

# **Los actores y la mirada subjetiva**

de la Organización Universitaria

Nohemí Roque Nieto  
Augusto Renato Pérez Mayo  
[Autores]



Nohemí Roque Nieto, Augusto Renato Pérez Mayo

# **Los actores y la mirada subjetiva de la Organización Universitaria**

---

**Atik** Editorial  
**Religación** Press



E15D N49-59 y Olivos, San Isidro. Código postal 170515.

Quito, Ecuador

**Atik** Editorial, es una iniciativa del Centro de Investigaciones CICSHAL y está a cargo del departamento de Comunicación y Difusión Científica.

**www.atikeditorial.com**

**Jefe editorial**

Luis J. Brito

**Consejo Editorial**

Rainy José Camacho Marín · Benito Ramírez Valverde · David Cardozo Santiago · Carlos Santiago Masaquiza Caiza · Cintia Rodríguez Garat · Hugo Adrián Morales

**Coedición**

**Religación Press.** CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur. Correo electrónico E-mail: [press@religacion.com](mailto:press@religacion.com) | [www.religacion.com](http://www.religacion.com)

**Citar como (APA 7)**

Roque Nieto, N., y Pérez Mayo, A. R. (2024). *Los actores y la mirada subjetiva de la Organización Universitaria*. Atik Editorial, Religación Press. <https://doi.org/10.46652/atikbook4>



Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) la cual está disponible en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

Las consultas relativas a la reproducción fuera del ámbito de esta licencia deberán enviarse al Departamento de Comunicación y Difusión Científica de CICSAL a la siguiente casilla de correo: [info@atikeditorial.com](mailto:info@atikeditorial.com)

Los enlaces a sitios web de terceros son facilitados por **Atik** Editorial de buena fe y a título meramente informativo. **Atik** Editorial declina toda responsabilidad por el material contenido en cualquier sitio web de terceros al que se haga referencia en esta obra.

Primera Edición: 2024

Nohemí Roque Nieto©, Augusto Renato Pérez Mayo©, Atik Editorial©, Religación Press©

## **Los actores y la mirada subjetiva de la Organización Universitaria**

*Stakeholders and the subjective view of the University Organization*

*Atores e a visão subjetiva da organização universitária*

Editorial: Atik Editorial, Religación Press

Materia Dewey: 301 - Sociología y antropología

Clasificación Thema: KJU - Teoría y comportamiento organizativos

Público objetivo: Profesional/Académico

Colección: Sociología

BISAC: SOC026000 SOCIAL SCIENCE / Sociology / General

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2024-08-17

ISBN: 978-9942-7145-2-7

Disponible para su descarga gratuita en <http://atikeditorial.com>



## **Aval de revisión por pares**

*El presente libro académico fue sometido al proceso de revisión por pares doble ciego. Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, confirmando la validez y el nivel del manuscrito, constituyéndose una fuente confiable de consulta.*

*This academic book has been submitted to a double-blind peer review process. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts in the field who have made an objective judgment of the same, confirming the validity and level of the manuscript, making it a reliable source of reference.*



---

## Autores

### **Nohemí Roque Nieto**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos | Cuernavaca | México

<https://orcid.org/0000-0002-5433-9478>

Cuernavaca, México

[nohemi.roque@uaem.mx](mailto:nohemi.roque@uaem.mx)

[nohemi.roque@hotmail.com](mailto:nohemi.roque@hotmail.com)

Me he desempeñado en ámbitos de la investigación-divulgación, docencia, consultoría en empresas; me he preparado académicamente. Aceptada en el Sistema Nacional de Investigadores por mi producción científica y mi trayectoria académica. Actualmente soy Profesora Investigadora de Tiempo Completo y Secretaria de Investigación de la Facultad de Enfermería en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

### **Augusto Renato Pérez Mayo**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos | Cuernavaca | México

<https://orcid.org/0000-0003-1094-3283>

Cuernavaca, México

[renato.mayo@uaem.mx](mailto:renato.mayo@uaem.mx)

[renatomayo@hotmail.com](mailto:renatomayo@hotmail.com)

Profesor Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Asesor de Gobierno y Consultor, Medalla al Mérito Académico por la Universidad Autónoma Metropolitana. SNII-1. Autor de artículos en revistas arbitradas e indexadas, de libros y capítulos de libros sobre temas científicos a nivel nacional e internacional.



## Resumen

Las organizaciones, también, se construyen a partir de la palabra, de la narrativa, de esa interacción social que se da en la informalidad a la luz de la charla, de la toma de un café, en el pasillo, en la sala de maestros, en la sala de espera de la administración, entre otros escenarios; desvelando de alguna manera que la organización también es informal, que también es cotidiana, que los actores vierten en el espacio organizacional su comportamiento, su intersubjetividad producto de la convivencia práctica de su contexto, de su operatividad, de su dinámica social y su relación social en un contexto dado, histórico y culturalmente hablado, es decir, los núcleos de inteligibilidad que se toman y comunican a través de la práctica, la instrucción y la relación social (núcleo central).

Palabras clave: Organizaciones universitarias; actores; narrativa; subjetividad; programa de investigación

## Abstract

Organizations, too, are built from the word, from the narrative, from that social interaction that occurs in informality in the light of chat, having a coffee, in the hallway, in the teachers' room, in the administration waiting room, among other scenarios; revealing in some way that the organization is also informal, that it is also every day, that the actors pour into the organizational space their behavior, their intersubjectivity as a result of the practical coexistence of their context, their operability, their social dynamics and their social relationship. in each, historical and culturally spoken context, that is, the cores of intelligibility that are taken and communicated through practice, instruction, and social relationship (central core).

Keywords: University organizations; actors; narrative; subjectivity; research program.

## Resumo

As organizações, também, são construídas a partir da palavra, da narrativa, daquela interação social que se dá informalmente à luz de um bate-papo, de um café, no corredor, na sala dos professores, na sala de espera da administração, entre outros cenários; revelando de alguma forma que a organização também é informal, que também é cotidiana, que os atores despejam no espaço organizacional seu comportamento, sua intersubjetividade produto da convivência prática de seu contexto, de sua operacionalidade, de sua dinâmica social e de sua relação social em um determinado contexto, histórica e culturalmente falado, ou seja, os núcleos de inteligibilidade que são tomados e comunicados por meio da prática, da instrução e da relação social (núcleo central).

Palavras-chave: Organizações universitárias; atores; narrativa; subjetividade; programa de pesquisa.



# Contenido

Autores	8
Resumen	10
Abstract	10
Agradecimientos	19
Introducción	20

## Primera parte

El contexto	27
Problematización. El inicio	29
La vida simbólica, el lenguaje, la cultura y la narrativa en las organizaciones	44

## Segunda parte

Un nuevo paradigma integrado	57
Un modelo heurístico. Un nuevo paradigma articulado.	60
Nuevo institucionalismo sociológico	64
Bases teóricas del neoinstitucionalismo sociológico: Etnometodología y fenomenología, el comienzo	66
Nuevas rutas o caminos teóricos en la teoría institucional	67
Bases teóricas del construccionismo social	68
Teorías de la representación social	73
Las representaciones sociales	73
La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann	80
El concepto de representaciones sociales	82
Manifestación simbólico-cultural de las representaciones sociales	86
Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales	87
La construcción de una representación social	93
Modalidades para el proceso de anclaje.	95
La narrativa como un método de investigación de la subjetividad de los actores en la organización universitaria	97
Estudios de género	103
¿Qué son y para qué sirven?	106
Categoría de género	106
Perspectiva de género	108
La perspectiva de género en la educación superior	110
La perspectiva de los estudios organizacionales y la metáfora en el estudio del género en las organizaciones universitarias	114
Conocimiento situado	119
La epistemología social posmoderna de Haraway	120
El conocimiento situado de Haraway	122
Propuesta de una semántica teórica y metodológica	124

## Tercera parte

Metodología de intervención en la organización. Un tratado de metodología	127
Criterios para la elección de la metodología	137
Criterios para seleccionar la universidad a estudiar. Ranking de universidades mexicanas	144
Criterios de selección	145
Entrevista	159
Entrevista semiestructurada	159

Elementos de la entrevista	161	
Trabajo de campo: el vagabundeo antropológico		165
Descripción del trabajo de campo	166	
Sobre la muestra	168	
Diseño y registro de datos	174	
Tematización y codificación	177	
La universidad y sus puestos de alta dirección. El Caso		179
Perfil de los actores entrevistados	180	

### **Cuarta parte**

La mirada interpretativa de los actores y la organización universitaria	185
Antecedentes: ingreso a la universidad y al puesto	188
Contexto institucional: relaciones institucionales	202
Contexto social: relaciones sociales	217
Creencias	224
Valores	235
Juicios	239
Toma de decisiones	253
A manera de conclusiones	267
Ahora los detalles finales	274
Aquí algunos de ellos.	276
Los procesos ideales para la asignación de los puestos de alta dirección.	282

<b>Referencias</b>	284
--------------------	-----

## Lista de tablas

Tabla 1. Matriz disciplinar. Coordenadas mentales para desarrollar el trabajo de las ciencias sociales y humanas.	129
Tabla 2. Situaciones culturales y cuerpos de discursos	129
Tabla 3. Método y técnicas de la teoría fundamentada	135
Tabla 4. Instrumentos para cada etapa de la teoría fundamentada	135
Tabla 5. Métodos de recolección del contenido de una representación (primer tiempo)	139
Tabla 6. Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación (segundo tiempo).	141
Tabla 7. Métodos de control de la centralidad (tercer tiempo)	142
Tabla 8. Acercamiento pluri-metodológico del trabajo de investigación que se presenta en este libro, retomando la Teoría fundamentada y los métodos de la Representación Social.	— 143
Tabla 9. Ranking de las cincuenta (50), mejores instituciones de educación superior, de acuerdo a la AméricaEconomía Intelligence 2015, segregadas por zona.	146
Tabla 10. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona DF.	148
Tabla 11. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Centro.	149
Tabla 12. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Noreste.	150
Tabla 13. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Noroeste.	150
Tabla 14. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Occidente.	151
Tabla 15. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Sureste	151
Tabla 16. Universidades de nivel promedio de cada zona.	152
Tabla 17. Universidades que aparecen en la lista de las 40 mejores del país.	153
Tabla 18. Universidades promedio de cada zona.	156
Tabla 19. Universidades seleccionadas según los criterios de selección.	157
Tabla 20. Criterios para la selección de las y los informantes.	170
Tabla 22. Características de las personas informantes, participantes en la aplicación del instrumento.	181

## Listado de gráficos

Figura 3. Base material, base teórica y base operativa del construccionismo; la representación social, la perspectiva de género y el conocimiento situado.	60
Figura 4. El nuevo paradigma integrado.	62
Figura 6. Componentes de una representación social.	138
Figura 7. Organización en tres tiempos de la aproximación multi-metodológica para el estudio de las representaciones.	138
Figura 9. Organigrama Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.	180
Figura 11. Secuencia de determinación y control del núcleo central: proceso de ingreso y asignación de un PAD en la OU.	194
Figura 12. Secuencia de determinación y control del núcleo central: Requisitos para ocupar un PAD en la OU.	198

- Figura 13. Secuencia de determinación y control del núcleo central: La existencia de grupos que influyen en la asignación de PAD en la OU. 200
- Figura 14. Secuencia de determinación y control del núcleo central: Significado de ocupar un PAD en la OU. 204
- Figura 15. Secuencia de determinación y control del núcleo central: contexto institucional, cómo se siente respecto al grupo de trabajo al que pertenecen. 208
- Figura 16. Secuencia de determinación y control del núcleo central: contexto institucional, respecto de los grupos de poder. 210
- Figura 17. Secuencia de determinación y control del núcleo central: situaciones o problemas por razones de género. 214
- Figura 18. Secuencia de determinación y control del núcleo central: obstáculos por y para ocupar un PAD en la OU. 216
- Figura 19. Secuencia de determinación y control del núcleo central: ventajas y desventajas de ocupar un PAD en la OU. 219
- Figura 20. Secuencia de determinación y control del núcleo central: El significado de ocupar un PAD en la OU. 220
- Figura 21. Secuencia de determinación y control del núcleo central: sobre la asignación de los PAD en la OU. 223
- Figura 22. Secuencia de determinación y control del núcleo central: Equilibrio en las oportunidades para ocupar un PAD en la OU. 226
- Figura 23. Secuencia de determinación y control del núcleo central: la influencia del gobierno estatal en la asignación de los PAD en la OU. 228
- Figura 24. Secuencia de determinación y control del núcleo central: barreras invisibles para quienes quieren ocupar un PAD en la OU. 229
- Figura 25. Secuencia de determinación y control del núcleo central: claudican primero, los hombres o las mujeres que ocupan los PAD en la OU. 233
- Figura 26. Secuencia de determinación y control del núcleo central: los valores institucionales. 238
- Figura 27. Secuencia de determinación y control del núcleo central: la opinión que tienen de sí y de la otredad, respecto de ocupar PAD en la OU. 243
- Figura 28. Secuencia de determinación y control del núcleo central: beneficios por ocupar PAD en la OU. 245
- Figura 29. Secuencia de determinación y control del núcleo central: Influencia política en la asignación de los PAD en la OU. 247
- Figura 30. Secuencia de determinación y control del núcleo central: sobre las personas que ocupan un PAD cubriendo los requisitos mínimos curriculares. 251
- Figura 31. Secuencia de determinación y control del núcleo central: florero organizacional. 252
- Figura 32. Secuencia de determinación y control del núcleo central: influencia en la toma decisiones: disciplinar, empírica o por consenso. 259



[ Colección Breve ]

# **Los actores y la mirada subjetiva de la Organización Universitaria**



---

## **Agradecimientos**

*Agradecemos a la Dirección de la Facultad de Enfermería por el apoyo otorgado para la publicación de este Libro.*

*Agradezco a las personas que estuvieron conmigo en la realización de este trabajo, así como a quienes cedieron su tiempo a mi lado para que yo pudiera culminarlo.*

*En especial para mis hijos Augusto Renato y Renata Nohemí.*

Nohemí Roque Nieto

## Introducción

Al comenzar con la investigación que da pie a este libro, se fueron revelando hallazgos importantes, entre los que destacan los que dictan que las organizaciones universitarias se han estudiado, en su mayoría, bajo la mirada del modelo teórico denominado positivismo, culturalista, usando métodos de comprensión y empiristas, con perspectivas políticas e ideológicas conservadurista y liberalistas, con explicaciones eminentemente causalistas, en donde la axiología de los roles de valores no está sujeta a valores y que por tanto se mira a la organización universitaria desde una perspectiva formal cosificada dejando de lado el sentir de sus actores, en los trabajos encontrados, de corte cuantitativo, elaborados por investigadores, estudiantes o profesores, sobre universidades públicas y/o privadas, desde la experiencia vivida, cuando se ocupa un puesto de alta dirección en alguna de ellas, se observan fenómenos sociales que, desde diferentes paradigmas, tratan de dar explicación a ellos. Convirtiendo al actor en una *cosa* más en la organización. Dejando de lado la lectura subjetiva del actor en la naturaleza de su propio contexto, dejando de lado sus significaciones simbólicas, sus narrativas, su culturalidad, sus principios, sus propios artefactos, sus creencias, sus valores y sus juicios, desde los cuales también se construye a la organización.

Esta mirada olvida que las organizaciones, también, se construyen a partir de la palabra, de la narrativa, de esa interacción social que se da en la informalidad a la luz de la charla, de la toma de un café, en el pasillo, en la sala de maestros, en la sala de espera de la administración, entre otros escenarios; desvelando

de alguna manera que la organización también es informal, que también es cotidiana, que los actores vierten en el espacio organizacional su comportamiento, su intersubjetividad producto de la convivencia práctica de su contexto, de su operatividad, de su dinámica social y su relación social en un contexto dado, histórico y culturalmente hablado, es decir, los núcleos de inteligibilidad que se toman y comunican a través de la práctica, la instrucción y la relación social (núcleo central).

Lo social se hace y se construye en colectividad, en sociedad, al igual que el aprendizaje que se elabora socialmente y se comparte en un espacio llamado organizaciones, sea familia, grupos de amigos, de colegas, de compañeros de trabajo, sean organizaciones más amplias y formales como es la organización universitaria. En donde los puestos de alta dirección en su mayoría les son asignados a los hombres, sin embargo, tanto para ellos como para las mujeres significa esquivar, saltar y luchar contra *barreras de género* en la distribución de los puestos entre mujeres y hombres, se observa que en actividades de servicio y menor jerarquía hay mayor concentración de mujeres ocupándolos. Estos no son datos aislados, en las tres mejores instituciones de educación superior del país, este fenómeno es notable, y al respecto se han hecho numerosos estudios.

Por ejemplo, en el estado del arte realizado, a partir de la revisión de repositorios internacionales y nacionales, se encontraron estudios en los que se analiza la distribución por sexo y la discriminación hacia las mujeres, profesoras, investigadoras, ocupando puestos administrativos dando a conocer los obstáculos-barreras a los que se enfrentan cuando pretenden formar parte del claustro

docente o de la administración en la universidad, o cuando quieren ascender en su estructura orgánica, favoreciendo claramente a los varones.

En este sentido, se hacen las siguientes preguntas, ¿Cómo argumentar este fenómeno? ¿Cómo saber por qué sucede esto? ¿Cuál es su realidad?

Estas preguntas son las vertientes que guían el desarrollo del contenido del libro presentado y se realiza en el análisis de sus discursos, sus representaciones, a través de sus narraciones para conocer la subjetividad de los actores en la organización, no como un asunto de moda académica, sino como una necesidad impostergable para lograr interpretaciones comprensivas de una realidad social difícil de entender, a partir de una mirada externa, medible y superficial. Mirando hacia la parte interna de la organización, a través de las narraciones de quienes ocupan un puesto de alta dirección en las organizaciones universitarias de carácter pública estatal.

En el libro se propone un programa teórico para el análisis de las organizaciones bajo miradas de diferentes teorías basadas en la epistemología social, teniendo como base en sus principios que, las organizaciones se construyen a partir de los actores, sea esta comportamental o narrativa, o a través de lenguaje o el propio discurso. Justamente por esto, este trabajo se basa en las teorías denominadas construccionistas poniendo principal énfasis en la teoría de las representaciones sociales y sus propias metodologías en la recolección y análisis de datos, que son el sustento de este libro. Se retoma la teoría de las Representaciones Sociales

(RS), cuenta con una larga tradición en la psicología, antropología, la sociología y recientemente también en lo educativo-organizacional, dado que las representaciones, externadas por el actor, se refieren a algo o a alguien que tiene un significado específico para sí, ya sea porque se refieren a la organización donde trabajan, a las instituciones sociales a las que pertenecen, a sus líderes, a determinados acontecimientos, a contenidos de su interés, a las normas y reglamentos a los que se somete, a los discursos representados, entre otros.

Siguiendo con esta tradición del construccionismo social, se retoman también los estudios de género. Debido a su importancia de describir la prescripción ideológica que orienta la representación de sexo en este trabajo que, coincide en una fórmula contenida en la noción de diferencia en el orden de la cultura, es decir, la diferencia como noción central que determina el significado de la representación de sexo. Implicando el cuestionamiento ya sea minimizando o negando que la diferencia tiene su origen en el actuar colectivo, es decir, que es real y que es una prescripción cultural y que tiene efectos sociales que impactan en la asignación de los puestos de alta dirección en la universidad.

El análisis pretende trascender al limitado marco de la tipificación de principios causalistas, como lo hacen los meta-relatos basados en la perspectiva de las teorías positivistas, como el estructural funcionalista o el mismo funcionalismo como postura dominante en los estudios sobre la organización, en donde las organizaciones son realidades naturales que se pueden observar a partir del método hipotético-deductivo y que, tiene como intención descubrir relaciones causales, que explican sus compor-

tamientos para arribar a conclusiones generales; alejándose de las tramas de significación que realmente operan al interior de la organización.

Esto, es más que suficiente para iniciar con la odisea de identificar la parte subjetiva de los actores a través de la narrativa y notar como se construyen las organizaciones universitarias.

Por tanto, el libro está organizado de la siguiente manera. La primera parte es el contexto, se toca toda la estructura de la investigación que da sentido y pertinencia al libro, en donde se puede leer el estado del conocimiento y el estado del arte que contienen la revisión documental en las bases de datos de mayor reconocimiento internacional y nacional, en las publicaciones periódicas internacionales de mayor impacto científico, además de la revisión de los proyectos sobre estudios de género en las universidades de México. En este mismo capítulo se redactan las *preguntas* y *objetivos* que son el eje de la investigación, así como también las razones que justifican el trabajo de investigación.

La segunda parte está organizada por las teorías que abordan la subjetividad de los actores en la organización. Un nuevo paradigma integrado. Donde se describe la integración epistémica y gnoseológica del programa teórico formado con diferentes teorías que juntas visualizan un poder heurístico para la descripción, el estudio, la exploración, el entendimiento, la comprensión densa de las organizaciones cuales quieran que sean estas. Se concentran las teorías como el Nuevo Institucionalismo Sociológico, la teoría Construccionalista, la teoría de las Representaciones Sociales, los estudios de género y la teoría del Conocimiento Situado, que dan pie a esta parte.

La tercera parte se llama Metodología de intervención en la organización. Un tratado de metodología. Donde se describe el camino metodológico que se siguió en la aplicación de los casos de estudio para la construcción del instrumento (la entrevista semiestructurada ESe), sus categorías, subcategorías y codificaciones; los informantes claves (stakeholders) (hombres y mujeres que ocupan puestos de alta dirección), así como la metodología que sustenta y soporta el trabajo de campo que se ha realizado. Este apartado contiene información sobre la selección de la organización, en breve, su historia, y los puestos de alta dirección estudiados, sus características y perfiles. Además, se muestran extractos de las entrevistas que se realizaron, así como el análisis de sus núcleos centrales y periféricos plasmados en secuencias claras que dan cuenta de ellos, todo esto basado en la metodología planteada por la teoría de las Representaciones Sociales.

La cuarta parte es la mirada subjetiva de los actores y la organización universitaria. La realidad interna de la organización. La parte informal.





## **Primera parte**

*El contexto*

En las universidades del mundo la selección y asignación de los puestos de alta dirección se han visto influenciadas por las decisiones de grupos, con sus posiciones políticas, ideológicas, culturales, sociales y, por tanto, de género.

Dada la novedad de este campo de estudio en nuestro país, se hace imprescindible un conocimiento exhaustivo de las investigaciones previas, sus metodologías y sus resultados. La revisión bibliográfica y documental para realizar el estado del conocimiento<sup>1</sup> y el estado del arte<sup>2</sup>, se ha llevado a cabo partiendo de criterios de exhaustividad y científicidad, recurriendo a las bases de datos de mayor reconocimiento internacional y nacional en Ciencias Sociales y Educativas (ERIC<sup>3</sup>, SOCIOFILE<sup>4</sup>), a las publicaciones periódicas internacionales de mayor impacto científico (Journal Citation Reports, Social Science Edition/ISI), a los proyectos sobre estudios de género en las universidades de México y repositorios de las universidades más importantes a nivel na-

---

1 (...) es un análisis sistemático y valorativo del conocimiento y de su producción, surgido de un campo de investigación durante un periodo específico, que permite identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2005) (Londoño Palacio et al., 2014, p. 19).

2 (...) representa la primera actividad de carácter investigativo y formativo por medio del cual el estudiante se pregunta de manera inicial: qué se ha dicho y cómo se ha dicho en torno a su problema de investigación. (Jiménez Becerra, 2004, p. 32).

