEÓN**

Doctor en Filosofía en el Programa de Doctorado en Filosofía Contemporánea por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor de tiempo completo en la DACSyH de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Coautor del libro *¿Por qué me volví docente?* (2011), coordinador del libro *Problemas sociohistóricos de educación, género y cultura* (2013), co-coordinador del libro *Competencias y educación. Una mirada desde la academia y la escuela* (2013).

### **MARÍA ZÚÑIGA CORONADO**

Profesora de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL. Doctorado en Trabajo Social por la Universidad Laval, Quebec, Canadá. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

### **GUSTAVO GARCÍA ROJAS**

Estudió Sociología en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), y se formó como antropólogo en la maestría en Antropología Social en el CIESAS-DF. En el año 2011

terminó el doctorado en Ciencias Sociales, con especialización en el área de Relaciones de Poder y Cultura Política en la UAM-Xochimilco, en la ciudad de México.

#### **ELSY CLAUDIA CHAN GAMBOA**

Es doctora de la Facultad de Psicología por la Universidad de Oviedo, es Profesora Investigadora Titular y jefa del Departamento de Psicología Básica en la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con Perfil Promep. Sus líneas de investigación son sobre menores, familia y violencia.

#### **CRISTINA ESTRADA PINEDA**

Licenciada en Trabajo Social y maestría en Terapia Familiar por la Universidad de Guadalajara. Doctora por la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo. Ha publicado diferentes artículos en revistas con impacto y capítulos de libro en la línea de violencia en las relaciones de pareja y delincuencia y familia. Pertenece a diferentes grupos de investigación nacionales e internacionales.

#### **JAVIER LÓPEZ-CEPERO BORREGO**

Licenciado en Psicología, doctor por la Universidad de Sevilla, profesor en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad de Sevilla.

#### **ASUR FUENTE**

Doctor en Psicología, antropólogo social y cultural y experto en Políticas, Investigación e Intervención en Exclusión Social, ha trabajado como profesor en la Universidad de Oviedo y publicado diversos artículos científicos en revistas internacionales. Actualmente trabaja como profesor asociado en la Universidad de Valladolid.

#### **ELISA CERROS RODRÍGUEZ**

Doctora en Filosofía con orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social (UANL). Profesora Investigadora Titular C tiempo completo en la

#### Sobre los autores

Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado: CA-UdG-598 “Psicología, Género y Salud”. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores.

#### **ELVA DOLORES ARIAS MERINO**

Médico cirujano y partero, maestría en Salud Pública, doctorado en Ciencias de la Salud, orientación socio-médica. Profesor-investigador Titular C, Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del SNI. LGAC: Psico-gerontología y Salud.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN UNIVERSIDADES  
se terminó de imprimir el 2 de junio de 2015.  
Tiraje: 1 000 ejemplares.