3 Base de datos – *Education Resources Information Center*, patrocinada por el Departamento de Educación de Estados Unidos. Considerada la principal fuente de información bibliográfica referencial en ciencias de la educación.

4 Base de datos bibliográfica que contiene reseñas de documentos (texto completo), de monografías, tesis y artículos publicados en más de 2000 revistas de sociología y disciplinas afines. Es de ámbito mundial y contienen documentos publicados en treinta lenguas diferentes. Contiene un *abstract* en inglés de cada referencia. Su fondo abarca desde el año 1974 hasta la actualidad.

cional e internacional. A través de estas fuentes de información y documentación, se han analizado las *principales aportaciones* de investigaciones *que son de interés para esta investigación* (Roque Nieto y Arredondo López, 2017, p. 35).

## **Problematización. El inicio**

Los estudios de género en las universidades alrededor del mundo se han elaborado con enfoques, en su mayoría, de carácter racional con el peculiar monismo metodológico de la ciencia positiva viendo a la organización universitaria (OU), como objeto estable claramente delimitado y a los actores como un inventario más; es decir, cuántas mujeres, cuántos hombres; como se pudo encontrar en la revisión documental realizada.

De ésta, se obtuvieron datos empíricos, teorías y metodologías, que constatan de acuerdo con Buquet Corleto, lo que se ha encontrado en los estudios realizados en las universidades, es decir, “son muchas las señales que emiten las universidades a favor de la desigual división de las tareas” (Buquet Corleto, 2013, p. 33), haciendo énfasis en la distribución de los puestos entre las mujeres y los hombres, observando que en actividades de servicio y menor jerarquía hay mayor concentración de mujeres ocupándolos, así también, en sus reglamentos internos las cláusulas por maternidad y guardería sólo favorecen a las mujeres, como a la mayoría de los hombres en puestos de mayor jerarquía y tiempo completo, por mencionar algunos puntos; porque se considera que los hombres no le dedican tiempo a otras responsabilidades que son adjudicadas a las mujeres, por su rol de madres (Buquet Corleto, 2013).

En universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), se elaboraron investigaciones y publicaciones que respecto a los puestos de alta dirección mencionan lo que sigue.

Dentro de la UAM (Bartra, 2001), y hasta el momento de la realización de su investigación a finales de los 90's, Bartra menciona que en aquellos años sólo habían ocupado la rectoría de unidad tres mujeres: dos en la Unidad Azcapotzalco y una la Unidad Xochimilco, ninguna rectora general y nueve directoras de división: dos en la Unidad Iztapalapa, tres en la unidad Xochimilco y cuatro en Azcapotzalco, es decir, 9 de un total de 61, lo que representa el 14.75% del total. De igual forma denota que en esa época en Azcapotzalco habían más mujeres en puestos de alta dirección y en Xochimilco más alumnas (Bartra, 2001).

Sobre el IPN, Rosas (2001), menciona que la Dirección General de Evaluación del Instituto, logró integrar documentos específicos que muestran la participación de la mujer en los distintos niveles educativos en un período que abarca de 1986 a 1998; además de que en los puestos de secretarías y direcciones de todas las unidades de coordinación el IPN tenía una representatividad que ascendía a 80 hombres y 14 mujeres, es decir, el 14.89% del total. En cuestión de direcciones, la primera mujer que ocupó el puesto de directora general del IPN el 1 de diciembre de 2009, fue Yoloxóchitl Bustamante Díez, tomando protesta como directora general del IPN, en presencia de quien fungiera como presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa; y que, para el 3 de octubre

de 2014, hizo pública su renuncia, la cual fue aceptada por el representante del ejecutivo nacional<sup>5</sup>.

Referente a la UNAM en una investigación documental realizada en 1999, Infante Vargas (2001), describe que para el año 1961 las mujeres que conformaban la planta administrativa de la universidad sumaban 1177, cantidad que representaba solo el 27.05% sobre el total de los trabajadores de la institución. Para el año 1987 la publicación de un censo elaborado por la Dirección General de Personal de la UNAM indicaba que el 43% de la planta administrativa de la universidad eran mujeres. Aunque en estos estudios publicados en el 2001, no se menciona el nivel jerárquico específico de los puestos ocupados por mujeres. Cabe mencionar que, en la actualidad, en las universidades públicas del país, no hay una mujer rectora<sup>6</sup>.

En el 2013 se publica un libro, *Intrusas en la Universidad*, producto de la investigación realizada por Buquet, Cooper, Mingo, y Moreno que tuvo como propósito la identificación de las formas en las que las relaciones de género se hacen presentes en el espacio educativo, en la máxima casa de estudios del país, la UNAM. Otra aportación es la elaboración y actualización de un diagnóstico [estadístico] sobre las condiciones laborales, las trayectorias académicas o estudiantiles, y el ambiente social dentro de la UNAM, además de un sistema de indicadores para la igualdad de

---

5 CNN (3 de octubre de 2014). «Yoloxóchitl Bustamante, alta ejecutiva que dirigió al Poli». Consultado el 10 de octubre de 2014.

6 En la revisión documental realizada en el año 2015 en cada sitio web de las universidades autónomas públicas estatales del país.

género en las instituciones de educación superior aprobado por el INMUJERES. Ahora bien, retomando uno de los hallazgos de este documento se resalta que, “la situación de las mujeres en las instituciones de educación superior, a lo largo y ancho del planeta, dista mucho de haber llegado a la igualdad. Existen todavía condiciones de desventaja para muchas...” (Buquet et al., 2013, p. 12).

En México la mayoría de los puestos de alta dirección, en las universidades, son ocupados por hombres. De acuerdo con el estudio de Adrián de Garay y Gabriela del Valle, en 14 universidades seleccionadas “los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74%, lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en ese ámbito laboral” (Garay y Del Valle Díaz Muñoz, 2012, p. 22) que están incorporadas a las instituciones como personal académico, que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI. De las mujeres académicas empleadas en el sector ciencia y tecnología (en México es fundamentalmente universitario), sólo 3.4% participa en puestos directivos, mientras que la participación masculina promedio en los mandos superiores es de 82.5% (Zubieta-García y Marrero-Narváez, 2005). (Ordorika, 2015)

En el ámbito internacional, se encontró que, en España, en el 2007 por parte de la Universidad de Zaragoza, se inscriben en un libro titulado *Mujeres en la Universidad. Situaciones de poder entre los géneros* (Ozonas et al., 2008) cinco importantes estudios hechos por investigadoras argentinas y españolas, estudios que aportan información sobre la situación que por razón de género en las universidades viven las mujeres, haciendo notar los obstáculos que acaecen a pesar de las “aparentes posturas a favor de la igualdad

de género” (Ozonas et al., 2008, p. 217). Uno de estos estudios es el realizado por Capitolina Díaz Martínez, quien hace un análisis sobre la distribución y evolución de las y los profesores de la Universidad de Oviedo de 1997 al 2007, haciendo también una comparación con el resto de las y los profesores en España. En su investigación además de obtener datos cuantitativos realiza entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesoras de la universidad. Estos datos corroboran una “doble discriminación hacia las mujeres” denotando en primer lugar “una barrera de entrada para aquellas que desean ingresar al profesorado universitario” y que favorece a los varones, en una proporción de 2 a 1. Y en segundo, “un freno a la promoción interna, ya que los cargos de mayor prestigio están ocupados por ellos”, por los hombres. (Ozonas et al., 2008, p. 217)

Ahora bien, en Colombia, haciendo uso de la metodología cuantitativa, se elabora una investigación titulada *Estrategias y obstáculos en el acceso Femenino a puestos directivos en la academia*, en donde aplican una encuesta para recopilar información a una muestra por conveniencia de 132 mujeres en cargos directivos en universidades acreditadas de Bogotá. Abordado desde una perspectiva multidisciplinar con fundamento en conceptos como *identidad, poder y género en la administración educativa*. Los resultados de esta investigación, concluyen que “entre los obstáculos para el ascenso a cargos de gestión/administración en la educación superior predominan: la dificultad para acceder a redes sociales de poder [no digitales] y la situación de doble jornada laboral que coarta tanto actividades académicas como personales” (Moncayo Orjuela y Zuluaga Goyeneche, 2014, p. 4).

De acuerdo con el informe de la *European Technology Assessment Network* (ETAN), elaborado en 2001, no hay correspondencia entre el incremento en la participación de mujeres académicas en las universidades y la baja representación de las mismas en los máximos cargos y órganos de toma de decisiones (ETAN, 2001). La ausencia de mujeres en los principales espacios de decisión ha sido señalado y criticado en casi todos los estudios e informes que analizan la situación de las mujeres en las universidades (Burton et al., 1997). (Ordorika, 2015, p. 9)

En Estados Unidos hay muy pocas mujeres presidentas en colegios superiores o en universidades. A principios de 2014, sólo 26% de las presidencias eran ocupadas por mujeres, en contraste con el 57% de mujeres estudiantes (Lapovsky, 2014).

En América Latina, la presencia de mujeres en cargos directivos es aún más limitada. En Chile, por ejemplo, sólo había cuatro rectoras en el año 2000 (6.25%) y cinco (8%) en 2005. En ese mismo país, la presencia de mujeres en jefaturas de carrera era sólo de 33% (Saracostti, 2006).

Es decir, que del examen a detalle, desde la perspectiva cuantitativa que fundamenta los estudios mencionados en párrafos anteriores, se concluye que hay un desequilibrio, una desproporción numerológica en la población administrativa y de gobierno de estas universidades, respecto a los puestos de alta dirección; se puede afirmar que tanto a mujeres como a hombres se les excluye de determinados puestos y se les prefiere en otros, además de que no hay transparencia respecto de su contratación, permanencia y promoción; resultado de prácticas y normativas institucionales

(implícitas y explícitas), preponderantes que se han construido en base al liderazgo masculino.

De acuerdo a los hallazgos cuantitativos del ojo positivista de la ciencia en el estado de la cuestión y en el estado del arte, Anker (2011), comenta que, las universidades no son reconocidas precisamente por su equilibrada e igualitaria proporción de hombres y mujeres en puestos de alta dirección, la división de los puestos de trabajo de acuerdo a la condición de ser hombre o mujer es un fenómeno que requiere vital atención por parte de quienes dirigen las organizaciones y que se interesan por la igualdad, la eficiencia y la justicia social.

De aquí que surjan las siguientes interrogantes. ¿Cómo hacer una reflexión o lectura diferente, de las organizaciones universitarias hoy? ¿Cómo tener una mirada diferente o repensar a las organizaciones educativas? Estas preguntas son determinantes y son los principales hilos conductores del libro; cuando los momentos exigen más allá de los marcos explicativos que durante décadas han intentado aclarar esta realidad solo a partir de la medición de lo empírico; imaginando que es posible observarla desde una pretendida correspondencia inequívoca entre la necesidad de la sociedad y la lógica de las instituciones, es decir, desde un principio o perspectiva de la causalidad.

¿Acaso la organización universitaria puede ser comprendida bajo el ojo de la ciencia de la medición y de los inventarios? Hacerlo así tiene una implicación de observarla solo a partir de una *cosificación*<sup>7</sup> (Kosic, 1967), y no se trata de eso, de lo que se tra-

---

7      Cosificación de las relaciones humanas en las organizaciones, llamado por Kosic, el mundo de la pseudoconcreción.

ta es, de conocerla y observarla por la propia construcción de los actores que la integran. Es necesario, mirar sus sentidos sociales, sus significaciones, sus símbolos. Se deben buscar signos nuevos, y expulsar las certezas modernistas y sustituirlas por incertidumbres, pero también por nuevas posibilidades, por nuevos núcleos de inteligibilidad (Gergen y Gergen, 1986; Gergen, 1994).

Las preguntas que se deben hacer para encontrar múltiples posibilidades de respuesta son, ¿Qué significados existen y perviven en los actores dentro de las organizaciones, que expliquen la desproporción en la asignación de los puestos de alta dirección, de mujeres y hombres en las organizaciones educativas? Generalmente se trata de dar respuesta a esta pregunta haciendo distinción entre el número de ofertas de trabajo y quienes lo solicitan, realizando estudios estadísticos, de inventario, meramente administrativos o de censo y bajo el criterio de las políticas públicas en materia de equidad de género. Sin embargo, la película debe verse o debe ser filmada a colores y menos en tercera dimensión, observando la funcionalidad solo como lo que es, como uno de los múltiples simulacros de una realidad collage en movimiento (Ibarra Colado, 2001).

Entendiendo que la organización se crea alrededor, no solo de la formalidad sino de la informalidad. Porque la realidad es la que se construye y se narra, prueba de ello es la interpretación de los datos arrojados de estos estudios en donde se puede observar que generalmente las mujeres solicitan puestos con horarios flexibles que les permitan realizarse como madres, a las que lo son, y que les posibilite interrumpir sus jornadas para atender asuntos de la misma índole. ¿Cómo se construyen las organizaciones a

partir de sus actores? ¿Qué hay más allá de la formalidad de la organización universitaria?

Con respecto a los puestos que ofrecen las organizaciones públicas y/o privadas es común que se prefiera contratar, ascender y conceder que avancen y crezcan laboralmente mujeres u hombres en determinados puestos, ya sea porque no afecta a los intereses de la organización o porque es mejor para ésta que el puesto lo ocupen personas con características específicas para el bien de ella misma. Esto supone que se les sitúe muchas veces en áreas de poca o nula gestión y poder, que no se les confíen ciertas tareas y que no se les incluya en actividades de toma de decisiones que impacten a la organización; factores considerados para ascender a los puestos de alta dirección de la organización. Situación influenciada por la construcción social-cultural de las personas, es decir, las ideas que socialmente se construyen contorno a la organización, acerca de las funciones y atributos de los géneros, masculino y femenino (Anker, 2011).

Se entiende que los niveles más altos dentro de las esferas de poder –administración y gobierno– al interior de las universidades públicas están, en su mayoría, en manos de los hombres, sin embargo, para las personas que desean ocupar puestos de alta dirección significa enfrentarse a factores que dificultan su acceso. Es decir, a pesar de que en la teoría y en las leyes se habla de igualdad, el modelo que se ejerce en la práctica en las organizaciones, y por ende en las organizaciones universitarias, contribuye en su cultura institucional, en sus costumbres y prácticas. ¿Cómo construyen los actores estos factores? Desde su discurso ¿qué factores se pueden identificar?

Según Folch, las profesionistas que ocupan cargos de gestión en las universidades permanecen durante más tiempo en el mismo nivel en la estructura jerárquica de éstas, que sus compañeros varones, de igual forma no muestran un interés fehaciente por acceder a cargos de nivel superior (2009). Si se tomará en cuenta el sexo de los actores ¿Cuál sería la representación social de quienes integran la organización universitaria respecto de quiénes ocupan el mayor número de puestos de alta dirección en las organizaciones universitarias? Y ¿cuáles serán los motivos para que este fenómeno se dé?

Un porcentaje equilibrado de mujeres y hombres en los puestos de alta dirección de las organizaciones universitarias no es suficiente para evidenciar que se integran en igualdad de circunstancias debido a la cultura de género que se distingue en éstas ¿Cómo definen las mujeres y los hombres estas realidades en la organización universitaria de la que forman parte?

Alvesson y Billing (1992, 2009), evidencian el papel clave del género en la explicación de los intereses, los valores y los patrones de comportamiento de los actores en las organizaciones de la sociedad actual, fomentando el predominio de ciertas construcciones sociales asociadas tradicionalmente a lo masculino y que representan dificultades o barreras para quienes quieren acceder a ellas. Conell y Artigas definen la “masculinidad mediante un sistema de diferencias simbólicas en las que se contrastan los espacios masculinos y femeninos” (Connel y Artigas, 2003, p. 108). En pocas palabras la *masculinidad* es la *no feminidad*. Para el autor esta definición es muy útil en el análisis cultural, sin embargo, tiene un alcance limitado.

[Porque] para poder manejar el amplio rango de cuestiones relacionadas con la masculinidad necesitamos formas para referirnos a otro tipo de relaciones: a las que se dan en los ámbitos de la producción y el consumo; en ámbitos de las instituciones y el medio ambiente natural; en ámbitos de luchas sociales y militares, ámbitos todos que están ligados al género (Connel y Artigas, 2003, p. 108).

¿Cómo representan estas formas y modo los actores dentro de las organizaciones universitarias?

En México, las organizaciones universitarias han sido estudiadas desde diferentes ángulos. Al respecto, Ibarra hace una revisión de los documentos producidos durante las últimas dos décadas del siglo pasado, en los que es posible observar que existen cuatro grandes líneas de investigación sobre la universidad: historia, planeación, funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión) y actores (2001). Específicamente en la línea de investigación que se refiere a los actores, predominan los análisis sobre cuestiones como: incremento de la matrícula, perfil socioeconómico, participación en movimientos estudiantiles, rendimiento escolar, trayectoria docente, desempeño escolar, infraestructura, desempeño académico, investigación, entre otras muchas cosas más que son solicitudes burocráticas y formales de la organización. Las explicaciones racionalistas cuantitativas y positivistas en torno al actor dentro de las organizaciones han prevalecido siempre, dejando de lado la parte subjetiva del actor simbólico, del actor interpretativo, del actor narrado, es decir, de la parte interpretativa de la organización.

De aquí que sea necesario realizar observaciones sobre las organizaciones universitarias, detalladas, en la articulación de marcos explicativos de como el neoinstitucionalismo sociológico, el construccionismo, la teoría de las Representaciones Sociales, la perspectiva de género, el conocimiento situado, y las definiciones y conceptualizaciones que tienen sobre la organización universitaria expresadas en sus narrativas, siendo esto último el punto de análisis principal.

Sí bien se han encontrado documentos sobre la investigación de las organizaciones, no se ha estudiado aún en profundidad *cómo los actores piensan, sienten y representan los procesos de la vida organizacional universitaria*.

Es por esto que resulta pertinente observar las formas en que se describen los procesos cotidianos en los espacios organizacionales universitarios, que permiten que las estructuras organizacionales, adquieran forma y movimiento como parte del funcionamiento organizacional (Pérez Mayo, 2013).

Ahora bien, seleccionar a una persona para un puesto, designar puestos de alta dirección, promover ascensos, entre otras actividades, son tareas propias de la administración y sus procesos, y es tarea de ésta ejecutarlas; mas no es suficiente cuando se contemplan problemas específicos que sólo se pueden describir a partir de la propia narrativa y/o discurso del actor, porque forman parte de las prácticas cotidianas y de las formas de pensamiento (representaciones sociales, creencias, símbolos, prácticas, ritos) de quienes colaboran en la organización universitaria. Esa parte informal, cualitativa, subjetiva de la organización (Fayol y Taylor, 1987).

Resumiendo, a partir de los datos descritos en párrafos anteriores y con respecto al tema de interés, los puestos de alta dirección en su mayoría les son asignados a los hombres, sin embargo, tanto para ellos como para las mujeres significa esquivar, saltar y luchar contra *barreras de género*<sup>8</sup>. Ante tal situación, se formulan las siguientes preguntas ¿Cómo se construye una descripción particular y general de las organizaciones universitarias? ¿Las descripciones están estrechamente relacionadas con los detalles idiosincrásicos de los contextos?

¿Cuál es la representación social que los actores tienen sobre los procesos de acceso, selección y permanencia a los que se pudieran enfrentar las mujeres y los hombres que ocupan o que aspiran ocupar puestos de alta dirección de las universidades públicas del país?

Pero ¿cómo es este mundo socialmente construido, para las mujeres y hombres en una organización universitaria con respecto a las posibilidades de ocupar puestos de alta dirección? ¿cómo se narra? ¿cómo lo representan socialmente hablando? ¿cómo se transforma?

Toda vez que las acciones en las organizaciones se concretan en la narración, y que las narraciones representan la parte empírica y también un sistema integrado de conocimientos que orientan las acciones e interacciones de la vida cotidiana, es de-

---

8 Partiendo de la definición escrita en el Diccionario de la Real Academia Española: entendiendo el concepto *Barrera* como, obstáculos invisibles a los que se ven expuestas las personas trabajadoras y que les impiden alcanzar los niveles jerárquicos más altos dentro de las organizaciones, independientemente de sus logros y méritos (Construcción propia).

cir, las narraciones se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos, en el conjunto de significados y sentidos que entran en el juego en los diferentes contextos sociales, a través de ellas mismas.

Contextualizando el problema entonces, la universidad elegida tiene características formales similares propias como impartir docencia, investigación y extensión de la cultura, además de coincidir dentro de su estructura organizacional con áreas dedicadas a la implementación de acciones que buscan la equidad y la igualdad de género para estudiantes, docentes, pero no en accesos de poder para mujeres y hombres de forma equilibrada, no tienen las reglas bien definidas.

Se debe entender que la organización universitaria es una construcción colectiva y que se produce en y solo en la interacción, su riqueza resulta de la acción de sus integrantes, incluye pasado y visión del futuro.

La organización no puede ser reducida a los aspectos racionales de la vida social, incluye en su definición, la emoción y la tradición; aspectos y elementos intencionales. Es discurso, es simbólica, en tanto que las mujeres y los hombres puedan significar y resignificar el mundo regularmente, también es dinámica en tanto que solo existe a condición de ser creada y recreada constantemente. La organización tiene un componente narrativo, su lenguaje no se resuelve en sí mismo, debe ser creído; no elabora versiones verdaderas, sino verosímiles, por tanto, la organización es una narración encarnada por sus integrantes y sus artefactos, es decir, es discursiva-narrativa, en tanto un grupo de actores so-

ciales persigue una meta específica y que a través de la narrativa genera un discurso común, alrededor de esta meta y las reglas de interacción para desarrollarla o conseguirla.

Entonces nos preguntamos:

- ¿Cómo se construye la organización universitaria a partir de sus actores?
- ¿Qué significados existen y subsisten en los actores de la organización universitaria, que expliquen la desproporción en la asignación de los puestos de alta dirección, de mujeres y hombres en la universidad?
- ¿Cómo construyen los actores factores tales como el contexto institucional, el contexto social, los juicios, los valores, las creencias, la toma de decisiones, propias de la organización universitaria?
- ¿Cuál es la representación que tienen los actores respecto de quienes ocupan el mayor número de puestos de alta dirección en la organización universitaria?
- ¿Cuál es el núcleo central de los actores que ocupan puestos de alta dirección respecto de los procesos de asignación de estos en la organización universitaria?
- ¿Cuál es el núcleo periférico de los actores que ocupan puestos de alta dirección respecto de la asignación de estos en la organización universitaria?
- ¿Cuál es el impacto del discurso institucional que forma el anclaje en los actores?

## **La vida simbólica, el lenguaje, la cultura y la narrativa en las organizaciones**

La vida es simbólica, y se construye al lenguaje<sup>910</sup>, al hablar, al narrar, al conversar, al evaluar, al interactuar con los otros. Siendo estas, formas simbólicas reunidas en contextos intencionales convencionales, espacios particulares donde existe una relación con el otro, con los otros, donde, además, se genera cultura. Cultura producto de la relación entre el núcleo central y el núcleo periférico, definidos por Abric (2011), es decir, lo que se *teje* en esa relación entre actores sociales.

La cultura está situada en las personas, la acción misma de los actores es una cuestión cultural, significativa y simbólica, la vida es así y el actor principal es la persona. Muchos marcos explicativos han centrado su atención en el actor, y sus acciones en los ambientes organizacionales. Y han puntualizado en: la interpretación de interacciones, la comunicación y los diversos intercambios que transcurren dentro de la vida cotidiana organizacional, en la identidad de los actores en la organización y en el conocimiento de las creencias, y otras formas de pensamiento dentro de las organizaciones, el actor situado en la organización.

---

9 “el lenguaje se expande como una manera de vivir juntos en las interacciones recurrentes del vivir como miembros de una comunidad lenguajeante, el lenguaje sigue las complejidades cambiantes del vivir juntos y se convierte en una fuente de complejidades adicionales, constituyendo una red de entrecruzamientos de coordinaciones consensuales de conducta que generan toda la complejidad de vivir en el lenguaje” (Ruiz, 1997, p. 3).

10 “Lenguajar: neologismo que hace referencia al acto de estar en el lenguaje sin asociar tal acto al habla, como sería con la palabra hablar” (Maturana, 2006, p. 85).

Un denominador común se ha visualizado en todas ellas: la interpretación de los significados, que se tejen en los espacios particulares (contextos), de las organizaciones a partir de sus prácticas (actividades prácticas cotidianas). Prácticas que se recrean en formas distintas en los ambientes específicos, porque forman parte del conocimiento denominado *de sentido común* y, además, organizacional provocado por los modelos mentales construidos socialmente.

El caso de las organizaciones universitarias no está exento de estas situaciones. En México, las organizaciones universitarias han sido estudiadas desde diferentes ángulos, como ya lo mencionó Ibarra en su proyecto *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización* (2001), en donde la característica principal es el análisis cuantitativo.

El reto entonces es, realizar observaciones organizacionales minuciosas de sus detalles, mirando al interior de los procesos internos en donde los actores, sus pensamientos y sus acciones toman un papel protagónico en el análisis.

Si bien, a nivel nacional la investigación sobre la organización universitaria se encuentra en tales condiciones, en el estado de Tabasco la situación es aún más precaria: se cuenta solo con una decena de documentos que exploran alguno de los aspectos señalados por Ibarra, pero no se ha estudiado aún en profundidad lo que los actores universitarios piensan respecto a su universidad (representaciones sociales, conocimiento situado y naturalización de la conducta organizacional), a su organización, quizá debido

a las situaciones políticas en las que se encuentran. De ahí que resulta pertinente poner la mirada en la urdimbre que se teje cotidianamente en los espacios organizacionales universitarios, tejido social que permite que las estructuras organizacionales, adquieran forma y movimiento como parte de la simetría y complementariedad organizacional.

Elaborar planes estratégicos, planes de desarrollo, elaborar diagnósticos, estudiar el clima organizacional, realizar evaluaciones, revisar la comunicación organizacional, aplicar al Sistema Nacional de Investigadores, al Sistema Estatal de Investigadores, organizarse en cuerpos académicos, en academias y sugerir propuestas, obviamente es indispensable, pero son situaciones en donde ciencias o disciplinas como la Historia, la Estadística, la Educación o la Administración pueden resolver y en donde la Teoría Organizacional intenta aportar, pero todo esto es insuficiente cuando no se conocen problemas específicos que sólo se pueden percibir adentrándose al mundo de los actores, a sus prácticas cotidianas y a las formas de pensamiento (conocimiento situado, representaciones sociales: creencias, imágenes, juicios, toma de decisiones, valores), de quienes participan en la organización universitaria. La parte cualitativa, lo subjetivo de la organización.

Al respecto, Burell y Morgan (2006), mencionan que, hay referencias que recuperan una postura subjetivista. El paradigma interpretativo que, anticipado por el aporte de Silverman (1975), da lugar a una gama de perspectivas que recuperan la dimensión simbólica para exponer la construcción de la *realidad* organizacional, a través de sus representaciones sociales y el conocimiento situado de los actores.

Como parte de este paradigma, es posible distinguir aproximaciones que se han trabajado en el campo de la cultura en las organizaciones, incorporando propuestas de orden etnometodológico, interaccionista, constructivista, construccionista, y más recientemente, marcos explicativos que han interpretado a las organizaciones a partir del análisis del uso del lenguaje y el discurso, como modos desde los que las personas construyen el sentido de la realidad social en la que participan.

De la Garza menciona que, al asumir una posición pluralista, estas propuestas sostienen la existencia de discursos abiertos, caracterizados por su indeterminación o relativismo, lo que facilita diálogos y conversaciones entre aproximaciones distintas, como modo fructífero de construcción intersubjetiva de la realidad (Morgan, 1983; Hassard, 1995; Willmott, 1990; Garza Toledo y Leyva, 2012).

Este es el terreno en el que los núcleos de inteligibilidad (Gergen, 1996) de orden cualitativo de las organizaciones universitarias, cobran sentido para analizar su complejidad, las representaciones sociales y el conocimiento situado, apoyados por los discursos, las narraciones como instrumentos teóricos y metodológicos.

Ver las representaciones, a través de las narraciones como objeto de estudio para conocer la subjetividad de los actores, no es un asunto de moda académica, es una necesidad impostergable para lograr interpretaciones más comprensivas de una realidad social que es difícil de entender a partir de una mirada externa, medible y superficial. Mirar hacia adentro a través de las narra-

ciones de quienes ocupan un puesto de alta dirección en la universidad, se convierte en la ruta analítica.

Apuntando hacia la comprensión de la constitución social de una organización, atendiendo al conocimiento de las narraciones que sus integrantes hacen y encarnan de ellas. Una organización universitaria se define, según Mendoza (2002, p. 53):

- Como una construcción colectiva, se produce en y sólo en la interacción.
- Su espacialidad, resulta de la acción de sus integrantes, incluye pasado y visión de futuro.
- Como un papel activo en la fijación de significaciones.
- Nombra y ordena al mundo, les imprime a sus actores modos de reconocer el mundo.
- No puede ser reducida a los aspectos racionales de la vida social, incluye en su definición, la emoción y la tradición; aspectos intencionales y elementos irracionales, no guarda una correspondencia necesaria con el mundo objetual.
- Es Discurso. Y es simbólica. Su rasgo reside en la posibilidad de que las mujeres y los hombres puedan significar y resignificar el mundo regularmente, remitiendo a objetos o comportamientos cuya pertinencia opera dentro del colectivo.
- Es dinámica. Sólo existe a condición de ser creada y recreada constantemente, al carecer de delimitación física sólo puede existir a condición de ser pensada y actuada.

- Tiene un componente narrativo. Su lenguaje no se resuelve en sí mismo. Debe ser creído. Las organizaciones no solo crean los objetos, bienes o servicios para los que fueron hechas, crean también hechos, crean realidades. Son una narración encarnada por sus integrantes y sus artefactos.

Y finalmente la organización universitaria ...

- Es una organización discursiva-narrativa-situada, en tanto un grupo de actores sociales persigue una meta específica y a través de la narrativa, desarrolla un discurso común emanado de sus condiciones, contextos sociales, históricos y culturales, alrededor de esta meta y las reglas de interacción para desarrollarla o conseguirla.
- Esta organización se hace en la narrativa de sus integrantes, a través de la narrativa construye espacios y tiempos.

Al respecto Clair y Mumby, definen la organización como la colectividad social, que se produce, se reproduce y se transforma por medio de las prácticas de comunicación, habituales, interdependientes y deliberadas de sus miembros a través de la narrativa (2000, p. 263). Estos autores plantean que cuando se habla del discurso organizacional, no se refieren únicamente al discurso que ocurre en las organizaciones. Plantean que, en cambio, estas sólo existen en la medida en que sus miembros las crean por medio del discurso/narrativa, por el cual crean una realidad social coherente, que cuadra con la percepción que tienen de su propia identidad y su contexto situado.

Estos autores, plantean que, el estudio del discurso organizacional permite abordar la relación entre el habla en la organización *cotidiana*, y otros aspectos más amplios de la estructura y el significado social. Cuando los investigadores de la comunicación organizacional examinan el discurso de los miembros de una organización, les interesa ver de qué modo la comunicación funciona a la vez como una expresión y como una recreación de la estructura organizacional. La variedad de fenómenos comunicativos que se estudian desde esta perspectiva es muy amplia e incluye las metáforas, la narración de historias<sup>11</sup> y los rituales. Para esta investigación solo se toma en cuenta la narración respecto de lo que los actores que ocupan un puesto de alta dirección relatan sobre su experiencia, su historia en la organización universitaria.

Es necesario dejar claro que una investigación haciendo uso de la narrativa, se centra en el relato como objeto de estudio, viendo cómo los actores o grupos, “dan sentido a acontecimientos y experiencias mediante un conjunto de relatos, de conversaciones”. En esta condición postmoderna, este tipo de investigación está adquiriendo cada día mayor relevancia en las ciencias sociales, tras la crisis de la investigación positivista convencional o la disolución del sujeto en las estructuras (por un materialismo primero y un estructuralismo después), “reclamando un creciente retorno del actor y la voz de las y los actores para dar cuenta de los fenómenos sociales” (Pérez Mayo, 2011).

Por su parte, la pérdida de fe y credibilidad en los metarrelatos modernos (*“l’incrédulité à l’égard des métarécits”*), de que hablaba

---

11 Memorias, comentarios, testimonios, etc.

Lyotard (1989), tanto especulativos como –sobre todo– las narrativas de emancipación, han resuelto refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, *narrativas personales*, que tienen un potencial para representar *la experiencia vivida*. La verdad no está más en el centro de la teoría científica, sino que *la verdad aparece y se manifiesta* en los márgenes, es decir, en el saber narrativo, en la construcción y legitimidad *de lo hablado*.

Explicando un poco más estas letras. Lyotard (1989), distingue dos pragmáticas en la narrativa: la del saber narrativo y la del saber científico. El saber científico necesita de actores con formación similar para ser comprendido y necesita luego el acuerdo de la comunidad científica para convertirse en saber científico, utiliza un metalenguaje, o sea, un lenguaje formal, sistemático y algorítmico. En cambio, el saber narrativo que alude a los relatos del conocimiento de la tradición y del saber popular, admite una pluralidad de juegos de lenguaje y, utilizando el relato como la expresión por excelencia de ese saber, el lenguaje natural, le incorpora lo simbólico y connotativo; es decir, lo interpretativo.

En fin, un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, ya fueran sociológicos o históricos, han hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del actor como constituyente de su conocimiento práctico personal, de sus ciclos de vida o identidad profesional.

Ya Geertz y otros han planteado que, en un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de individualizarse, de contar con referentes identitarios, donde el refugio en el propio *yo* se convierte en un asidero seguro. En esta situación, el llama-

do giro narrativo emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la organización, de la identidad, de las gentes *sin voz*, de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. El enfoque hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y, dentro de él, el enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes, se han manifestado crecientemente más seductores (Bolívar Botía, 2002; Clandinin y Connelly, 2000; Geertz, 1994; Polkinghorne, 1988; Ricoeur, 1995).

Por ello es por lo que, además de una metodología de recogida/análisis de datos, la investigación biográfico-narrativa, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento. Y en todo caso, lo importante no es demostrar bajo principios de causalidad una correspondencia entre el discurso, la representación social y la narrativa. Lo que interesa en esta investigación es conocer las razones que permiten los usos argumentativos/estratégicos de los actores, en cualquier sentido.

Por ello es por lo que se toma a la organización denominada Universidad Juárez Autónoma de Tabasco como componente de estudio, tratando de conocer los procesos de su constitución a través de sus creencias, tradiciones, juicios, valores, percepciones y su toma de decisiones. Es decir, cómo los integrantes de la organización van tejiendo una trama constituida seguramente de elementos verificables, y de muchos otros que resultan de la construcción de *sus propias versiones* y que se convierten en *su verdad organizacional*.

Es cierto que existen variados aparatos teóricos y metodológicos para estudiar a las organizaciones, pero citando a *Czarniawska*, en Mendoza:

(...) se podrá objetar acerca de la elección de la perspectiva elegida cuando en el campo hoy día se ofrecen una gran cantidad de posibilidades y rutas analíticas, pero como sostiene Czarniawska (ibíd.), la narración no es la única ruta, pero hoy se tiene a la mano y se puede explorar. Si se agrega a esto la ausencia de trabajos inscritos en esta ruta en las latitudes disciplinares y geográficas, el estigma de la insularidad le imprime su propio encanto. (2002, p. 55)

Poco se suelen mirar las dimensiones de las estructuras esquemáticas o superestructuras, que corresponden a componentes del discurso como reglas en que se ordenan cotidianamente. Algunas preguntas en este nivel son: cómo los usuarios del lenguaje construyen sus textos y conversaciones; cómo construyen la coherencia para sus discursos; y cómo introducen, encabezan y cierran sus discursos (Van Dijk, 1997). Discursos que quedan empíricamente reflejados en las narrativas (Ochs en Van Dijk, 1997), se analizan las estructuras narrativas y argumentativas. Es decir, que la narrativa se asume como actividad necesaria de las personas, les sirve como medio para retener las experiencias en la memoria, de modo que ésta involucra el pasado, pero también el presente y el futuro. Debido a lo colectivo de su naturaleza, instancia identidades sociales e individuales. La narrativa “tiene la capacidad de limitar, en verdad, aprisionar o expandir y transformar la psique humana” (Van Dijk en Mora Monroy, 1997, p. 152) y la narrativa también permite la construcción de la representación social.

Parte importante de todo esto, es la relación entre cómo los actores producen e interpretan el discurso; enfatizando que los procesos mentales son constructivos, esto es, las representaciones de un texto no son una copia de este, sino el resultado de procesos estratégicos de construcción que involucran no sólo elementos del texto, sino también lo que se conoce del contexto y creencias que se tienen antes de empezar a comunicarse (núcleos centrales y periféricos, conocimientos situados).

Así, al comprender un texto, los usuarios construyen representaciones mentales (modelos mentales), del texto, esto en interacción con el contexto en el que éste se genera, es similar a lo que sería la representación social, implicando un modelo mental social. Estos modelos son el soporte en el proceso de producción (Van Dijk, 1997). ¿Es el discurso una forma de uso del lenguaje? Sí, pero además incluye en su definición algunos componentes: quién usa el lenguaje, cómo, por qué y cuándo. Éste puede entenderse como un evento por el cual se comunican ideas, creencias o emociones, que como se ha visto en párrafos anteriores, suele usarse la narrativa. También al participar en estos eventos comunicativos, los participantes interactúan y utilizan la narrativa, de modo que el discurso puede describirse como una forma de interacción en situaciones sociales narradas.

De lo anterior se puede concluir que el discurso puede estudiarse desde varias dimensiones: como uso del lenguaje, como comunicación de creencias (cognición) y como interacción en situaciones sociales narradas. No es de extrañarse que se involucren varias disciplinas para su estudio: por lo menos, la lingüística, la psicología y las ciencias sociales (Van Dijk, 1997).

Es así, que además de lo que teórica y metodológicamente justifica este libro, es un tema original desde el punto de vista que *no hay otro igual en México* ni en el mundo, al menos no con las mismas características, en donde se plasman las realidades de la organización universitaria a partir de los actores que las gobiernan.

Todo lo anterior es más que suficiente para iniciar esta odisea de identificar las representaciones de los actores a través de la narrativa y aplicarla en las organizaciones universitarias.





## **Segunda parte**

*Un nuevo paradigma integrado*

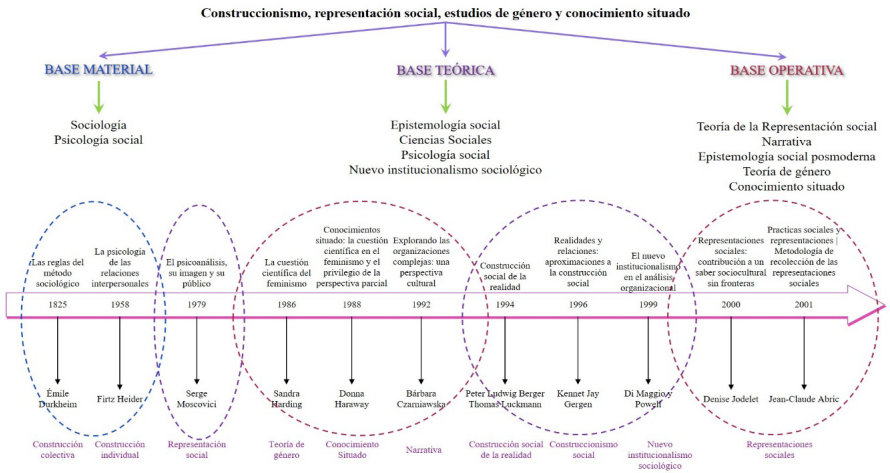
El objetivo de este capítulo es demostrar la riqueza presentada cuando se articulan varios paradigmas, o teorías haciendo o creando un nuevo programa de investigación heurístico para explicar la realidad organizacional, es decir, el neoinstitucionalismo sociológico, el construccionismo social, las representaciones sociales, la perspectiva de género, el conocimiento situado; todo desde la narrativa de quienes las construyen, las representan y dirigen (de aquí que la figura 3 muestra el recorrido teórico realizado para este cometido). Exhibiendo a sus principales representantes iniciando con Durkheim y terminando con Haraway; aunque no necesariamente este recorrido se describe en el orden cronológico presentado, sino desde la teoría que define a la organización, a la institución, el neoinstitucionalismo.

La teoría en un trabajo de investigación se lee desde la perspectiva epistemológica, gnoseológica y científica de la cuna donde emana (Galileana o aristotélica), es por eso que la teoría debe orientar el proceso de investigación, es decir, debe expresar las “proposiciones teóricas generales, las teorías específicas, los postulados, los supuestos, las categorías y los conceptos que han de servir de referencia” (Ander-Egg, 1989, p. 154), para ordenar el cúmulo de hechos relativos al problema de investigación. La teoría no emerge de la nada, de la mente de quién investiga, sino que se elabora a partir de un cuerpo teórico más amplio, o de una teoría en particular existente.

Siguiendo esta línea, y para entender un poco más este proceso de evolución de las teorías aquí presentadas, se utiliza la propuesta de Ibarra y Montaña (1990), en la que señalan la base ma-

terial, la base teórica y la base operativa. Aportes que permiten no sólo entender los procesos teóricos y avances metodológicos, sino también pueden ser exportados para el análisis de otras dimensiones en la ciencia y la cultura. Concibiendo que la *base material* refiere a la serie inicial de desarrollos, teóricos e industriales, que propiciaron el surgimiento de grandes organizaciones. Desarrollos teóricos en donde prevalecen los inicios de la sociología y la psicología, evidentemente el positivismo como corriente sustentante. La *base teórica* arranca con *El psicoanálisis, su imagen y su público*, de Moscovici (1979), y constituye en realidad el verdadero principio del proyecto de la Teoría de la Representación Social, su relación con el conocimiento situado y los inicios de la construcción social de la realidad, la cual está aplicada a la organización. En la *base operativa* se ubican los desarrollos maduros con el construccionismo social de Gergen (1996) y la propuesta del neoinstitucionalismo sociológico de Powell y DiMaggio (1999), que representan de forma articulada, con las representaciones sociales vistas desde Jodelet (2003) y Abric (2011), un modelo de análisis heurísticamente poderoso para el estudio de las organizaciones (véase figura 3).

Figura 3. Base material, base teórica y base operativa del construccionismo; la representación social, la perspectiva de género y el conocimiento situado.



Fuente: elaboración propia a partir de las lecturas realizadas de las obras revisadas para el trabajo de esta investigación.

Guían, describen y explican este trabajo investigativo, y dan pie al desglose epistemológico de los siguientes apartados. Este esquema es una referencia de lo que se describe en las páginas continuas. La cronología está plasmada según los años de publicación de las obras revisadas, más no del hallazgo histórico.

### Un modelo heurístico. Un nuevo paradigma articulado.

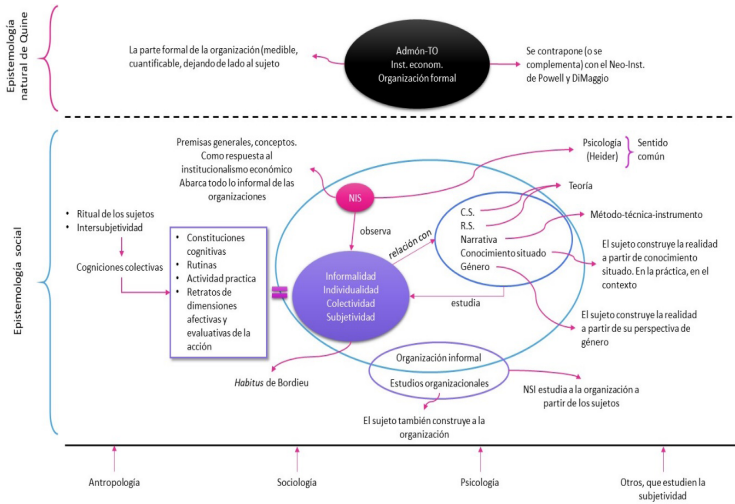
Los conceptos importantes: La epistemología social, con el neoinstitucionalismo, el construccionismo social, las representaciones sociales, la perspectiva de género y el conocimiento situado.

Para comenzar con la reflexión sobre cómo se relaciona la epistemología social con el neoinstitucionalismo con la base teórica de este trabajo de investigación, es preciso tener claro el concepto de *epistemología social* y de *institución*. La epistemología social se refiere a un amplio conjunto de aproximaciones al estudio del conocimiento, que interpretan el conocimiento humano como un logro colectivo. Otra manera de caracterizar la epistemología social es como el estudio de las dimensiones sociales del conocimiento, es decir, conocimiento construido socialmente. (Goldman y Whitcomb, 2011). El concepto de institución no como un concepto escolar o académico, sino desde la concepción del propio neoinstitucionalismo sociológico; es decir, la institución que es definida como un procedimiento organizado y establecido (Jepperson, 1999, p. 193). La actividad humana, en la organización universitaria se describe de formas distintas que se explican detalladamente. Según Powell y DiMaggio (1999), la explicación de esta actividad pretende la construcción de una teoría de la acción práctica:

El nuevo institucionalismo se basa, en el nivel micro, en lo que hemos llamado una teoría de la acción práctica. Nos referimos al conjunto de principios orientadores que reflejan el giro cognitivo que han dado las ciencias sociales contemporáneas en dos sentidos. En primer término, el trabajo reciente en la teoría social acentúa la dimensión cognitiva de la acción de una manera mucho más extensa de lo que Parsons hizo y, al hacerlo, demuestra la influencia que sobre él ha tenido la revolución cognitiva de la psicología. En segundo lugar, este trabajo se aleja de la preocupación de Parsons por los aspectos racionales, calculadores, de la cognición para concentrarse en los procesos y esquemas preconscientes tal como entran a formar parte del comportamiento rutinario, dado-por-hecho (la acti-

vidad práctica-cotidiana); y para retratar la dimensión afectiva y evaluativa de la acción como algo íntimamente acotado por lo cognitivo y en algún sentido subordinado a él (Powell y Di-Maggio, 1999, p. 17).

Figura 4. El nuevo paradigma integrado.



Fuente: elaboración propia (Roque Nieto y Pérez Mayo, 2024). Nota: Relación de la epistemología social del neoinstitucionalismo con el construccionismo social, las representaciones sociales, la narrativa, la perspectiva de género y el conocimiento situado.

El fundamento y relación epistemológica, gnoseológica, metodológico con la epistemología social y esta con el neoinstitucionalismo, con el construccionismo social, con las representaciones sociales, con la perspectiva de género, con la teoría de conocimiento situado y el modelo de análisis de la narrativa; transversa en la informalidad, la individualidad, la colectividad y la subjetividad de lo que observan cada una de estas perspectivas, es decir, el neoinstitucionalismo como un lenguaje integrador de las demás

miradas y que hace referencia a todo lo informal de la organización y, este se relaciona, de manera transversal, con el constructivismo social, la representación social, la perspectiva de género, el conocimiento situado y la narrativa; que a su vez estudian al actor cognoscente, como lo menciona Bourdieu (1991), además de que todos coinciden en que el actor construye la realidad social y la realidad organizacional a partir de su campo-*habitus*-contexto-situación como lo mencionan en sus obras Abric, Berger y Luckmann, Bourdieu, Gergen, Haraway, Jodelet, Moscovici, Powell y DiMaggio, (2011, 2003, 1991, 1996, 1991, 2003, 1979, 1999), practicidad social, practicidad empírica, modelos cognitivos, subjetividades, narrativas contextuales-situadas, antecedentes contextuales, creencias, juicios, valores (Abric, 2011; Berger y Luckmann, 2003; Bourdieu, 1991; Gergen, 1996; Haraway, 1991; Jodelet, 2003; Moscovici, 1979; Powell y DiMaggio, 1999; Strauss y Corbin, 2002): todos permeados por la perspectiva de género. Es decir, su cultura, su ideología, sus subjetividades e intersubjetividades, pensamientos históricos, pensamientos actuales (núcleo central y núcleo periférico); son construcciones sociales estudiadas por todas estas teorías.

Una alternativa clara y concreta para la investigación de las organizaciones universitarias y otras, como respuesta y crítica al hombre racional en las organizaciones, emanado del positivismo, es el neoinstitucionalismo sociológico que, desde el punto de vista de quiénes escriben, representa pretendidamente un nuevo enfoque en el estudio de los fenómenos sociales, económicos, políticos y de salud. Las visiones provenientes de la antropología, la historia, y la teoría social, desafían las variedades de determinismo

relacionadas tanto con el individualismo como con el funcionalismo, aportando nueva luz sobre cómo es construido socialmente el significado, y cómo la acción simbólica transforma las nociones de *agente*. Encontrando un puente teórico, lógico y metodológico con la epistemología social y cuerpos teóricos explicativos que emanan de la misma, tales como el construccionismo social, la representación social, la perspectiva de género y el conocimiento situado. Ya que “lo que observamos en el mundo es inconsistente con las formas en que las teorías contemporáneas nos llevan a hablar de él” (March y Olsen en Powell y DiMaggio, 1999, p. 104).

### **Nuevo institucionalismo sociológico**

Los científicos de la tradición teórica positivista del análisis de las organizaciones a través de la elección racional (o la teoría de los juegos), ven a las instituciones como marco de reglas, procedimientos y acuerdos, o prescripciones sobre lo requerido, prohibido, o permitido. Los economistas neoinstitucionalistas ven a las instituciones como “regularidades en interacciones repetitivas” (Powell y DiMaggio, 1999, p. 105). Los estudiosos de las organizaciones conciben a las instituciones como estructuras de gobierno; acuerdos sociales para minimizar los costos de transacción determinados por decisiones racionales de los actores en donde prevalece la razón instrumental clásica de construcción de realidades.

Sin embargo, podemos afirmar que las instituciones son resultado de la actividad humana, y éstas no son necesariamente

producto de un diseño consciente racional instrumentado. Es aquí donde el nuevo institucionalismo sociológico conlleva un rechazo a los modelos de *actores racionales*; y se retoma al modelo de *actores irracionales (subjetivos)*, que muestra un interés en las instituciones como variables independientes; una vuelta hacia las explicaciones cognitivas y culturales; y un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales, las que no pueden ser reducidas a agregaciones o consecuencias directas de los motivos o atributos individuales. Se enfatiza el rol de la cultura como forjadora de la realidad en la construcción de las realidades organizacional y por ende de la organización sea esta de salud, universitaria o de cualquier giro o connotación.

El nuevo institucionalismo ha desplegado los conflictos de interés dentro y entre las organizaciones, o enfatizado el modo en que las organizaciones responden a tales conflictos mediante la elaboración de estructuras administrativas altamente elaboradas, tratando de evitar que los actores intervengan con base en sus propios intereses. Los nuevos enfoques acuerdan que la institucionalización restringe la racionalidad organizacional. Enfatizan en la relación entre estabilidad y legitimidad, y el poder de acuerdos comunes que están raramente articulados de una manera explícita. Es por ello que el nuevo institucionalismo sitúa la irracionalidad en la propia estructura, en los elementos culturales antes que en las funciones que se supone que cumplen.

Así, la visión del nuevo institucionalismo acerca de los “ambientes”: las organizaciones son penetradas por esos ambientes, los que crean las lentes a través de los cuales los actores observan el mundo y las diferentes categorías de estructura, acción, y

pensamiento (Abric, 2011; Berger y Luckmann, 2003; Bourdieu, 1991; Gergen, 1996; Haraway, 1991; Jodelet, 2003; Moscovici, 1979; Powell y DiMaggio, 1999; Strauss y Corbin, 2002).

Dicho lo anterior, y con ese fundamento y argumento, se está ante programa de investigación que nace con una base teórica de la epistemología social, en donde su premisa teórica principal es dibujar que las teorías de este orden tienen como fundamento que la realidad en las organizaciones se construye socialmente. Dentro de estas formas de observar el mundo encontramos la mirada de la etnometodología y fenomenología que a continuación se describen.

### **Bases teóricas del neoinstitucionalismo sociológico: Etnometodología y fenomenología, el comienzo**

La etnometodología nace como respuesta al modelo positivista cuantificable de Parsons. Garfinkel cambió la imagen de la cognición de un proceso racional discursivo, casi científico, a uno que opera mayormente por debajo del nivel de la conciencia: una *razón práctica* gobernada por reglas reconocidas sólo cuando son violadas. Garfinkel mantiene las normas, pero no son aquellas sustantivas que Parsons tenía en mente, sino sistemas de guía cognitiva, reglas de procedimiento que los actores emplean, flexible y reflexivamente, para asegurarse que sus conductas sean razonables, semejantes a los *guiones* o *sistemas de producción* de la psicología cognitiva, a diferencia de las normas y valores de Parsons (2002, p. 93).

La etnometodología y la fenomenología, en conjunto, proveen al neoinstitucionalismo de una micro-sociología de considerable poder heurístico implícita en el rol de la *lógica de la confianza*, en el sostenimiento de una ilusión de intersubjetividad, y en la definición de *reglas institucionalizadas* como clasificaciones construidas en la sociedad a modo de tipificaciones o interpretaciones recíprocas.

Fracasa en ofrecer respuestas convincentes a varias preguntas. Primero: ¿por qué desean los actores trabajar tanto para sostener sus imágenes de la realidad y las interacciones que las confirman? Segundo: ¿de qué modo los micro-procesos, que les preocupan a estas teorías, producen el orden social? De aquí las nuevas rutas o caminos para entender estas situaciones: construcción social, las representaciones sociales, la perspectiva de género y el conocimiento situado.

## **Nuevas rutas o caminos teóricos en la teoría institucional**

El nuevo institucionalismo ha estado más atento a los procesos de legitimación y reproducción social que a cuestiones como el poder, el cambio y la eficiencia.

Este énfasis ha resaltado las restricciones impuestas por las instituciones, y subrayado la omnipresencia de las reglas que guían las conductas. Las reglas son típicamente construidas por un proceso de conflicto y competencia. La creación e implementación de arreglos institucionales están asociadas con el conflicto, la contradicción y la ambigüedad. Los actores y sus intereses son cons-

truidos institucionalmente. Al respecto Meyer y Rowan (1977). distinguen entre los efectos institucionales y los efectos generados por las redes de conductas y relaciones sociales que componen y rodean a una organización dada. La adquisición y mantenimiento del poder dentro de los campos organizacionales, requiere que las organizaciones dominantes continuamente generen estrategias de control, socializando a los demás bajo una visión compartida o del mundo, o por la fuerza coercitiva.

No se trata de estudiar el poder por el poder mismo, sino cómo los actores lo representan en su cognición de como cada individuo lo crea, lo recrea y lo actúa. Esta cognición producto del contexto y la actividad práctica cotidiana en la organización. Para ello, a continuación, se abrevian las propuestas emanadas de las teorías construccionistas.

## **Bases teóricas del construccionismo social**

Dos caminos y rutas teóricas que sustentan el construccionismo social; por un lado, la sociología y por el otro la psicología social. Del lado de la sociología los aportes se encuentran en la escuela del interaccionismo simbólico, la *etnometodología* e incluso *enfoques posmodernos*.

Para algunos pedagogos o expertos en ciencias de la educación, es difusa la divergencia entre constructivismo y construccionismo, algunos piensan que es lo mismo, sin embargo, Gergen en su obra *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social* (1996), lo explica. De acuerdo con él, el constructivismo se liga a

la tradición occidental del individualismo en tanto que describe la construcción del saber partiendo de procesos característicos del individuo, no así el construccionismo social que pretende fusionar las fuentes de la acción humana a las relaciones sociales. De lo anterior que Gergen afirme que “la construcción del mundo no se sitúa en el interior de la mente del observador, sino más bien, en el interior de diferentes formas de relación” (1996, p. 212). Es decir, la realidad se construye socialmente del razonamiento establecido entre lo construido, lo que se construye y lo que se conoce como realidad. Sociólogos como Berger y Luckmann al respecto, mencionan, que la realidad se determina a través del conocimiento y de la pertenencia al *contexto social* específico (2003). Y esta se obtiene por un lado desde la primacía de los procesos sociales, en donde el aparato cognitivo es producto o resultado de sus interacciones sociales en su vida cotidiana y como puente de esto está el lenguaje. Por otro lado también se obtiene de la especificidad histórica y cultural, es decir, todo lo que conoce el individuo es producto de su cultura y de su historia (de su momento histórico) (Nightingale y Cromby 1999), además de que la situación actual de todo organismo social es su trayectoria histórica (Maturana, 2006).

Al respecto, Geertz afirma:

La concepción occidental de la persona como un universo cognitivo y motivacional cerrado, único, más o menos integrado, como centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción, organizado en un todo distintivo y contrastable frente a otros todos y frente a un medio social y natural es, a pesar de lo inmodificable que nos parezca, una idea bastante peculiar en el contexto universal de las culturas (1994, p. 77).

Bajo la principal premisa teórica de que *el conocimiento se construye y que este se produce* una construcción compartida del conocimiento de las actividades y propósitos de los actores y de sus propios contextos. Cada construcción se conforma de acciones diferenciadas desde sus orígenes (cada actor trae consigo formas y dinámicas de construir desde su base social, su entorno primero, segundo su integración a las organizaciones, cuales quiera que sean), los medios en los que se desarrollan hasta sus consecuencias.

Ante esto, es que, el construccionismo como modelo teórico asume una posición crítica frente al positivismo y al empirismo admitiendo la observación como fuente de conocimiento objetivo quedando fuera de la interacción social. A todo lo anterior, el construccionismo ofrece una base que fundamenta el desafío de las realidades dominantes y las formas de vida que se asocian a ellas. Una forma diferente de observar a las organizaciones en general.

Siguiendo esta línea epistemológica y teórica en torno a la construcción social de la realidad, tiene sus orígenes en la sociología a la que Durkheim le dio el carácter de ciencia. Autores como Berger y Luckmann (2003), plantean que la construcción social de la realidad se refiere al proceso subjetivo en el que las personas le dan realidades objetivas. Los actores son producto de su tiempo, de su contexto, por su convivencia social, por su historia de vida producto de una narración, de su discurso de su lenguaje. En esa misma línea teórica, Braudel plantea que el lenguaje construye los tiempos y espacios, además de los espacios simbólicos de las organizaciones (1953). Es evidente que tanto el espacio social y el tiempo, son una construcción social que se realiza a través

del lenguaje, es decir, de la narrativa y que el nivel de objetividad depende justamente de esos dos momentos.

Del construccionismo social es útil retomar los compromisos teóricos a orígenes sociales (en contraposición a orígenes de tipo empírico trascendentalmente racionales): que los grupos sociales a menudo se organizan alrededor de determinadas teorías; los desacuerdos teóricos son cuestiones de conflictos de grupo (políticos o ideológicos); y lo que se considera como conocimiento es algo cultural e históricamente contingente.

Veamos algunos elementos básicos del construccionismo social:

Los términos y las formas por medio de los que se consigue la comprensión del mundo y de sí mismos son artefactos sociales, producto de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas.

El grado en el que se da cuenta del mundo o del yo, se sostiene a través del tiempo, no depende de la validez objetiva de la exposición, sino de las vicisitudes del proceso social, es decir, de la razón colectiva.

La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo cómo funciona dentro de pautas de relación.

Estimar las formas existentes de discurso, consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace de otros enclaves culturales.

(Parica Ramos et al., 2005).

Ante tales argumentaciones, las palabras adquieren su significado sólo en la interacción social que se manifiesta en el contexto vigente. Son resultado de acciones en colectivo. Es también la tradición cultural la que permite que las palabras aparezcan tan a

menudo copiosamente establecidas o emanando de lo que son en realidad. Las exposiciones del mundo y del *yo*, pueden sostenerse con independencia de las perturbaciones del mundo que están destinadas a representar o expresar sus relaciones. Relaciones que determinan un mundo de referentes, a la par de que el enfoque semántico se reconstituye en el seno de un marco social, que deriva de intercambios macrosociales de una vida cultural que presta al construccionismo social dimensiones críticas y pragmáticas pronunciadas.

Para el construccionista, los lenguajes de las ciencias fungen como dispositivos pragmáticos que favorecen ciertas actividades en tanto que disuaden otras. “El construccionismo invita a una vida (...) plenamente expresiva, en relación con las teorías, los métodos y las prácticas, que puede realizar la visión que uno tiene de una sociedad mejor, para cada sociedad una mirada y una narrativa diferente” (Pérez Mayo, 2013). El construccionismo aporta una base que fundamenta el desafío de las realidades dominantes y las formas de vida que se le asocian, cada sociedad es construida por el colectivo.

Sí bien es el sujeto el que le da significado a los conceptos, éstos se adquieren en una relación personal y contextual. Gergen et al. (2007), propone como respuesta al problema del significado, la concepción del significado en relación, es decir, que reemplaza el discernimiento de textualidad por el de comunalidad, permitiendo la estipulación de las siguientes tesis centrales de la teoría relacional:

1. Las preclusiones de un individuo no poseen en sí mismas ningún significado.
2. El potencial para el significado se realiza a través de la acción complementaria.
3. Los complementos actúan tanto para crear como para limitar el significado.
4. Cualquier complemento (o acción-y-complemento), es un pretendiente a una complementación adicional.
5. Los significados de una reconstrucción continua a través del dominio en expansión de la complementación.
6. Al igual que las relaciones se coordinan (ordenan), cada vez más, asimismo se desarrollan las ontologías y sus instanciaciones.
7. Cuando el consenso se establece, también son las bases tanto para la comprensión, como para el malentendido.

Veamos de manera concreta el marco explicativo práctico que devela estas dimensiones que las trae a la luz.

## **Teorías de la representación social**

### **Las representaciones sociales**

La vida simbólica en las universidades –como organizaciones–, tiene como objetivo estudiar los aspectos simbólicos de la vida cotidiana que resultan significativos para la comprensión de su dinámica social y que han sido relegados a un segundo plano

frente a la contundencia de la visión racional estratégica del ojo único de la ciencia. Bajo este marco reflexivo se definen las siguientes líneas temáticas:

- Imaginario social y vida cotidiana en las universidades.
- Interacciones sociales en contextos universitarios.
- Debates contemporáneos de la cultura en las universidades.

Realizando entonces una revisión teórica de las representaciones, y puntualizando los diferentes medios que las personas utilizan para construir su pensamiento y su realidad social, desde la psicología social a través de la teoría de las representaciones sociales, y de la sociología como construcción de la realidad social, se considera la presencia y el discurso del actor en y ante la organización universitaria. Representaciones que se realizan en la cotidianidad, donde se materializan en un perfil de pensamiento ilusorio o verdadero, que constituye el mundo del sujeto, *su mundo*, el mundo de las universidades, *su forma de representar su realidad al interior de la universidad*. Siendo a nivel del *sentido común*, donde se llevan a cabo las representaciones sociales, y donde se anclan a su núcleo central y sistema periférico, dándole significado y sentido a todas las actividades que realizan los individuos. Es en este proceso donde el discurso tiene un papel importante, ya que no es sólo una forma de comunicación, sino que se convierte en un instrumento de difusión y consolidación de las representaciones sociales, entre otras funciones (Osnaya Alarcón y Jurado de los Santos, 2004, p. 101).

Frente a esta complejidad y exigencia de interrelación, el discurso, la noción de representación y la narrativa por la que atraviesan las disciplinas, aparecen como un medio inevitable, como alternativa para dar una visión diferente de lo que es el hombre y su mundo naturalizado, objetivado y materializado de objetos en la universidad; y el modelo de representaciones como un elemento de articulación entre la psicología social y la sociología, además de los estudios de género. Es decir, un convivio, una reunión de ciencias, sus métodos y técnicas.

Las representaciones sociales no son sólo socio-cognoscitivas, sino también sociales, y son procesos y productos mediante los que actores y grupos, construyen su mundo y su vida dentro de la universidad, permiten la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia, como evolución diacrónica orientada. Todo ello por estar implícitas y explícitas en un contexto.

### **Bases teóricas metodológicas de las representaciones sociales**

Al tocar el tema de las representaciones sociales (RS), se debe hacer revisando sus antecedentes teóricos para entender la naturaleza de sus planteamientos y su trascendencia, así como su significado en el terreno de la construcción epistemológica, gnosológica y metodológica de lo social. Para ello, se organizaron estos antecedentes dos momentos de desarrollo, de los cuales se hace una revisión de sus aportes sustanciales a la teoría de las RS:

- La base material en donde se funda la RS: la sociología clásica de Durkheim (1997) y los aportes de Heider (2013), sobre la psicología del sentido común.

- Base teórica con Autores después de Durkheim y Heider de las RS: Moscovici, la psicología sociocultural de Vygotsky y la sociología de la construcción social de Berger y Luckmann (2003).

Desarrollando un poco cada base mencionada, iniciando con la **base material** en donde el sociólogo francés Durkheim, es el primero que trabaja en la construcción del concepto de representación, quien la llamó genéricamente representación colectiva (RC). Posteriormente, el mismo Moscovici cita en las observaciones preliminares de su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), el concepto, y lo reconstruye denominándolo *representación social* (RS), argumentando que la noción de Durkheim es más de carácter socio-antropológica que psico-sociológica, distinción que ha dado lugar a una polémica hasta este momento sin solución; haciendo indudable el surgimiento de un nuevo marco explicativo de la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva de este último enfoque, el psico-sociológico.

Aunque para hacerlo, es indispensable señalar que antes que Durkheim y Wundt (1832-1920) de la Universidad de Leipzig Alemania, estudió las representaciones sociales. Su interés principal se situó en analizar los contenidos de la conciencia a través de la introspección y con ello llegó a diferenciar lo individual de lo colectivo. Wundt (1969), refiere que los fenómenos que se producen en el individuo están al alcance de su conciencia, y pueden ser estudiados en el laboratorio por métodos experimentales, mientras que los fenómenos de orden colectivo están fuera de la conciencia

individual, es decir, que están ubicados en la sociedad y, por lo tanto, no pueden ser estudiados en situación experimental, sino que deben tratarse en el contexto social y por métodos distintos.

La visita que realiza Durkheim (1858-1917), en 1886 a la Universidad de Leipzig le permite entrar en contacto con Wundt e influenciado por su severidad experimental y sus ideas sobre la investigación del sujeto en lo individual, se convence de las carencias metodológicas para no experimentar en lo social. Durkheim parte de diferenciar lo individual de lo colectivo, proponiéndose conocer las similitudes que tienen las leyes sociológicas y las leyes psicológicas, y demostrar que la Sociología no era el corolario de la psicología, sino que ambas guardaban interdependencia. Decía que:

La vida colectiva, lo mismo que la vida mental del individuo está hecha de representaciones de distinto tipo. Las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos aislados, sino de su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales (Durkheim, 2013, p. 33).

Durkheim en su obra *Las reglas del método sociológico*, afirma:

Que la materia de la vida social no pueda explicarse por factores puramente psicológicos, es decir, por estados de la conciencia individual, es para nosotros la evidencia misma. Efectivamente, lo que las representaciones colectivas traducen es la manera en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Ahora bien, el grupo está constituido

de otra manera que el individuo y las cosas que lo afectan son de otra naturaleza. Por ello no podíamos depender de las mismas causas, representaciones que no expresan ni los mismos temas ni los mismos objetos. Para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares (1997, p. 23).

El concepto de representación, en Durkheim, implica una reproducción de la idea social, y Moscovici la concibe como una producción y una elaboración de carácter social sin ser una imposición externa a las conciencias individuales como proponía Durkheim. Pero a pesar de estas diferencias no se puede negar la influencia de Durkheim en el pensamiento de Moscovici, referente a las representaciones sociales. Lo que resulta cierto es que, Moscovici partió de preocupaciones que permanecían sin resolver en la psicología social que Durkheim no alcanzó a desarrollar. Así, Moscovici en su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), recurre a la fuente de la sociología clásica, expresando y reconociendo que Durkheim, su fundador, fue el primero en proponer el término “representación colectiva”:

Quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual. Del mismo modo que, para él, la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace posible, la representación colectiva no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. De hecho, es uno de los signos de la primacía de lo social sobre lo individual, uno desborda al otro. Según él, volvía a la psicología social para estudiar “de qué manera las representaciones se llaman y se excluyen, se fusionan entre sí o se distinguen. Es una lástima que aquella disciplina no lo hiciera hasta ahora” (Moscovici, 1979, p. 16).

Ahora bien, con la psicología del sentido común, Heider, uno de los autores más citados por Moscovici; en sus obras, se refiere tanto a las representaciones sociales, como a la influencia de las minorías. Heider es uno de los psicólogos sociales que más contribuyó al conocimiento de las opiniones del sentido cotidiano, en lo que se refiere a *cómo los seres humanos perciben y explican su comportamiento y el de los demás en situaciones de la vida cotidiana* (Heider, 2013) (el conocimiento ordinario y su significado en las acciones humanas), haciendo una defensa del estudio del pensamiento individual, considerándolo valioso y no como pensamiento ignorante. Su obra está dirigida principalmente a la comprensión de cómo son percibidos los acontecimientos interpersonales. Se propuso conocer las representaciones del observador, así como las actitudes perceptibles que los actores reflejan en su *manera de estar en el mundo*. Con esto, Heider influye en Moscovici en la construcción de su teoría de las representaciones sociales, ya que su pensamiento social se basa en la vida cotidiana de los actores sociales, misma que expresa la manera en que se percibe el mundo y cómo éste participa en las motivaciones de las conductas a través de las cuales se relaciona socialmente.

Para Heider el *conocimiento cotidiano* era de importancia fundamental para entender y explicar las conductas humanas. Se considera a Heider uno de los precursores de la psicología social contemporánea, reconociendo que el principio que define el marco sociocognitivo –de la psicología social– es el que explícitamente fortalece a toda la psicología heideriana: *el comportamiento humano depende más de la percepción de la realidad que de la realidad misma* (Heider, 2013).

## La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann

En la *base teórica*, Berger y Luckmann (2003), parten de preguntarse, cómo el mundo social llega a tener significados para las personas. De principio, esta cuestión implica un supuesto básico: la realidad se construye en la vida cotidiana y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos a través de los cuales se origina el conocimiento. En el primer capítulo de su obra *La construcción social de la realidad* (2003), *Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana*, los autores sostienen:

El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecida por los miembros ordinarios de sociedad en comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos [...]. El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, *empírico*, pero no *científico*, que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas (Berger y Luckmann, 2001, p. 37).

Más adelante, enfatizando la importancia de la vida cotidiana, agregan:

Aprehando la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que aparecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un

orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena [...]. La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente [...]. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. (Berger y Luckmann, 2001, pp. 39–40)

De nada sirve el lenguaje si está fuera de un contexto social, se vuelve vacío sin que la otredad tenga participación, interacción. Mientras no haya interacción, comunicación, intercambio de signos en un contexto, no se construye la vida social, la realidad social. Y siguen los autores:

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. (Berger y Luckmann, 2001, pp. 40–41)

De manera concreta y resumida, el trabajo de Berger y Luckmann aporta tres elementos fundamentales: El primero es la importancia de la vida cotidiana para construir y generar co-

nocimiento. El segundo, que la naturaleza de esa generación y construcción es social. El tercero, es la importancia del lenguaje y la comunicación como medios en los que se transmite y crea realidad, por un lado, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otro.

Si bien, se reconoce que estos aspectos contribuyen de manera significativa a la teoría de las representaciones sociales, en tanto que le dan importancia al conocimiento cotidiano, considerándolo más productor que reproductor de los significados de la vida social, cabe suponer que detrás de estas ideas está el pensamiento de Heider, como se describió en párrafos anteriores, quién es evidente que influyó tanto en Moscovici como en Berger y Luckmann (Pérez Mayo, 2013).

## **El concepto de representaciones sociales**

Moscovici advierte que “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es” (1979, p. 27). Esta dificultad, para precisar el concepto, responde a dos cuestiones esenciales:

1. En primer lugar, el término de representación social es un concepto construido con base en dos disciplinas, en el que coinciden elementos sociológicos tales como cultura e ideología, y nociones de procedencia psicológica tales como imagen y pensamiento.
2. En segundo lugar, posee una composición social polimorfa, debido a que toma e integra una serie de concep-

tos menores de muy distinta naturaleza, como procesos cognitivos, inserciones sociales, sistema de valores, creencias y actitudes, etcétera; que lo convierten en un sistema macro que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos plenamente definidos. Es decir, una matriz conceptual.

Según Moscovici, para denominar el contenido concreto de una acción del pensamiento, se echa mano de la psicología clásica, ya que la acción de representar se refiere a hacer presente una cosa en la mente por medio de signos, palabras, imágenes, etcétera. Para esto, Moscovici hace una diferenciación entre presentar y representar.

El presentar implica que un concepto o idea no haya sido expuesto y que es por primera vez articulado; en cambio, el representar implica el volver a expresar y ordenar algo que ya ha sido presentado y ordenado por alguien en algún momento y lugar determinado. Al representar un objeto o concepto se reconstruye, ya que se reelabora y se rehace a nuestro modo concreto (1979, pp. 31–32).

La definición más aceptada de la representación social es la propuesta de Jodelet basada en Moscovici, la cual afirma que la noción de representación social se debe a la manera o forma en que los actores aprehenden los sucesos de la vida cotidiana y su interacción con otros actores, y con el medio ambiente a través de narrativas, a través de conversaciones, discusiones y demás significaciones posibles. Es un conocimiento cotidiano que se construye a

partir de las experiencias, pero también de la información, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 2003, p. 10). De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

La construcción o posesión de una representación social por parte de un grupo social depende de una triada: Contexto-practicidad-aparato cognitivo. Las representaciones son también productos socioculturales, es decir, son productos que surgen de una sociedad determinada históricamente, y lo que saben, les permite conocer el funcionamiento de esa sociedad en un momento específico de su historia.

Así, la representación social posee dos significados, designa a la vez una actividad, es decir, un proceso; y a la vez es un producto en el contenido que resulta de esa misma actividad. Es producto porque es el contenido del pensamiento de los actores, originado a la vez por el pensamiento social del grupo de pertenencia.

De acuerdo con Jodelet (en Moscovici, 1993), las representaciones sociales tienen seis características principales:

1. Son siempre representación de un objeto;
  - a. Tienen un carácter de imagen y la propiedad de ser intercambiables entre lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
  - b. Tienen un carácter simbólico y significante;
  - c. Tienen un carácter constructivo;

- d. Tienen un carácter autónomo y creativo; y finalmente,
- e. Las categorías que la estructuran son categorías de lenguaje.
- f. Y se agregaría otro:
- g. Son modelos mentales que hacen actuar y hablar a los actores.

En estas características se aprecia el binomio en el que se funda la representación social. Por una parte, la representación social se define por un contenido, y por la otra, es la representación social de un actor. También Jodelet (en Moscovici, 1993), señala seis grandes orientaciones en torno al estudio de las representaciones sociales y que retoma de Moscovici: la primera, es la actividad cognitiva del individuo se construye o tiene significaciones en el contexto y de pertenencia; la segunda, pone atención a los aspectos significantes del sujeto de lo que representa: el imaginario, las coacciones sociales y los deseos o carencias que tienen presencia en ellas; una tercera orientación, trata a la representación como una actividad discursiva, como acto comunicativo, donde se hace presente la pertenencia social de los actores hablantes y la finalidad de su discurso, en donde ese discurso es anclaje de la representaciones sociales de los actores; la cuarta orientación, ubica la práctica social del actor, en donde el actor está inserto en una estructura social determinada, y su actividad y posición social reflejan un conjunto de normas institucionales que rigen su misma posición; de aquí se deriva la quinta orientación, pues *son esas mismas relaciones intergrupales que poseen los grupos de sí mismos, y de su relación con los demás, los que constituyen el elemento central*

*de las representaciones*; finalmente, las determinaciones sociales que invaden al portador de las representaciones, produciendo pensamientos e imágenes establecidas socialmente (Cohesión formal), o por elementos estructurados de las ideologías dominantes (Moskovi, 1993). Así haciendo de la RS una realidad, como expresión simbólico-cultural de los actores.

### **Manifestación simbólico-cultural de las representaciones sociales**

La vida social, como actividad humana, incluye acciones y manifestaciones significativas de enunciados escritos, o en actos de habla, de símbolos e instrumentos de diversa índole; así como de actores que se comunican a través de ellos para comprenderse a sí mismos y a los otros, por medio de la interpretación de los enunciados que expresan y reciben. Una de las formas de comunicación que ha acompañado al hombre en su evolución ha sido la construcción y uso de símbolos (Geertz, 1994), los cuales han constituido un lenguaje a través del que intercambian expresiones significativas.

Bourdieu (1991), establece una diferenciación entre cultura objetivada e institucionalizada y cultura subjetivada e internalizada. Entre las primeras se encuentran los bienes culturales como el patrimonio artístico, monumental, bibliográfico, religioso, y las prácticas institucionalizadas como la cultura escolar legitimada, la violencia simbólica en el aula y otros rituales en la práctica escolar. A diferencia de esto, la cultura internalizada se encuen-

tra en forma de *habitus*, como “esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos, y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu y Dion, 1995, p. 18). En estas dos formas de la cultura hay una relación directa, pues las formas objetivadas o materializadas sólo adquieren sentido cuando son apropiadas y reactivadas por actores que poseen un capital cultural incorporado para poder leerlas e incorporarlas. Justamente aquí, es donde el concepto de *habitus* coincide con el de representaciones creado por Moscovici, los dos tienen sentido en una estructura social específica, en donde tienen lugar las interacciones sociales que determinan significaciones (Pérez Mayo, 2013).

## **Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales**

Para encontrar la estructura de las representaciones sociales y sus mecanismos internos revisamos a su creador Moscovici, para quien:

[...] la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “corazón” colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte. (1979, p. 45)

Sigue Moscovici:

pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos, y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo, según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. (1979, p. 45)

La forma en que el actor o grupo social, unidos o por separado, aislados o en comunicación grupal activa, hacen suya la información o parte de ella, depende de diferentes razones: su conocimiento situado (Haraway, 1991), por su origen y ubicación social; por su capital cultural (Bourdieu, 1991), que le permite acceso a cierto tipo de información e interpretación de ella; por su pertenencia a un campo profesional, organizacional y social; su condicionamiento histórico-social-cultural que es el que determina cómo hacen suya la información o parte de la misma, es decir, su representación social. Además de la combinación de estas.

Por último, el campo de representación:

[...] nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación [...]. La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos [...]. (Moscovici, 1979, p. 46)

El campo representación, describe la forma en que funciona el objeto de representación, los rasgos que lo diferencian, los juicios de valor que implican un poner en acción, y sus características subjetivas. Se puede decir que el nivel de información, y, por

lo tanto, el campo de representación, varían de un grupo o sujeto, a otro. Al respecto, Abric menciona lo siguiente:

La hipótesis de núcleo central puede ser formulada en estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación (2011, p. 18).

Y es el mismo Abric quien explica que la idea de centralidad, como la de núcleo, no es novedosa, sino que tiene antecedentes desde 1927 en los primeros escritos de Heider, sobre los fenómenos de atribución, que enuncia que las personas tienden a atribuir a los eventos que sobrevienen en su contexto a núcleos unitarios condicionados de forma interna, y que son centro de la estructura causal del mundo, atribuyendo sentido a los hechos esperados.

De acuerdo con Abric (2011, pp. 20–21), el núcleo central o núcleo estructurante, de una representación desempeña dos funciones esenciales:

1. Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma; la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor;
2. Una función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Además, tiene la propiedad de constituir el elemento más estable de la representación, garantiza la perpetuidad en contextos mutables y evolutivos, es decir, que resiste al cambio. Dar reconocimiento al núcleo central admite no sólo el estudio comparativo con otras representaciones, también la forma en cómo está organizado el núcleo en su conjunto, su dinámica interna, así como la manera en que se superpone y transmuta su contexto y se rehace así misma. De esta manera, la importancia o centralidad de un elemento se debe evaluar desde lo cuantitativo y lo cualitativo, ya que esto desempeña un importante papel en este proceso. Mucho menos debe pensarse en términos de cuál primero y cuál después. La naturaleza de la dinámica social, impresa en la representación, no transige a pensamientos cerrados o rígidos, sino a formas de entendimiento y análisis abiertos, flexibles y creativos, como la naturaleza esencial de las representaciones sociales.

Para Abric (2011, p. 22), el núcleo central puede tener dos dimensiones, según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación:

1. Una dimensión funcional, por ejemplo, en las situaciones con finalidad operatoria: serán privilegiados entonces en la representación y *constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea.*
2. Una dimensión normativa en todas las situaciones en que intervienen directamente dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada; estarán en el centro de la representación.

De aquí que la identificación del núcleo central sea determinante para conocer el objeto de la representación. Además, las representaciones tienen elementos periféricos que se organizan alrededor del grupo, y que constituyen la parte primordial del contenido de la representación que refleja la información retenida, los juicios, estereotipos, valores y creencias en torno al objeto, entorno al contexto social e institucional. Se constituyen como una interfaz entre el núcleo central y la situación concreta en la que construye y funciona la representación, respondiendo a tres funciones principales:

1. Función concreción: directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce. Hablan del presente y de lo vivido del sujeto.
2. Función regulación: más flexibles que los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden entonces ser integradas a la periferia de la representación tal o cual información nueva, tal o cual transformación del entorno.
3. Función defensa: el núcleo central de una representación resiste al cambio, puesto que su transformación ocasionaría un trastorno completo. Por tanto, el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación. La transformación de una representación se operará así en la mayoría de los casos mediante la

transformación de sus elementos periféricos: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es en el sistema periférico donde las contradicciones podrán aparecer entonces y ser sostenidas. (Abric, 2011, p. 24)

Por tanto, las RS están regidas por un doble sistema: por un núcleo central y un núcleo periférico. El primero surgido de las condiciones históricas, sociales e ideológicas; directamente asociado a los prejuicios, creencias, normas y valores de los actores, y grupos, en un sistema social dado, su contexto social, su conocimiento situado. El segundo, más asociado a las particularidades individuales y al contexto inmediato en que están inmersos; es decir, en la organización universitaria, su contexto institucional.

Según Abric (2011, pp. 15–17) las representaciones sociales desempeñan cuatro funciones esenciales:

1. Funciones de saber: permiten explicar la realidad. Partiendo de su conocimiento situado, es decir, lo que desde su experiencia pueden relatar.
2. Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos, es decir, las características particulares que los caracterizan como grupo, afinidades, necesidades, ideologías, creencias, valores y toma de decisiones.
3. Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas, que de manera individual y grupal llevan a cabo y son las que los rigen como tal.

4. Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos, individuales y grupales que se explican desde su conocimiento situado, es decir, su historia, su cultura, lo que ha logrado anclar la institución en su núcleo periférico.

## **La construcción de una representación social**

La representación social se construye como una forma de expresión característica de cada sociedad o grupo social. El actor crea una representación en función de las normas institucionales propias de la posición que ostenta, sino también al género al que pertenece, es decir, ser hombre o mujer (hablando de la naturaleza biológica del actor). El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de la representación: las interacciones modifican las representaciones que sus miembros tienen de sí, de su grupo, de los otros grupos y de sus homólogos.

Moscovici (1979), descubrió y expuso dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación social. Ambos procesos se denominan, respectivamente, *objetivación* y *anclaje*.

La objetivación: lo social en la representación.

- La objetivación puede definirse como un ejercicio creador de imágenes.
- La representación permite el intercambio de la percepción y el concepto usando como medio la imagen. Po-

niendo en imágenes los elementos abstractos, se da una “textura material” a las ideas.

Primero: se seleccionan algunos conceptos afines con la ideología y se separan del contexto, es decir, se descontextualizan.

Segundo: se forma un núcleo figurativo, una estructura de imagen que representará en forma visible una estructura conceptual.

Tercero: el modelo figurativo adquiere propiedades humanas naturales.

- Por tanto, la objetivación tiene este triple carácter:

Es una construcción selectiva,

Es una esquematización estructurante y produce naturalización.

Este segundo proceso se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto.

- La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son atribuidos.
- Hay una integración cognitiva del objeto representado en el esquema preexistente. A diferencia de la objetivación, que es la constitución formal de un conocimiento, en el anclaje se encuentra una inserción orgánica de conocimiento dentro de un pensamiento constituido.
- Articula así las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso,

función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

### **Modalidades para el proceso de anclaje.**

1. El anclaje como asignación de sentido:
  - a. Se confiere el significado al objeto representado. La jerarquía de valores que se impone en la sociedad contribuye a crear una red de significados.

Por ejemplo, la gente deja de representar el psicoanálisis como una ciencia y lo empieza a representar socialmente como atributo de ciertos grupos, como ejemplo de los intelectuales.

2. El anclaje como instrumentalización del saber:
  - a. Se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta. Las representaciones no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las.

Por ejemplo, posible agresividad frente a los intelectuales por “representar el psicoanálisis”.

- b. Anclaje y objetivación: hay una relación entre la cristalización de una representación en torno de un núcleo figurativo (objetivación), y un sistema de interpretación de la realidad que orienta los comportamientos (anclaje).

Entonces el proceso de anclaje sería la integración de nueva información sobre un objeto al pensamiento, la cual aparece con un significado específico ante los esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal.

Es aquí donde se manifiestan los procesos de asimilación y acomodación, pues las informaciones recibidas son deformadas por los esquemas ya constituidos, y a su vez, esta nueva información cambia los propios esquemas de los actores para acomodarlos a sus características. Se puede afirmar entonces que este proceso se refiere al enraizamiento de la representación social y su objeto.

Tanto el anclaje como la objetivación hacen familiar lo no familiar; el primero transfiriéndolo a la esfera particular donde se es capaz de compararlo e interpretarlo, y el segundo, reproduciendo entre las cosas que se pueden tocar y en consecuencia, controlar.

Vale hacerse la siguiente pregunta, ¿cómo desvelamos o que instrumento usar para dar cuenta de la RS? Veamos a continuación un artefacto poderoso.

## **La narrativa como un método de investigación de la subjetividad de los actores en la organización universitaria**

La identidad es producida por las narraciones surgidas de intercambios comunes, remitiendo, en efecto, de las narraciones del yo a las relaciones sociales más que a las elecciones individuales; desde esta óptica, incluso las emociones corresponden a modos de funcionamiento social, porque ellas están insertas en secuencias y escenarios comunes.

El lenguaje, el habla, la narrativa sin contexto no tiene ninguna significación, en donde el *yo* y el *tú* no tienen sentido mentado, ni sentido social, es decir, no hay construcción social. El narrar lleva intrínseco lo social. Y es lo que Porter, Berger y Luckmann plantean.

En la medida en que la descripción y la explicación son requeridas por las reglas de la exposición literaria, el *objeto de la descripción* deja de quedar grabado en el lenguaje. Cuando los requisitos literarios absorben el proceso de dar cuenta científicamente, los objetos de tales exposiciones –como independientes de las exposiciones mismas– pierden estatuto ontológico. La narrativa, por ejemplo.

Para aquellos que sostienen que el lenguaje puede servir de vehículo para la transmisión de la verdad, el pensamiento estructuralista empieza a suponer un desafío. En la medida en que las llamadas *exposiciones objetivas* están conducidas no por acontecimientos, sino por sistemas estructurados (sistemas internos de significado, fuerzas inconscientes, modos de producción, tendencias

lingüísticas inherentes, y similares), resulta difícil determinar en qué sentido las exposiciones científicas son objetivas. La descripción parece estar dirigida por la *estructura* y no por el *objeto* (Gergen, 1996).

La crítica social ofrece una exposición opuesta al lenguaje. No es ni la ideología subyacente ni la historia textual lo que moldea y da forma a las concepciones de la verdad, y del bien. Más bien, se trata de un proceso social narrado. Toda narración está dominada, en el primer caso, por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social en el último.

Las palabras son, al fin y al cabo, algo pasivo y vacío, simplemente sonidos o marcas sin consecuencia fuera de un contexto social. Con todo, las palabras están activas en la medida en que las emplean las personas al relacionarse, en la medida en que son un poder garantizado en el intercambio humano.

Al respecto Gergen menciona que:

[...] las exposiciones narrativas están incrustadas en la interacción social, hacen que los acontecimientos sean socialmente visibles y establecen característicamente expectativas para acontecimientos futuros. Dado que los acontecimientos de la vida cotidiana, están inmersos en la narración, se van cargando, en sentido relatado adquieren la realidad de un “principio”, de un “punto grave”, de un “clímax”, de un “final” y así sucesivamente (1996, p. 163).

De esta forma los actores le dan significado a su vida y relaciones, narrando, relatando su experiencia de vida. Estas narraciones también se dan dentro de las organizaciones, ya que se

construyen historias sobre los propios actores, sobre sus propios discursos, ya sean de la alta dirección o personal operativo. Se crean historias para generar identidad. Identidad de grupo o identidad organizacional a través de la narrativa.

Plantea Gergen (2007), que, las historias son, después de todo, formas de rendir cuentas, y parece equívoco equiparar la explicación con su objeto supuesto. Sin embargo, los recuentos narrativos están inmersos dentro de la acción social; hacen socialmente visibles los eventos, y típicamente establecen expectativas de los eventos futuros. Debido a que los eventos de la vida diaria están inmersos en narraciones, quedan cargados con un sentido historiado: adquieren la realidad de un *comienzo*, un *punto intermedio*, un *clímax*, un *final*, y así sucesivamente. Las personas viven los acontecimientos de este modo y, junto con otros, los catalogan justamente en esta forma. Lo cual no quiere decir que la vida imite al arte, sino más bien, que el arte se convierte en el medio a través del cual la realidad de la vida se manifiesta.

Se vive a través de historias, tanto al narrarla, al contarla, como al comprender al *yo* y a la *otredad*. La narrativa como una forma de re-pensar, leer y escribir las organizaciones de hoy, de manera diferente, y la narrativa como artefacto metodológico, está disponible.

Las complejidades de los individuos con sus incertidumbres de significado, sus representaciones y la problematización del actor, y del autor a estos escritos, ubica la responsabilidad moral del investigador, quien no puede alegar inocencia respecto a la fuerza

de la representación que le proporciona al texto (Czarniawska, 1995, 1997a, 1997b).

De acuerdo con Czarniawska (1997a), la narrativa puede percibirse como una idea individual y social de la vida ya que puede ser encontrada en variedad de formas a través de la historia, por ello es que la narrativa del mundo es numerable, como género de prodigiosa variedad distribuida en numerosas sustancias llevadas a la lengua estructurada, hablada, escrita y gestos; y en el orden de mezclar todas estas sustancias narrativas, está preestablecido el mito, la leyenda, la fábula, la novela épica, la historia, el drama, la comedia, la pintura, la rima. La narrativa está en cada lugar y sociedad, en cada historia del ser humano.

Se hace notar la importancia de la propuesta de Czarniawska en la investigación desde la perspectiva construccionista en la organización, explorando lo más recientemente posible las conexiones entre la cultura y la práctica populares de la alta dirección. Está interesada en la metodología, especialmente en técnicas del trabajo en el terreno y en el uso de narratología a estudios de la organización.

La narrativa, en tanto medio útil para recuperar el relato de los actores en las organizaciones, se ha significado como todo un recurso de indagatoria, que se emplea de forma amplia en la investigación educativa (Clandinin y Connelly, 2000), ya que “permite incluir percepciones profundas, la satisfacción o la trascendencia cultural, así como la estructura fundamental de construcción de significados de los actores” (Rossiter, 2002, p. 3).

En concordancia con Clandinin y Connelly (2000), la narrativa como recurso de investigación es el estudio de la experiencia; y la experiencia, como Dewey (1997), lo enseñó en su pedagogía activa, es la materia con la cual las personas se relacionan contextualmente. Así, la narrativa como indagatoria es la experiencia de la experiencia, es decir, el relato o historia contada por personas (actores que ocupan puestos de alta dirección), que se relacionan con el objeto de la experiencia, donde el objeto de la experiencia es el cuento de las personas (actores investigados) y de cómo se relacionan éstas en un contexto determinado (problema de investigación).

La importancia de la narrativa radica en su fuerza como vehículo instruccional; el contar historias enseña más que una complicada explicación teórica de un profesor, ya que conduce a pensar metafóricamente, a encontrar nuevas formas de pensamiento holístico, interrelacional y holográfico. La narrativa mantiene una relevancia actual en el campo de la investigación educativa, ya que a través de la narración se articula el proceso mismo de la investigación.

Luego entonces, dirían los cánones de la investigación, si se es capaz de contar el problema de investigación como si fuera una historia, un cuento, de manera fácil, amena, *narrativa* y los interlocutores entienden, entonces se tiene una verdadera investigación en ciernes.

Las narraciones son recursos conversacionales, construcciones abiertas a una alteración continua a medida que la interacción progresa. Las personas, en este caso, no necesitan consultar un guion interno, una estructura cognitiva, una masa perceptiva en

busca de información o guía, no interpretan ni *leen al mundo* a través de lentes narrativos; no son las autoras de sus propias vidas. La narración es un implemento lingüístico arraigado en secuencias convencionales de acción y empleado en las relaciones como forma de sostener, promover o impedir varios cursos de acción. Como dispositivos lingüísticos, las narraciones pueden ser usadas para indicar acciones futuras, pero no son en sí mismas la causa o base determinante de dichas acciones. En este sentido, las narraciones funcionan en gran medida como historias orales o cuentos morales dentro de una sociedad. Son recursos culturales que sirven a propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, el autocriticismo y solidificación social. Este enfoque se une a aquellos que enfatizan los orígenes socioculturales de la construcción narrativa, aunque con ello no se intente aprobar un determinismo cultural: es a través de la *interacción* con otros que se adquieren las habilidades narrativas, no a través de la actuación. También está de acuerdo con aquellos interesados en el compromiso personal en la narración, pero reemplaza el énfasis en el ego autodeterminante por el intercambio social.

Las construcciones narrativas esencialmente son herramientas lingüísticas con funciones sociales importantes. Dominar varias formas narrativas incrementa la propia capacidad para relacionarse. Se debe considerar un selecto número de funciones que cumple la narración. Todo este relato, anteriormente expuesto, explica la pertinencia de usar a *la narrativa como instrumento de investigación en las organizaciones*, por lo tanto, en las universidades.

Ahora bien, una vez descritas las teorías de las cuales se desprende la metodología que detallan y justifican el trabajo de inves-

tigación, es imprescindible explicar otro núcleo de inteligibilidad como son los estudios de género. Después de haber realizado el análisis y la observación de lo ya expuesto en cuartillas anteriores, se plantean otras categorías científicas dirigidas al estudio del género en donde se describe la prescripción ideológica que orienta la representación de *sexo* que coincide en una fórmula contenida en la *noción de diferencia* en el orden de la cultura, es decir, la diferencia como noción central que determina el significado de la representación de sexo. Mientras que la noción de *equidad* se ancla a la *noción de justicia*, traduciendo la diferencia en equidad imparcial. Representando una dificultad en la práctica del quehacer social. Implicando el cuestionamiento ya sea minimizando o negando que la diferencia tiene su origen en el actuar colectivo, es decir, que es real y que es una prescripción cultural y que tiene efectos sociales que impactan en la asignación de los puestos de alta dirección en la universidad: la construcción de la realidad social por parte del actor, misma que se analiza desde la perspectiva de género en esta investigación.

## **Estudios de género**

Es sabido que existen diversas perspectivas orientadas a observar conductas y actitudes que explican la diferencia segregada en sexos y que esto es una predisposición *natural* –biológica–, y que cada rol asignado a los sexos –hombre y mujer– en una sociedad, en la vida cotidiana, en las organizaciones universitarias, es decir, roles predispuestos; se convierten en puntos de partida para explicar sus diferencias sociales como resultado de regulaciones sociales.

La explicación de la diferencia entre los sexos, haciendo hincapié en sus efectos, es más una estrategia ideológica de resistencia, basada en el poder de la tradición; esto ocasiona que la comprensión del fenómeno sea interpretada como algo de orden social, adquirida y administrada; relacionada con lo femenino y masculino, es decir, que cada *actor se sitúa como único en su experiencia de ser hombre o mujer*, de aquí la centralidad del sexo en la constitución del actor, es decir, la forma, desde su núcleo central, de representar su realidad, de contar su experiencia en la asignación de los puestos de alta dirección en la organización universitaria.

De acuerdo con Flores Palacios, “la construcción de género se articula en torno a la noción ideológica de la diferencia fundamental entre los sexos” (2014, p. 49). Orientado concretamente al análisis de las relaciones de poder, objeto de enfoques teóricos que destacan por cómo plantean el problema. Si bien el rol sexual del actor se determina por factores biológicos, estos van más allá de un orden social. El poder se identifica como productor y reproductor de la *estructura colectiva*, como punto clave desde la mirada de las representaciones sociales. Considerándolo generador de estructuras sociales, reproductor de la tradición. El poder es asumido a través de la función de provocar la adaptación del actor, así como cambios necesarios para que éste funcione en las instituciones de manera perpetua. Como lo describe Foucault:

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejerce a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además

están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (1979, p. 144).

Las limitaciones que se dan, los obstáculos que se producen para que las personas ingresen a las instituciones, a las universidades como parte su gobierno, las dificultades que tienen para que les asciendan o que obtengan puestos de alta dirección, son restricciones marcadas por la historia y la cultura en las que contextualmente se sitúa el actor. Por ello la inequidad, la injusticia, el ejercicio del poder; han propiciado que se realicen análisis y estudios sobre el género y el poder porque, lo natural en el ser humano, es lo biológico; es decir, que lo sexual, lo femenino y lo masculino son una construcción cultural-social. Es la forma en que se construye, la realidad social de la persona: simbólicamente, colectivamente, así se vive. Esto quiere decir que se asignan atributos a las personas a partir de su sexo. Entonces se podría incluso afirmar que se vive de dos modos, se siente de dos modos, se existe de dos modos: femenino y masculino, expresado, claro está, desde la perspectiva de género y de los estudios de género.

La introducción de la perspectiva de género, crítica el androcentrismo convirtiéndolo en un punto de referencia para el estudio de las condiciones de vida de las personas, de los actores en la organización universitaria, reconociendo la realidad social de las mujeres, sus condiciones de vida específicas y su historia en relación con las de los hombres (Riegraft y Aulenbacher, 2012, pp. 567–571).

## ¿Qué son y para qué sirven?

Los denominados *estudios sobre las mujeres, feministas o de género*, y la variedad de enfoques y teorías que han surgido de ellos, tienen como trasfondo un largo y difícil camino que los ha llevado, en el momento actual, a tener una significativa presencia en las ciencias sociales; esto puede apreciarse claramente porque se han constituido como una línea de investigación legitimada por universidades y centros de investigación en todo el mundo. Las elaboraciones históricas de formas de organizar la sociedad y con ello los géneros, con un discurso hegemónico, dieron cuenta de la existencia de los conflictos sociales. La problematización de las relaciones de género logró romper con la idea del carácter natural de las mismas.

## Categoría de género

Lo femenino o lo masculino, no se refieren al sexo de los individuos sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas. En este contexto, la categoría de género puede entenderse como una explicación acerca de las relaciones entre los géneros, considerada como una alternativa superadora de otras matrices explicativas, como la teoría del patriarcado, que sostiene que, aunque la incorporación del concepto de “patriarcado” constituyó un avance importante para explicar la situación de las mujeres, resultó insuficiente para comprender los procesos que operan dentro de la estructura social y cultural de las sociedades, condicionando

la posición e inserción femenina en realidades históricas concretas. Si bien, el concepto de género propuesto por el feminismo se entiende como una noción que trata la construcción social de la diferencia sexual, caracterizada por una división jerarquizada y de poder, no ha permitido establecer una clara distinción entre lo que es la *diferencia* y lo que significa *dominación*. El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica.

El género en estudios transdisciplinarios es un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socio-culturales que se le atribuyen a cada uno de los sexos, en cada momento histórico y en cada sociedad. De igual forma, se ha definido el *género* como un constructo analítico que se fundamenta en la organización social de los sexos. Puede ser utilizado para analizar y entender mejor los determinantes y las condiciones de vida de mujeres y hombres a partir de las características que cada sociedad asigna a los individuos en función de su sexo. Las teorías de género afirman que las características morfológicas y anatómicas dismórficas (diferenciación sexual genética y morfológica en macho y hembra: los sexos), son esenciales para definir a la persona, aunque insuficientes para la afirmación de su género; éste sólo se procesa a través de la identidad en la sociedad, enseña a mujeres y hombres a comportarse de forma diferente a través de las diferencias en el proceso de socialización que experimentan desde el nacimiento.

Las teorías de género, así como la acumulación de conocimientos provenientes de esta área de estudios, se han constituido en un aporte fundamental y en uno de los vectores más relevantes del pensamiento social y cultural contemporáneo. Los enfoques conceptuales y metodológicos en esta área han enriquecido y modificado la comprensión e intervención en las problemáticas sociales y culturales afectando a las diversas disciplinas y que haceres profesionales. Carrington y Bennett (1999) (como se citó en Luke, 1999), argumentan que, el género es una construcción en la que participan los actores como agentes de sus propias prácticas socializadoras y constitutivas de identidades fragmentadas y diversas prácticas que pueden definirse como cotidianas o no.

## **Perspectiva de género**

La *perspectiva de género* se define como una categoría analítica que hace uso de metodologías que buscan examinar el impacto del género en las oportunidades de las personas, sus roles sociales y las interacciones con sus pares. La perspectiva de género reconoce la diferencia sexual y de las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia la diferencia sexual (Lamas, 1996). Sobre esto, el análisis teórico feminista de los límites entre lo público y lo privado, ha permitido definir algunas metáforas-objetos para explicar la discriminación de género que hacen eco en la división moderna entre lo femenino y lo masculino. Esta perspectiva se empleó de manera transversal en el análisis de los resultados de esta investigación, tomando en cuenta que el concepto de igualdad no es

sinónimo de equidad y que la discriminación no es exclusiva hacia a las mujeres, sino también es padecida por los hombres. Tal es, como se menciona en párrafos anteriores y de los cuales se parte para definir con palabras propias lo que se ha de entender para la identificación de la perspectiva de género en el análisis de esta investigación.

El concepto igualdad refiere a identificar y clasificar a hombres y mujeres como personas con las mismas capacidades, físicas, intelectuales, sentimentales, espirituales, biológicas, con identidad cultural y social, propias del contexto en el que se han desarrollado. No así el concepto equidad, que permite el equilibrio, es decir, el reconocimiento no de las debilidades sino de las capacidades físicas, intelectuales, sentimentales, espirituales, biológicas, con identidad cultural y social, propias del contexto en el que se han desarrollado y que permiten tanto a mujeres como a hombres ocupar un lugar en la sociedad. Al seguir usando el concepto de la no igualdad para referirnos a todo lo que discrimina –al género–, lo que logramos es la confusión y la solicitud de algo que simplemente por naturaleza no puede llevarse a cabo. Ciertamente es que, hoy por hoy, las mujeres están ubicándose en puestos de trabajo que únicamente, en la historia, los ocupaban los hombres, y esto no significa que son iguales, sino que hubo equidad en la oportunidad. Es en la equidad donde hay justicia, no en la igualdad.

Con el paso del tiempo y por política pública, se ha ido incorporando a las políticas de la educación superior la perspectiva de género en las instituciones de educación superior (IES). En sus programas educativos, en sus planes estratégicos, más no en su gobierno. Al respecto, se puede leer a continuación, lo que dic-

tan los acuerdos, los objetivos estratégicos, programas y planes de desarrollo, en el país, sus dependencias gubernamentales y otros organismos nacionales e internacionales.

## **La perspectiva de género en la educación superior**

El Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) en acuerdos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), formalizaron la incorporación de esta perspectiva en las IES. Basándose en un documento que se generó en la comunidad internacional: *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998), cuyo objetivo principal es el de fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres a la educación superior haciendo uso de cinco ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional. Siendo el Inmujeres reconocido como la instancia responsable de comprometer a las IES del país en el logro de este objetivo, impulsando así la creación de una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género, que se conforma de otras redes regionales que permiten la introducción de la perspectiva de género en la educación superior de México.

Después, en el sexenio presidido por Vicente Fox Quezada (2000-2006), en el Programa Nacional de Educación Pública (PNE), se reconoce a las IES como espacios generadores de conocimientos que permiten comprender y afrontar los problemas

sociales y que tienen la responsabilidad de promover el respeto por la diversidad, la tolerancia y las diferencias de género de las personas; estableciendo objetivos estratégicos como el de “la ampliación de la matrícula con equidad, alentando una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres dentro de cada uno de ellos y de las diferentes culturas y lenguas” (SEP, 2001, p. 199). Además de la inserción de la perspectiva de género en el PNE, también se crea el Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (PROEQUIDAD), del Inmujeres, insertándolo en los compromisos del gobierno federal que se suscriben en el Plan Nacional de Desarrollo del mismo sexenio, y establece en sus objetivos específicos:

Fomentar en todos los espacios de nuestra sociedad una educación para la vida que promueva el aprecio por la diversidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género de las personas, así como garantizar, con igualdad y equidad, en todos los niveles, tipos y modalidades educativas, atención específica a las niñas y las mujeres, para lograr ampliar su participación y desempeño en todos los campos de la actividad humana, con un sentido de justicia, al margen de prejuicios y discriminaciones (PROEQUIDAD, 2001, p. 57).

Así como el de “fomentar una imagen de las mujeres equilibrada, respetuosa de las diferencias y sin estereotipos en los ámbitos culturales, deportivos y en los medios de comunicación.” (PROEQUIDAD, 2001, p. 57) y se agregaría para un verdadero equilibrio, ámbitos educativos, laborales administrativos y de toma de decisiones. Ahora bien, en octubre del 2002, ANUIES

y el Inmujeres coinciden en un Convenio de colaboración que formaliza sus compromisos interinstitucionales para “promover y difundir la perspectiva de género en las políticas, programas, currículo y proyectos de las instituciones de educación superior afiliadas” (ANUIES, 2002). Y de este convenio surge la propuesta de la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género para impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las IES, aunque sigue sin ser incorporada en las esferas de gobierno de las organizaciones, públicas y privadas.

La incorporación de la perspectiva de género en las IES promueve un cambio en sus sistemas de valores morales y estéticos –axiológicos– sobre el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, específicamente la equidad de género. Enfrentándose cada una a complejos obstáculos que se derivan de que, una política nunca es suficiente para generar cambios culturales. De forma general, el género en las IES podría significar lo siguiente según Vereza (2015, p. 12):

1. Significado demográfico: la presencia tanto de hombres como de mujeres en el contexto universitario en lo que se refiere a la matrícula, la distribución por carreras, la eficiencia, *oportunidades y representación en los distintos espacios dentro del sistema de educación superior*.
2. Significado en la producción de nuevas áreas académicas: partiendo de la elaboración de estudios de género y de las mujeres al interior de las IES. Por ejemplo, materias impartidas, áreas de investigación, docencia, entre otros.

3. Significado institucional: referido a la incorporación de una perspectiva crítica en relación a las *jerarquías inequitativas y la desigualdad que entre los sexos existe en la estructura organizativa de las IES, el diseño de las políticas educativas y de la toma de decisiones.*
4. Significado epistemológico: haciendo una revisión a las formas de transmisión del conocimiento, así como de las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje (patriarcado y androcentrismo).

De acuerdo a lo que afirma Vereza (2015), se puede leer que:

[...] estudios hechos en distintos países (Bustos Romero y Blázquez Graf, 2003; Lagunas, Negri y Palermo, 2002; De Liscia y Rodríguez, 2002; Bonnacorsi, Ozonas y López, 2002; Fioretti y Tejero, 2003) muestran que el mundo universitario no está exento de las iniquidades de género. Se han documentado diferencias a todos los niveles y en todos los planos de la vida de las universidades: [...] en la ocupación de puestos de toma de decisiones, en donde suelen encontrarse siempre más varones que mujeres (García Guevara, 2004; Bustos Romero, 2003), las relaciones de poder entre los sexos dentro del mundo académico (Concheiro Bórquez, 2003; Lagunas y Palermo, 2002; Hierro, 2003) (p. 21).

Se deben tomar acciones afirmativas que permitan una incorporación positiva de la perspectiva género en las IES, ya que los convenios e incluso la creación de programas para su promoción no aseguran la equidad de género en los niveles jerárquicos institucionales de toma de decisiones, en lo académico y lo administrativo. En la revisión realizada en las normas universitarias de las IES en el país, se encontró que no existen al interior de las

IES (en la mayor parte de éstas), instancias y/o normativas que vigilen y/o sancionen la discriminación, la violencia, la inequidad de género. Aunque es necesario aclarar que sí existen líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), en centros de investigación en las IES y sus cuerpos académicos. Sin embargo, se relega a las instancias especializadas, por ejemplo, el Inmujeres, su impartición, investigación, aplicación; restándole importancia a la incorporación de la perspectiva de género a las IES, así como a la institucionalización de los estudios de género, sin que sean una LGAC preponderante. Es decir, no se observa a simple vista en las IES del país una práctica institucional con perspectiva de género. Tan es así que son pocos los estudios que se han hecho en las organizaciones universitarias, refiriéndose a temas como la asignación de puestos de alta dirección. Y si acaso se han llevado a cabo, han sido estudios tradicionales, cuantitativos, en donde el sentir y pensar de los actores que la construyen, que la representan, no son tomados en cuenta. Muy a pesar de que se muestran tangibles, simbólicamente hablando, fenómenos como las barreras de género, se hace necesario definirlos y descubrir de qué se tratan, para así identificarlos en el análisis de los resultados de esta investigación.

### **La perspectiva de los estudios organizacionales y la metáfora en el estudio del género en las organizaciones universitarias**

El uso de la metáfora en los estudios de las organizaciones ha tomado diferentes enfoques en el tiempo a partir de los avances

de la teoría, así como la perspectiva disciplinaria desde la cual se considera a la organización. Respecto a esto, Alvesson (1998), menciona que la metáfora puede verse como una ilustración en que las palabras que se usan, mejoran el lenguaje haciéndolo más agradable. Desde esta perspectiva, la diferencia en el número de actores promovidos en la jerarquía de cualquier estructura organizacional, y los que no, ha sido descrita por medio del fenómeno del *techo de cristal* y otros fenómenos como éste.

Las metáforas como núcleos inteligibles<sup>12</sup> de análisis teórico-metodológicos son artefactos poderosos para los estudios del género en las organizaciones universitarias. Se han encontrado otras metáforas que justamente describen situaciones similares, que para esta investigación se identifican como *barreras de género*<sup>13</sup>.

Además del *techo de cristal*<sup>14</sup> para analizar la situación de las personas en las organizaciones universitarias, con respecto a los procesos de acceso, selección y permanencia en puestos de alta dirección; Burín (2008), plantea otras metáforas que se pueden utilizar para analizar las dificultades que viven las personas que forman parte del cuerpo directivo de las universidades públicas y privadas (que no por serlo están exentas de estas barreras), es

12 Término usado por Gergen (1996), en su libro *Construccionismo social* y que define como nuevos marcos teóricos para el análisis de las organizaciones.

13 Partiendo de la definición escrita en el Diccionario de la Real Academia Española: entendiendo el concepto, *barrera* como obstáculos invisibles a los que se ven expuestas las personas trabajadoras y que les impiden alcanzar los niveles jerárquicos más altos dentro de las organizaciones (puestos de alta dirección), independientemente de sus logros y méritos (Construcción propia).

14 “Barrera invisible dentro del entramado estructural de las organizaciones que no permite o impide el acceso de las mujeres a puestos de mayor responsabilidad. Esta invisibilidad está dada por la inexistencia de algún mecanismo formal o informal al cual pueda atribuirse esta situación, por lo que las razones son difíciles de detectar.” (Larralde y Ugalde, 2007, p. 121)

decir, que además del *techo de cristal*, también existe el *piso pegajoso* que impide el ascenso de las personas, más aun de aquellas con marcados estereotipos tradicionales respecto a la familia, en su desempeño profesional. Esto se ve reflejado en el atraso que sufren las personas en las organizaciones para que, de ser contratadas por medio tiempo, sean contratadas de tiempo completo o permanentemente, obteniendo puestos estables dentro de sus jerarquías. Otra metáfora como las anteriores es la de *escalera de cristal*,<sup>15</sup> que se usa según Lorber (2000), para comprender el caso de mujeres y hombres que ocupan puestos, donde tienden a ser más valorados y ascendidos con menos dificultad, que otros en su posición. Otra es el *muro de cristal*, que explica la dificultad que tienen algunas mujeres para cambiar de un área de trabajo a otra o moverse horizontalmente dentro de su organización y que también puede aplicarse a situaciones en las que se ven involucrados los hombres, por ejemplo, cambiar desde la docencia a la investigación o de la investigación hacia alguna secretaría o dirección en una organización universitaria.

También existen para el mismo análisis los denominados *laberintos de cristal* en la carrera laboral de las personas, que se ponen de manifiesto en sus trayectorias laborales. Esta es más bien una noción descriptiva que muestra los itinerarios que realizan algunos grupos de mujeres que tienen una triple carga de trabajo: la del trabajo productivo, la del trabajo reproductivo –especialmente con la maternidad– y la del trabajo de cuidados, si es que hay personas de las cuales tienen que ocuparse, tales como familiares

enfermos, discapacitados, dependientes, etcétera (Burin, 2008). Otro termino de igual importancia es la *opción de hierro*, que define una situación en la que una persona no puede elegir libremente, sino que debe optar entre dos condiciones opuestas: la dicotomía que se les presenta entre desarrollar una carrera laboral o la crianza de sus hijos y/o hijas, y la atención de su familia (Burin, 2008). Ahora bien, otros autores como Höpfl et al. (2007), proponen el termino *precipicio de cristal* para describir la consecuencia de que algunas personas que acceden a puestos de alta dirección, lo hacen en puestos en condiciones en las que tienen mayor riesgo de fracasar dilucidando las posibles razones por las que se genera está situación. Se les ofrecen puestos más altos en organizaciones en crisis porque tienen características más estereotípicas de género que les permiten lidiar con aspectos socioemocionales que toda crisis conlleva, o porque existe un sexismo hostil que busca y espera el fracaso de quienes los ocupan para, y porque es difícil, que lleguen a triunfar o que renuncien o mueran en el intento (literal). De acuerdo a Chodorow (2007), se puede observar, además, la barrera llamada *muro de concreto*, que hace referencia al impedimento no sutil ni transparente que significa dureza y concreción en el posicionamiento jerárquico dentro de las organizaciones. Y por último, pero no menos importante los *floreros organizacionales*; esas personas que ocupan puestos de alta dirección, pero que los ocupan más por ser un “objeto decorativo” (González, 2012, p. 63), ya sea por su apariencia física o por el lazo consanguíneo que le une a otra persona en los niveles jerárquicos superiores que dependen en todo sentido, respecto de las actividades que realizan, de la aprobación de los otros (jefes inmediatos, o con cargos superiores),

siendo esto un factor que vulnera su individualidad y capacidad de tomar decisiones. También, les coloca en situaciones de conflicto con la otredad, situaciones en las que no asumen la defensa de sus derechos ni la oportunidad de denunciar arbitrariedades en su contra. Una muestra de sumisión ante quién *le puso en el puesto, le dio el trabajo, le apoyo en su entrada a la organización*. Asumiendo que están en el puesto sólo para hacer la voluntad de su jefe o el grupo en el gobierno de la organización.

Las metáforas como *núcleos inteligibles*<sup>16</sup> de análisis teórico-metodológicos: son artefactos poderosos para los estudios de género en las organizaciones universitarias.

Es así como los estudios de género tienen como eje central de orden, la categoría explicativa de la construcción social simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual. Lagarde (1996), menciona, y en concordancia con quien escribe este documento que, “la categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones” (Lagarde, 1996, p. 3). Ahora bien, cuando se hacen cuestionamientos sobre la teoría de género, se pueden encontrar algunas dificultades debido a que, hay distintas teorías sobre el género que tienen puntos en común, pero a la vez discrepancias. Esto permite establecer una clara diferencia entre teorías feministas o teorías de género en ámbitos académicos.

16

Término usado por Gergen (2007), en su libro *Construccionismo social* y que define como nuevos marcos teóricos para el análisis de las organizaciones.

De todo lo anterior se puede concluir que los estudios de género no tratan únicamente de identificar, enumerar y describir la diferencia, sino de *que se logre una comprensión y explicación del porqué de las diferencias y sus consecuencias en las estructuras de los actores en su contexto*. Su objetivo al tenor de la psicología social es, explicar cómo se construye la diferencia a través de la representación social de los actores, a sabiendas de que la representación social es una teoría abordada por la psicología social en la que se hace reflexión y análisis sobre cómo los individuos, grupos y actores sociales, construyen su conocimiento desde su inserción social, cultural, etcétera; es decir, cómo es su interacción individual y colectiva para construir esa realidad, su conocimiento situado.

## **Conocimiento situado**

La epistemología social posmoderna, está dirigida a la concepción social de los conocimientos. Schmidt (1998), señala que “la epistemología social es el estudio conceptual y normativo de la relevancia de las relaciones sociales, los intereses y las instituciones en torno al conocimiento” (p. 1). En donde se entiende que el conocimiento es un proceso cognoscitivo individual o resultado de variables sociales colectivas. Estos conocimientos responden al trasfondo teórico particular del observador y están implícitos no sólo aspectos formales como la estructura de las teorías, o los paradigmas, o programas de investigación particulares e históricamente determinados a los que pertenecen; sino también los aspectos biológicos, psicológicos y sociales presentes en el proceso del conocer. Haraway (1991), plantea que los actores cognoscentes,

mujeres y hombres, están cargados de lo social, de las condiciones específicas de vida que han experimentado bajo condiciones particulares, selladas con su propia impronta y que generan conocimientos situados.

Se ubica como posmoderno, entrecruzándose con otra propuesta epistémica posmoderna: la epistemología social. Los conocimientos situados ubican a los actores cognoscentes en tanto que pertenecen a comunidades y su situación particular tiene implicaciones en el proceso de creación de conocimiento. Creación de nuevos discursos y narrativas en las que no se utilicen tipologías, ni clasificaciones de las personas. Contraponiendo las distinciones jerárquicas entre los sexos y en el plano epistémico apostando al desarrollo de conocimientos situados. Postura posmoderna, criticada como relativista, debido a que abre la posibilidad de diversificar a los actores cognoscentes, que generan conocimientos situados.

## **La epistemología social posmoderna de Haraway**

Las personas son poseedoras de identidades específicas y corresponden a espacios sociales.

En un artículo publicado en 1988, Donna Haraway introdujo por primera vez el término *conocimientos situados* dentro de la epistemología feminista. Para Haraway, hablar de conocimientos situados significa reconocer que el conocimiento es individual y limitado producto este de lo producido en la colectividad, dejando en claro la nula posibilidad de un punto de vista neutral que emer-

ja de la nada y que frecuentemente se asocia con la perspectiva del conocimiento objetivo. Haraway lo expresó así: “Yo quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (1991, p. 324).

Donna Haraway en su libro (1991), muestra una preocupación sobre los excesos del constructivismo social orientados a la argumentación y que intentan en ocasiones abandonar la objetividad, de allí que para ella, la objetividad resida en una conexión fragmentada por perspectivas o contextos: dada la naturaleza limitada y de perspectiva natural de todo conocimiento, lo más que se puede esperar son formas de conocimiento que sean objetivas en el sentido de que se traducen mediante la ubicación individual subjetiva. Para Haraway, es a través de la construcción de solidaridades políticas y participando en conversaciones epistémicas mediante posicionamientos, que se llega a un acuerdo sobre cómo conocer ciertos aspectos del mundo, pero en estos acuerdos nunca se borrarán por completo *las diferencias en las perspectivas particulares* (Grasswick, 2008).

De manera muy clara, Villarmea lo expresa en los siguientes términos:

La epistemología situada supone que cualquier conocimiento comporta una relación con su origen, es decir, que el contexto desde el que se adquiere el conocimiento influye en su elaboración como tal. En consecuencia, la justificación de una creencia como verdadera refiere a la situación del agente de conocimiento; para un [actor] puede estar justificado y ser verdadero lo que para otro no lo es. No hay un punto de vista objetivo, neutro y ajeno desde el cual alcanzar la verdadera realidad

[...]. Cualquier sujeto conoce siempre dentro de un sistema, desde un lenguaje, a partir de ciertas premisas, en función de unos intereses, en relación con unas expectativas, etcétera. Todos estos condicionamientos influyen en la interpretación de la realidad que vamos a reconocer como conocimiento (1999, p. 224).

La propuesta de Haraway se fundamenta en una objetividad validada por lo social, por las comunidades que aprueban el conocimiento. Frente al relativismo que de forma constante se adjudica a las teorías posmodernas, Haraway propone que los conocimientos situados sean parciales, localizables y críticos, que permitan la posibilidad de conexiones de apoyo en la política y conversaciones compartidas en la epistemología. Para Haraway, tanto el relativismo como la totalización prometen la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar, convirtiéndose en relativismo fácil y holismos que subsumen las partes (Guzmán Cáceres, 2015).

## **El conocimiento situado de Haraway**

Las representaciones que limitan el conocimiento son supuestas como actitudes de poder y no como modos que indagan la verdad. Todo conocimiento es una concentración en un terreno de poder gladiatorio. La Historia es un cuento con el que los mentirosos de la cultura occidental engañan a los demás; la ciencia, un texto discutible y un campo de poder; la representación es el contenido. La representación en la ciencia es la retórica social creadora de artificios que configuran el mundo en objetos prácticos. (Haraway, 1991, p. 317)

Marilyn Strathern (1987), hizo la observación sustancial de que no es la etnografía escrita semejante a la obra de arte como objeto del conocimiento, sino la cultura. La objetividad, se basa en el conocimiento comparativo, se convierte en una cuestión de manejo de redistribución de los límites para mantener conversaciones y conexiones no inocentes. Se describen y descubren cosas mediante sus construcciones y sus argumentaciones. No es representar, ni teorizar, al mundo, sino circunscribir conexiones, traduciendo conocimientos entre comunidades diferentes y diferenciadas mediante el poder.

Se requiere aprender que de las diferencias que se perciben, las formas de ver, desde los actores, son sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de observar, es decir, formas de vida. Las personas deberían aprender desde el punto de vista del otro.

El género es un tema en el que la diferencia representa y se representa. Los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente. El tema está paradigmáticamente claro en los enfoques críticos de las ciencias humanas y sociales, en los que la actuación de la población estudiada transforma el proyecto de producción de teoría social. Las versiones de un mundo “real” no dependen, por lo tanto, de una lógica de “descubrimiento”, sino de una relación social de “conversación” cargada de poder. Diferencia situada. Reconocer la intervención del mundo en el conocimiento deja espacio para otras posibilidades. Poner de manifiesto el objeto del conocimiento como un eje activo, generador de significados del aparato de producción corporal. Los cuerpos como objetos de co-

nocimiento son nudos generativos, materiales y semióticos. Los objetos no existen antes de ser creados (Haraway, 1991). Y son creados a partir de la historicidad del actor, de sus antecedentes, de su contexto, sea este social o institucional; de sus juicios, valores, creencias y toma de decisiones; de su núcleo central y periférico. Es decir, a partir de quién es el actor, se define su conocimiento situado y sus formas cognitivas.

### **Propuesta de una semántica teórica y metodológica**

La existencia de este conexionismo teórico-epistemológico entre el neoinstitucionalismo sociológico, construccionismo social, las representaciones sociales, y el conocimiento situado, en el análisis de la narrativa de los actores en la organización; es un instrumento de justificación para su uso articulado para estudiar a las organizaciones, sean éstas organizaciones públicas o privadas, universitarias o de cualquier otro giro (Roque Nieto y Arredondo López, 2017). La relación que cruza cada propuesta teórica se encuentra en la triada categorial: contexto-practicidad empírico-modelo cognitivo. Elementos que se encuentran inmersos en el marco explicativo aquí presentado. Una propuesta para el análisis de las organizaciones desde sus actores, de quienes las construyen y representan. Estos núcleos de inteligibilidad tienen una característica sistémica como es el acoplamiento estructural ortogonal, es decir, se pueden utilizar en conjunto respetando sus propias posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas. Una propuesta de programa de investigación lakatosiano para estudiar las organizaciones en general.







## **Tercera parte**

*Metodología de intervención en la organización. Un tratado de metodología*

El camino metodológico para el acercamiento a esta realidad organizacional-social se hace a partir de una base epistemológica social y el marco explicativo construccionista (Ayús Reyes et al., 1999; Gergen, 1996; Porter, 2003; Powell y DiMaggio, 1999). En palabras de Ayús Reyes, Mendoza Molina, Powell y DiMaggio, Gergen, y Porter; es un meta-enfoque epistemológico que enfatiza cuatro cuestiones fundamentales, la primera: toda actividad humana se produce en un *contexto* (contextualización), lo segundo: el anterior proceso se produce a través de una construcción cognitiva, afectiva y de acción colectiva, nunca individual, es decir, la *actividad práctica*; la tercera: la búsqueda de la verdad y la objetividad son productos de construcciones sociales que no descansan en la política de representación, en cuanto algo que es reflejado por los órganos de los sentidos tal cual, sino que son siempre articulaciones histórico-culturales y situacionales que perduran o que se vuelven efímeras, según las condiciones sociales y culturales que la producen, es decir, el modelo cognitivo con lo que se observa y se interpreta (núcleo central); la cuarta: el lenguaje es el escenario de la construcción social y el instrumento de la misma; se apegan a dicho meta-enfoque por la importancia que concede al lenguaje y a la narrativa en la edificación del mundo social.

Tabla 1. Matriz disciplinar. Coordenadas mentales para desarrollar el trabajo de las ciencias sociales y humanas.

Modernidad	Posmodernidad
<p>Agencia racional [Actor racional: Yo, conoce y actúa sobre el mundo. <i>Cogito ergo sum</i> (Pienso, luego existo, Descartes)]</p>	<p>Racionalidad comunitaria [Comunidad de actores racionales: constitución colectiva del conocer, producción compartida del sentido y los saberes sociales y las acciones en el mundo. <i>Communismus sum</i> (Comunico, luego existo, Gergeren)]</p>
<p>Conocimiento empírico [Fundado en la experiencia: captación de los órganos de los sentidos. Grados Jerárquicos del conocer: de la sensoriedad al entendimiento. El proceso cognitivo como <i>tábula rasa</i>].</p>	<p>Construcción social del conocimiento [Los vocabularios con que damos cuenta del mundo y sus objetos, nada tienen que ver con una correspondencia o representación de éstos, son artefactos sociales producto de intercambios histórica y culturalmente situados, nunca reducidos a creaciones individuales. Es el proceso social (la interacción, la negociación colectiva de significados) el que otorga sentido a la permanencia en el tiempo de los modos en que damos cuenta del mundo y no la validez objetiva (ontológica) de esos artefactos por sí mismos]</p>
<p>Lenguaje como representación [Lenguaje como mediador en el acto cognitivo. Metáfora visual o modelo del espejo (Rorty, 1995) como pertinente para describir la operación cognitiva (observar, apreciar, como se ve, etcétera). Adecuación, correspondencia entre percepción y objeto de la percepción, sin intromisión del observador, garantía de <i>objetividad</i>]</p>	<p>Lenguaje como acción [Lenguaje como “juego” (Wittgenstein, 1953) que conduce a organizar las formas de la interacción que instituyen y constituyen la vida social. Lenguaje como “forma de vida”, instancia simbólica a través de la cual “hacemos” cosas (Austin, 1962) diciéndolas en el mundo interactivo social. El lenguaje no ayuda a describir la acción, sino que es ya en sí mismo un juego de acciones, entre las cuales encuentra sus cualidades descriptivas. El lenguaje es aquel espacio social de constitución de las relaciones sociales]</p>

Fuente: Ayús Reyes et al., 1999, p. 72.

Tabla 2. Situaciones culturales y cuerpos de discursos

Situación histórico-cultural: Modernidad		Situación histórico-cultural: Posmodernidad
Metateoría	Empirismo lógico (método hipotético-deductivo)	Hermeneútica/Construccionismo Social/Dialogismo
Teoría	Positivismo [en sus tres formas históricas modernas: Positivismo; Neopositivismo; Postpositivismo lógico] Estructural-funcionalismo	Teorías relacionales [Postestructuralismo/ microinteraccionismos/ fenomenologías sociales/ antropologías dialógicas]
Metodología	Verificacionista [metodología experimental/cuantitativa (Lazarsfeld)/cualitativismo estandarizado (Glaser y Strauss)]	Generativas/Potencializadoras [análisis de la conversación (Sacks), análisis narrativo (Rosaldo), desconstruccionismo (Derrida), etc.]

Fuente: Ayús Reyes et al., 1999, p. 74.

El trabajo con interacciones sociales exige una flexibilidad a la hora de proceder metodológicamente. A esto se agrega la tarea de *cacería* –guisa de ubicaciones, desplazamientos, espacios, registros, momentos, persecuciones de actores clave– de las situaciones comunicativas y los eventos discursivos, la flexibilidad y la improvisación devienen en condiciones ineludibles durante el trabajo de campo. Por esto, emplea una variedad de métodos y estilos de *inscripción*<sup>17</sup> textual, reconocidos dentro del campo de las metodologías cualitativas. Por tanto, se enfoca a la reconstrucción interpretativa en medio de circunstancias naturales de actuación y enunciación de los actores. Los materiales socio-discursivos registrados, y las atmósferas micro-espaciales y micro-interaccionales y culturales, captadas en las narrativas atestiguan los significados que los actores sociales asignan y emplean en la realización de sus tareas comunicativas cotidianas que es parte de la informalidad de la organización.

La metodología cualitativa se asocia a una serie de métodos (Denzin, 1978; Lincoln y Denzin, 1994; Morse et al., 1994; Silverman, 2006), como son: *estudios de caso*, experiencias personales, introspección, biografías o historias de vida, *entrevistas semiestructuradas* y en profundidad (grupales o individuales), observación participante (en sus diversos grados de comprometimiento participativo), métodos históricos (historia oral), interacciones y aquellos asociados a la realización y lectura de textos visuales empleados por la antropología visual o el socio-vídeo (Schwartz y Jacobs,

---

17 Retomando la noción de inscripción desarrollada por Latour y Woolgar (1995), la cual retomó de Jaques Derrida en *De la gramatología* (1971), en donde plasma el uso de instrumentos metodológicos propios de una cuna epistemológica.

1979), así como los *análisis narrativos* (Bardin, 1991; Czarniawska, 1995, 1997a, 1997b; Czarniawska-Joerges, 1994, 2007; Riessman, 1993; Rosaldo, 1991).

De todo este inventario de métodos, aquí se han puesto en práctica con especial relevancia la entrevista en profundidad semiestructurada de conversación (Tarrés et al., 2014; Werner y Schoepfle, 1993) y el registro de eventos y situaciones de significativo contenido interaccional. Sin embargo, no impidió que, el trabajo se complementara con un proceso interpretativo de documentos y archivos, así como la lectura de reglamentos y normativas de la organización educativa.

Lo que en el argot técnico se denomina entrevista grupal o individual, no han sido otra cosa que, largas conversaciones y narrativas, donde la naturaleza semiestandarizada de la entrevista se diluye, trocándose en los patrones habituales que subyacen a las prácticas ordinarias. El uso alternado o simultaneo de la grabadora y el diario de campo se convirtió, en ocasiones, en negociación: los momentos precisos de espacio, tiempo y de *estabilidad emocional*, el accionar del artefacto técnico, y la intuición de que, el discurso puesto en escena pueda o no resultar relevante, no solo en términos de contenido, sino también interaccional y de significación de identificación de la representación social que tienen las mujeres y los hombres sobre las formas y contenidos para la asignación de los puestos de alta dirección<sup>18</sup> en la organización educativa: núcleos centrales y núcleos periféricos, conocimiento situado.

---

18 Los líderes [que ocupan puestos de alta dirección] determinan qué se debe atender, medir y controlar; participan en los incidentes críticos y las crisis empresariales; planifican la enseñanza y el adiestramiento y establecen los criterios para el reclutamiento, selección, promoción, jubilación y segregación de los empleados (Estrada et al., 2009, p. 72).

Es ahí donde se ancla la idea de flexibilidad e improvisación de un trabajo metodológico de esta naturaleza, pues al mismo tiempo que se graba, se observa, se participa, se intercambian puntos de vista y se matizan los propios, se actúa e interacciona no solo con personas sino con cosas (sin coaccionar), ambientes, circunstancias –relevantes o no–, estados de ánimo propios y ajenos y perspectivas suspicaces o inocuas, en medio de tensiones sociales, de poder e idiosincrasias, de interés, grados e intensidades diversas. El trabajo de campo y la faena investigativa propiamente, conforman todo un micro-mundo interactivo donde las sociabilidades que ella misma trata de debelar la intersecan y la constituyen (Ayús Reyes et al., 1999; Pérez Mayo, 2013, Roque Nieto, 2018).

Así pues, la presente investigación permitió explorar el contexto en el que conviven los actores en las organizaciones universitarias, utilizando estrategias metodológicas interpretativas que mediante la interacción discursiva-cualitativa y de acuerdo con Roberto Castro, que sintetiza como las características y ventajas de esta metodología:

Los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales. El supuesto ontológico fundamental es que la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos. A diferencia de los métodos cuantitativos, que se concentran en el estudio “objetivo” de fenómenos externos a los individuos, los métodos cualitativos privilegian el estudio “interpretativo” de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción. El aspecto sociológico central de esta perspectiva se refiere al significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que éstos significados se vinculan con sus conductas (en Trigo et al., 2013, pp. 62–63).

El uso de metodologías de corte cualitativo, en esta investigación, representan la posibilidad de penetrar en los universos sociales particulares de los actores, y de transitar a través de su gran complejidad, partiendo del supuesto de que la realidad es socialmente construida, que no es independiente de ellos y que éstos tienen la capacidad de hablar de ella, de poner en palabras tanto las ideas que tienen de su mundo (laboral), como sus propias experiencias de interacción en el mismo.

Una investigación de este corte demanda el uso de estudios interpretativos, los cuales implican la combinación de diferentes aproximaciones teóricas. Este estudio se basa también en la *Teoría Fundamentada* de Glasser y Strauss (1967), de la cual se retoman las líneas generales que los autores plantean para la generación de teoría mediante el Método Comparativo Constante (MCC). El MCC –como se conoce el procedimiento de la teoría fundamentada– constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque busca construir *modelos lógicos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado*.

La teoría fundamentada *busca llegar a la categoría o la propiedad conceptuales que se genera del hecho; un concepto basado en hechos* da lugar a diversos indicadores, que están listos para un análisis comparativo, en este caso, la comparación de lo que un actor y otro relatan, su similitud narrativa. La teoría generada de esta manera en lugar de limitar su aplicabilidad ayuda a ensanchar la teoría, al hacerla de una aplicación más general y con un poder mayor, explicativo y predictivo. “Ya que esta metodología se [concibe] como la forma de adquirir conocimientos sobre el mundo social” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12).

Estos autores concluyen que una teoría fundada empíricamente, deberá explicar al mismo tiempo de describir, lo que hace de esta metodología una alternativa, indicada para el estudio de las Representaciones Sociales, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo), como de su estructura interna (aspecto explicativo), tal y como lo dicen: “a través de la aplicación de la Teoría Fundamentada, lo que emerge, como unidad de análisis son las relaciones sociales y patrones de comportamiento de los diferentes actores” (Cuñat Giménez, 2007, p. 2).

Sus procedimientos de análisis, efectivamente, permiten reconstruir las RS en dos etapas: 1. *Análisis descriptivo*, y 2. *Análisis relacional*. Por medio del primero se reconstruyen inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenido socialmente compartido por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de la RS del grupo social investigado. Sin embargo, el aporte esencial de esta metodología se expresa en la segunda etapa: el análisis relacional. A través de este, se reconstruye la estructura interna de la RS, es decir, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998).

Tabla 3. Método y técnicas de la teoría fundamentada

Microanálisis	Exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa. En este examen microscópico se hallan dos aspectos principales del análisis: a) los datos o textos, observaciones, vídeos y artículos semejantes recopilados por la o el investigador; y b) las interpretaciones de las o los observadores y las o los actores de esos acontecimientos, objetos, sucesos y acciones. Además de la interacción que tiene lugar entre los datos y la o el investigador en el proceso de recolección y análisis de estos.	Análisis descriptivo	Formulación de preguntas	Mecanismo analítico para iniciar la indagación y dirigir el muestreo teórico
		Análisis relacional	Comparaciones teóricas	Herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías.
		Muestreo teórico		Muestreo con base en los conceptos emergentes, con el propósito de explorar el rango de dimensiones o las condiciones diversas en las cuales varían las propiedades de los conceptos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura (Strauss y Corbin, 2002).

Tabla 4. Instrumentos para cada etapa de la teoría fundamentada

Análisis descriptivo	Formulación de preguntas	Preguntas sensibilizadoras	Estas ponen al investigador en sintonía con lo que los datos pueden estar indicando.
		Preguntas teóricas	Éstas son las que ayudan al investigador a ver el proceso, la variación y cosas semejantes, y a hacer conexiones entre los conceptos.
		Preguntas de una naturaleza más práctica y estructural	Éstas son las que dirigen el muestreo y ayudan en el desarrollo de la teoría que va evolucionando.
		Preguntas guía	Son estas preguntas las que guían las entrevistas, observaciones y análisis de estos u otros documentos. Estas preguntas cambian con el tiempo, se basan en la teoría que está desarrollándose y son específicas para la investigación en particular. Empiezan siendo abiertas y tienden a volverse más específicas y refinadas a medida que la investigación va avanzando.

Análisis relacional	Comparar un incidente con otro	Cada incidente se compara con otro, en cuanto a sus propiedades o dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría.
	Comparaciones teóricas	El primer objetivo es la clasificación, y el segundo nos lleva a la teoría. Las comparaciones teóricas se usan en el análisis con el mismo propósito que en la vida diaria. Las comparaciones teóricas son herramientas (una lista de propiedades) para observar algo con alguna objetividad más bien que darle un nombre o clasificarlo sin un examen profundo del objeto en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura (Strauss y Corbin, 2002).

Formular preguntas y hacer comparaciones teóricas tiene una serie de funciones que van desde ayudar al investigador a entender el significado del objeto o situación de estudio hasta “facilitar la vinculación y densificación de las categorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 94). Por lo que en este libro de investigación se formularon preguntas y se hicieron comparaciones teóricas a través de la entrevista semiestructurada, como herramienta para obtener información que, permitiera una mejor comprensión del objeto o situación de estudio.

En relación a la técnica de entrevista autores como Abric (2001, 2011), Castorina y Kaplan (2003) y Jodelet (2003), reconocen la utilización ineludible de ésta. No obstante, si bien ninguna técnica hasta ahora permite recoger conjuntamente el contenido, la estructura interna y el núcleo central, es necesario aclarar que el material cualitativo, producido y utilizado aquí por medio de la entrevista, fue sometido a rigurosos procedimientos de análisis y de esta manera reconstruir la estructura interna de la RS.

En relación al estudio de la RS, Abric (2001), distingue dos tipos de métodos: unos interrogativos, que consisten en recoger

una expresión de los individuos, que afecta al objeto de representación en estudio. Esta expresión, como se observa puede ser verbal o figurativa. El otro tipo de método los califica como asociativos, que reposan también sobre una expresión verbal que se busca hacer más espontánea, menos controlada y así, por conjetura, más auténtica.

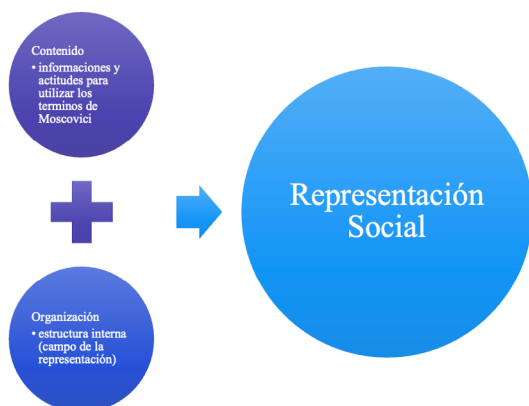
Parafraseando a Abric (2001), se hace a continuación un recorrido en torno a los métodos particulares de las RS, para posteriormente inclinarse por uno.

## **Criterios para la elección de la metodología**

Estudiar las RS refiere a dos cuestiones metodológicas: la *recolección* de las representaciones y el *análisis* de los datos que se obtienen. En las siguientes líneas se plantea la elección de la metodología para la *recolección*.

De acuerdo con Abric (2011, p. 54), la elección de la metodología se determina considerando: la naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación, entre otras –todas éstas, consideraciones empíricas–, pero también, según Abric se debe tomar en cuenta la teoría que sustenta y justifica la investigación. Recordando que una RS está definida por dos elementos.

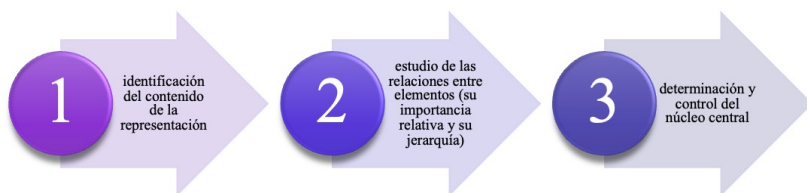
Figura 6. Componentes de una representación social.



Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura. (Abric, 2011, p. 54)

El estudio de las RS se realiza haciendo uso de métodos que permitan identificar y hacer surgir los componentes de la representación, y conocer la organización de esos componentes e identificar el núcleo central (NC) de la representación; esto implica echar mano de una *aproximación multi-metodológica* de las RS, organizándolas en tres tiempos:

Figura 7. Organización en tres tiempos de la aproximación multi-metodológica para el estudio de las representaciones.



Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura (Abric, 2011, p. 54).

Los métodos para el primer tiempo están divididos en dos tipos: *interrogativos* y *asociativos*. Los primeros recogen lo que expresan los actores sobre el objeto de representación en estudio, en este caso sobre la asignación de puestos de alta dirección en las organizaciones universitarias; expresión que puede ser verbal o figurativa. Los segundos aunque también son verbales se hacen más espontáneamente, menos controlados, y en supuesto más auténticos (Abric, 2011).

Tabla 5. Métodos de recolección del contenido de una representación (primer tiempo)

Métodos interrogativos	Entrevista	Técnica en la que se conduce una conversación a través de una guía de preguntas, produce un discurso en el cual se identifica a las RS de la o el individuo.		
	Cuestionario	Introduce aspectos cuantitativos en el aspecto social de una representación. limita la expresión del individuo. permite que al entrevistado de un amplio abanico de respuestas emplear su propia gestión.		
	Tablas inductoras	Está inspirada en aproximaciones proyectivas. Consiste en presentar una serie de dibujos que ilustren el tema y se le pide a las o los individuos que se expresen a partir de la tabla propuesta. es decir, se constituye por la estimulación gráfica.		
	Dibujos y soportes gráficos	Se trata de dibujar, verbalizar a partir del dibujo y hacer un análisis a partir de lo que se dibujó. dicho análisis permite evidenciar los elementos que construyen al RS de la o el individuo, identificar la organización de la producción, es decir en su núcleo central.		
	Aproximación monográfica	Permite recoger el contenido de la RS, referirla a su contexto y estudiar sus relaciones con las prácticas sociales establecidas por el grupo. se basa en utilizar y cruzar diferentes técnicas y permitir varios niveles de análisis.	Técnicas etnográficas	Son progresivas, inician en la observación participante, establecen y utilizan una red de informantes.
			Encuestas sociológicas	Son relatos sobre la historia de la comunidad y acerca de las tradiciones populares locales.
			Técnicas psicológicas	Entrevistas en profundidad, observaciones directas de los comportamientos e interacciones; se va de lo particular a lo general. Explicaciones de comportamientos concretos o hábitos observados.

Métodos asocia- tivos	Asociación libre	Permite reducir la dificultad o límites de expresión discursiva. a partir de un término inductor se le pide a la o al sujeto que produzca todos los términos o adjetivos que se le presenten al espíritu. permite actualizar elementos implícitos o latentes.
	Carta asociativa	Requiere técnicas complementarias, en ocasiones carece de contexto semántico. es utilizado para obtener cadenas de elementos.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Abric (2011, pp. 54–64).

Además de los métodos de recolección también se aplican los métodos de identificación de la organización y estructura de una representación (segundo tiempo). La tarea de estos métodos consiste en “pedir al mismo sujeto que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción.” (Abric, 2011, p. 64), este principio reduce por parte del investigador el trabajo de interpretación o elaboración de los significados de la organización y la estructura en el análisis de los resultados. Se tienen los siguientes:

Tabla 6. Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación (segundo tiempo).

Métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación	Constitución de pares de palabras	Se pide al sujeto, a partir de un <i>corpus</i> , que constituya un conjunto de pares de palabras que a su parecer deban ir juntas; esto permite en el análisis, especificar el sentido de los términos. La identificación de los términos que eligen varias veces la o el sujeto favorece en el análisis, la identificación de los vocablos polinizadores o términos bisagra, asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores.
	Comparación pareada	Inspirado en un proceso similar al de pares de palabras. Consiste en darle a la o al sujeto todos los pares posibles de un corpus de términos, pidiéndole que los sitúe en una escala de similitud entre los dos términos, desde "muy semejante" a "muy diferente". Y a partir de esto construir matrices de similitud. A estos datos se le da un tratamiento estadístico.
	Constitución de conjunto de los términos	Inspirada en la <i>Sorting Technique</i> de Miller (1969). Consiste en pedir al sujeto que agrupe en "paquetes" los ítems que ha producido o proponerle grupos de términos que van juntos y después interrogarlo sobre los motivos para que los agrupará así, además de pedirle que le ponga un título a cada conjunto. Con este ejercicio se aprehende sobre las estructuras esquemáticas de la representación, a partir de los vínculos de similitud, es decir, que aborda los "principios de construcción" de la representación. este tipo de análisis consiste en pedir al sujeto que relacione entre una serie de ítems propuestos enlazados con una flecha "los términos que, según él, están más en relación", y luego interrogándole sobre los motivos por los cuales los relaciona. Este tratamiento a los datos permite la construcción de un grafo que, por hipótesis, es representativo de "la estructura cognitiva de la representación".
Métodos de jerarquizaciones de los ítems	Los tris jerarquizados sucesivos	Consiste en recolectar un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. De un conjunto de ítems se retienen los que se producen con mayor frecuencia. Agrupados haciendo generalmente un total de 32, se dividen en dos grupos: los más característicos y los menos característicos, dieciséis y dieciséis. A partir de los dieciséis más característicos se repite el ejercicio, pero ahora en ocho y ocho y así hasta llegar a uno. De esta manera se obtiene un conjunto clasificado de importancia, para después aplicar los análisis clásicos de asociaciones libres.
	Las elecciones sucesivas por bloques	A partir de una lista de veinte ítems, se pide a las y los actores que elija por bloques. Seleccionando los cuatro ítems que les parezcan más importantes y recibirán el valor de 2. Y luego de los dieciséis restantes los cuatro ítems menos representativos asignándoles el valor de -2. Después entre los doce ítems restantes, designan los cuatro más importantes con valor de 1 y los cuatro menos importantes con -1 y a los cuatro restantes el valor de 0. La ventaja de este método además de los propios del análisis de similitud es que da pie a una aproximación cuantitativa que permite comparar en grupos diferentes la importancia relativa de ciertos elementos de la representación.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura (Abric, 2011, pp. 64–68).

Además de los métodos para la recolección y los métodos de identificación, también existen métodos para validar el núcleo

central de las RS (tercer tiempo). Contribuyen en la confirmación teórica y empíricamente complementan y ratifican los resultados obtenidos por otros métodos.

Tabla 7. Métodos de control de la centralidad (tercer tiempo)

Técnica de cuestionamiento de núcleo central	<p>Moliner propone un método de verificación de la centralidad. En el caso supuesto de que los elementos que constituyen la representación de un objeto o de una situación se hayan identificado previamente. Consiste en elaborar una lista de elementos planteados en la hipótesis de que éstos constituyen el NC de la representación. Se le proporciona a la o el sujeto un breve texto inductor correspondiente a su representación del objeto estudiado. Seguidamente se le da nueva información y se le pregunta si ha cambiado su representación del objeto o no. Y poniendo sucesivamente en causa los diferentes elementos estudiados, se puede distinguir entonces el o los elementos cuyo cuestionamiento ocasiona un cambio de representación: son los elementos del núcleo central. Y aquellos cuyo cuestionamiento no provoca cambios: los elementos periféricos.</p>
Método de inducción por guion ambiguo (ISA)	<p>Consiste en proponer al sujeto una descripción ambigua del objeto de representación en estudio.          Se pide a la o el sujeto que redacte en primer lugar un texto sobre su propia concepción del objeto o situación          Se construye el escenario ambiguo que debe respetar dos reglas:          Nunca referirse explícitamente al objeto o situación de estudio          No utilizar ninguno de los ítems que reflejan las opiniones de la o el sujeto          El guion se le muestra a las y los actores bajo dos modalidades, haciendo referencia al objeto o situación de representación: lo que es y lo que no          Se propone a la o el sujeto los ítems identificados como característicos de la representación del objeto o situación de estudio, preguntándole sí lo que se le presenta en el guion posee o no las peculiaridades del objeto o situación de estudio.          El análisis de las respuestas permite la extracción de dos tipos de ítems: los ítems elegidos como no específicos y los específicos. Estos últimos constituyen el núcleo central, debido a que determinan la significación de la situación u objeto de estudio.</p>
Método de los esquemas cognitivos base (SCB)	<p>Se utiliza para analizar a partir de un conjunto de pares de ítems que surgen de una asociación libre, estudiar el tipo de relación que éstos tienen entre sí. Este método ofrece la ventaja de permitir una comparación entre dos representaciones según los tipos de relaciones y esquemas que movilizan.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura (Abric, 2011, pp. 68–71).

Para efectos de este libro y partiendo de lo que expone Abric (2011, p. 71) sobre la necesidad de un acercamiento pluri-metodológico, se exponen a continuación los métodos empleados. A par-

tir de que para realizar el análisis de una RS se requiere de tres partes esenciales: su contenido, su estructura y su núcleo central. Y como ninguna técnica permite realizar esta tarea en conjunto, se hace necesario articular el análisis en tres etapas.

Tabla 8. Acercamiento pluri-metodológico del trabajo de investigación que se presenta en este libro, retomando la Teoría fundamentada y los métodos de la Representación Social.

Teoría fundamentada		Representación social	
<div>Análisis descriptivo</div>	<div>Preguntas guía</div>	<div>Primera etapa</div> <div>Recolección del contenido</div>	<div>La entrevista</div>
MCC			<div>Tris jerarquizados sucesivos (Selección de conceptos con mayor relevancia)</div> <div>Para este trabajo de investigación la obtención de ítems se llevó a cabo a partir de los relatos de los actores, reteniendo los que con mayor frecuencia se repiten y que representan el concepto con mayor relevancia sobre el tema tratado en la pregunta. Obteniendo un conjunto de ítems a los que se les aplicó el análisis de asociación libre: Método de los esquemas cognitivos base (SCB).</div>
		<div>Segunda etapa</div> <div>La búsqueda de la estructura y núcleo central</div>	
	<div>Análisis relacional</div> <div>Comparaciones teóricas</div>	<div>Tercera etapa</div> <div>Control de la centralidad</div>	<div>Método de los esquemas cognitivos base (SCB) (Secuencia-relación de conceptos similares en respuestas contextualizadas)</div> <div>Para este trabajo de investigación, consiste en el análisis de los ítems identificados en el <b>tris jerarquizado</b>, relacionando ítems de uno y otro actor entrevistado, que tienen similitud en sus respuestas contextualizadas, obteniendo como resultado secuencias de conceptos emanados de la aplicación del instrumento, productos estos del contexto organizacional, de la practicidad empírica. Secuencias en las que están presentes los conceptos clave que determina la RS de los actores en las dimensiones o categorías propuestas. Producto del núcleo central y periférico, del actor.</div>

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura y el trabajo de investigación (Glasser y Strauss, 1967; Abric, 2001).

De aquí la descripción de los métodos y técnicas que se aplicaron para el cometido de esta investigación. Cabe mencionar

que en la segunda y tercera etapa se realizaron adaptaciones de los métodos, para llegar de forma exitosa con el análisis.

### **Criterios para seleccionar la universidad a estudiar. *Ranking*<sup>19</sup> de universidades mexicanas**

La ©AméricaEconomía Intelligence (AEI)<sup>20</sup> empresa líder, innovadora y eficiente en contenidos multiplataforma en América Latina (AL), que entre otras actividades realiza estudios en donde se miden variables como calidad docente, investigación, reputación entre empleadores, entre otras; de las universidades en México. Los resultados de esta medición muestran las 50 instituciones de educación superior (IES), con mejores calificaciones según este ranking. Derivado de lo anterior y a que hasta el momento de la realización de la investigación, era la única en *rankear* a las IES en AL, tomando en cuenta según su descripción:

como fuentes los últimos datos disponibles de Execum<sup>21</sup>-UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014) y CONACYT (PNDC), los que corresponden al año 2013, los de CO-PAES, QS y Webometrics, actualizados a 2014, y la encuesta a reclutadores de AméricaEconomía Intelligence, aplicada en febrero de 2015 (América Economía Intelligence, 2015).

---

19 Clasificación de mayor a menor, útil para establecer criterios de valoración. Fuente: Diccionario de la lengua española. (n.d.). Diccionario de la Real Academia Española. Retrieved from <http://lema.rae.es/drae/?val=ranking>

20 Cabe señalar que la última publicación respecto del ranking de las universidades en México, la hicieron en el año 2019, sin publicar en acceso abierto los datos (AmericaEconomía, 2019).

21 Explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas. (*ExECUM3*, 2023)

Por lo que se tomó como fuente para la selección del campo de estudio, es decir, la selección de la universidad o universidades en donde se llevaría a cabo la investigación; argumentándola como sigue.

## **Criterios de selección**

Tomando en cuenta que “el gobierno mexicano propuso dividir el país en cinco regiones en materia de seguridad: Noreste, Noroeste, Centro, Occidente y Sureste” (América Economía Intelligence, 2015), AEI agrupa a las universidades del ranking según este criterio, separando en la zona centro las que pertenecen o están ubicadas geográficamente en el Distrito Federal (DF), hoy Ciudad de México, de las que no.

Las tablas enumeradas a continuación, están divididas de acuerdo con estas zonas: DF, Centro, Noreste, Noroeste, Occidente y Sureste. Los datos que se detallan hacen referencia al tipo de dependencia (pública o privada), cantidad de profesores totales, la reputación de cada universidad entre empleadores, prestigio internacional, índice de acreditación e índice de calidad 2015. Del contenido de estas tablas se seleccionó a las universidades de acuerdo a lo siguiente: que fuera universidad y no un instituto (por ejemplo, el Instituto Politécnico Nacional queda fuera de la selección), que sea pública, estatal, que sea autónoma, es decir, que de los actores de la organización universitaria, se seleccione o sea elegida la persona que ocupa la rectoría así como quienes conformen el H. Consejo Universitario sin que haya influencia externa

(Gobierno Federal o Estatal); que en los promedios por zona publicados por la AEI sea la universidad promedio, además de que haya escalado en el ranking cuando menos un lugar respecto al año 2014. Cabe señalar que en la investigación documental se observó que en su mayoría los estudios que se realizan sobre las IES se hacen de las *mejores* universidades o de las *peores*, no de las que en *promedio* son calificadas o que se encuentran en la *media nacional*.

Tabla 9. Ranking de las cincuenta (50), mejores instituciones de educación superior, de acuerdo a la AméricaEconomía Intelligente 2015, segregadas por zona.

RK 15	RK 14	UNIVERSIDAD	Dependencia	Profesores totales**	Reputación entre empleadores	Prestigio internacional	Índice de Calidad 2015
ZONA DF							
1	1	Universidad Nacional Autónoma De México (Unam)	Pública	28244	91.7	100	88
3	2	Instituto Politécnico Nacional (Ipn)	Pública	10566	64.1	54.7	62.89
4	4	Universidad Autónoma Metropolitana (Uam)	Pública	5641	40.8	41	58.16
5	7	El Colegio De México (Colmex)	Pública	168	19.5	26.7	49.69
9	8	Instituto Tecnológico Autónomo De México (Itam)	Privada	550	50.2	74	42.33
10	10	Universidad Iberoamericana (Uia)	Privada	1853	59.4	46.3	42.3
41	34	Universidad Autónoma De La Ciudad De México (Uacm)	Pública	878	9.6	21.4	26.32
42	47	Universidad Del Valle De México (Uvm)	Privada	9756	14.7	28.1	25.7
43	43	Universidad Panamericana	Privada	961	23.7	26.6	25.63
45	42	Universidad Pedagógica Nacional (Upn)	Pública	5496	11.7	8.1	25
Zona Centro							
7	9	Universidad De Las Américas Puebla (Udlap)	Privada	537	44.1	67.3	46.58
11	11	Benemérita Universidad Autónoma De Puebla (Buap)	Pública	3754	16.6	31.6	41.37
12	13	Universidad Autónoma Chapingo	Pública	630	12.2	23.7	39.69

RK 15	RK 14	UNIVERSIDAD	Depen- dencia	Profe- sores totales**	Reputación entre em- pleadores	Prestigio interna- cional	Índice de Calidad 2015
19	17	Universidad Autónoma Del Estado De México (Uaem)	Pública	5298	18.7	31.6	33.81
22	27	Universidad Autónoma De Guerrero (Uag)	Pública	1283	11.7	13.9	31.07
24	22	Universidad Autónoma Del Estado De Morelos	Pública	1880	13.3	26.3	30.76
28	30	Universidad Autónoma De Querétaro	Pública	2043	12	23.7	29.77
33	21	Universidad Anáhuac	Privada	3186	27.1	25.2	28
36	39	Universidad Autónoma De Tlaxcala	Pública	1527	10.5	13.5	27.58
38	31	Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo (Uach)	Pública	2408	9.9	23.7	27.2
48	45	Universidad Popular Autónoma Del Estado De Puebla (Upaep)	Privada	1449	14	8.1	24.56
Zona Noreste							
2	3	Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey (Itesm)	Privada	8607	100	88.4	68.91
6	5	Universidad Autónoma De Nuevo León (Unl)	Pública	6028	21.5	34.9	48.31
13	14	Universidad Autónoma De San Luis Potosí (Uaslp)	Pública	2055	16.2	28.9	39.11
18	18	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (Uaaan)	Pública	610	10.6	13	34.9
31	50	Universidad Autónoma De Tamaulipas (Uat)	Pública	2415	8.2	24	28.89
32	37	Universidad Autónoma De Coahuila	Pública	2209	12.2	21.1	28.2
39	38	Universidad Juárez Del Estado De Durango (Ujed)	Pública	1317	9	14	27.05
50	44	Universidad De Monterrey (Udem)	Privada	709	17.7	24.7	22.56
Zona Noroeste							
14	48	Universidad Autónoma De Baja California Sur	Pública	125	9.4	21.1	37.79
21	20	Universidad De Sonora	Pública	2118	13.1	24.4	31.27
23	23	Universidad Autónoma De Sinaloa (Uas)	Pública	3514	9.3	23.7	30.9
26	24	Universidad Autónoma De Baja California (Uabc)	Pública	5636	12.5	29.3	30.58
34	36	Universidad Autónoma De Chihuahua (Uach)	Pública	3108	12.5	24.1	27.94
35	29	Universidad Autónoma De Ciudad Juárez	Pública	2134	12.4	23.7	27.76

RK 15	RK 14	UNIVERSIDAD	Depen- dencia	Profe- sores totales**	Reputación entre em- pleadores	Prestigio internacional	Índice de Calidad 2015
46	35	Instituto Tecnológico De Sonora (Itson)	Pública	1539	12.2	21.1	24.65
Zona Occidente							
8	6	Universidad De Guadalajara	Pública	8408	23.3	35.3	45.7
16	15	Universidad De Guanajuato	Pública	2329	13.5	26.3	35.9
17	16	Universidad Michoacana De San Nicolás De Hidalgo	Pública	2868	11.7	26.6	35.67
20	28	Universidad Autónoma De Zacatecas (Uaz)	Pública	2100	9.6	21.1	31.5
27	25	Universidad De Colima	Pública	1149	12.3	23.7	30.43
30	19	Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Occidente	Privada	1192	18.5	37.6	29.49
37	40	Universidad Autónoma De Nayarit (Uan)	Pública	1105	10.6	14	27.42
44	41	Universidad Autónoma De Aguascalientes	Pública	1717	11.9	24	25.07
49	49	Universidad Autónoma De Guadalajara (Uag)	Privada	1315	18.6	22.8	23.05
Zona Sureste							
15	12	Universidad Veracruzana (Uv)	Pública	5599	11.3	28.9	36.92
25	26	Universidad Autónoma De Yucatán (Uady)	Pública	984	14.6	20.7	30.68
29	32	Universidad Juárez Autónoma De Tabasco (Ujat)	Pública	2379	9.7	21.1	29.65
40	33	Universidad Autónoma De Chiapas (Unach)	Pública	1984	10.4	21.1	27.02
47	46	Universidad Autónoma De Campeche	Pública	451	SD	SD	SD

Elaboración a partir de los resultados publicados en: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-mexico-2015/el-ranking-2/>. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015h)

Tabla 10. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona DF.

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSIDAD	Mejores rendimientos Dimensión	Mejores rendimien- tos Índice de Brecha*	Peores ren- dimientos Dimensión	Peores rendimien- tos Índice de Brecha*	Índice de Calidad 2015
1	1	Unam	Investigac ón	16.4	Acredita- ción	1.4	88

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSIDAD	Mejores rendimientos Dimensión	Mejores rendimientos Índice de Brecha'	Peores rendimientos Dimensión	Peores rendimientos Índice de Brecha'	Índice de Calidad 2015
2	3	IPN	R. Empleadores	7.3	Acreditación	0.8	62.9
3	4	U.A.M.	C. Docente	8.2	Acreditación	0	58.2
4	7	COLMEX	C. Docente	13.2	Investigación	-3.1	49.7
5	9	ITAM	R. Empleadores	4.6	O. Postgrado	-4.1	42.3

\* Cálculo indicativo de las brechas de rendimiento de cada universidad respecto del promedio de las 50 rankeadas, para cada dimensión. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015).

Tabla 11. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Centro.

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSIDAD	Mejores rendimientos Dimensión	Mejores rendimientos Índice de Brecha'	Peores rendimientos Dimensión	Peores rendimientos Índice de Brecha'	Índice de Calidad 2015
1	8	UDLAP	R. Empleadores	3,3	O. Postgrado	-0,9	46,6
2	11	B.U.A. Puebla	C. Docente	2,4	R. Empleadores	-2,2	41,4
3	13	U. A. Chapingo	C. Docente	6,6	R. Empleadores	-3,0	39,7
4	17	U. A. del estado de México	O. de posgrado	1,9	C. Docente	-4,2	33,8
5	26	U.A. de Guerrero	C. Docente	1,1	R. Empleadores	-3,1	31,1

\* Cálculo indicativo de las brechas de rendimiento de cada universidad respecto del promedio de las 50 rankeadas, para cada dimensión. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015).

Tabla 12. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Noreste.

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSIDAD	Mejores rendi- mientos Dimensión	Mejores rendi- mientos Índice de Brecha*	Peores ren- dimientos Dimensión	Peores ren- dimientos Índice de Brecha*	Índice de Calidad 2015
1	2	ITESM	R. Emplea- dores	15,1	C. Docente	-1,3	68,9
2	6	U.A.de Nuevo León	C. Docente	5,4	R. Emplea- dores	-0,6	48,3
3	13	U.A. de San Luis De Potosí	O. de posgrado	2,0	R. Emplea- dores	-1,6	39,1
4	18	U.A. Agraria A. Narro	C. Docente	5,2	R. Emplea- dores	-2,8	34,9
5	31	U.A. de Tamau- lipas	Acredita- ción	-0,2	R. Emplea- dores	-3,3	28,9

\* Cálculo indicativo de las brechas de rendimiento de cada universidad respecto del promedio de las 50 rankeadas, para cada dimensión. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015).

Tabla 13. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Noroeste.

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSI- DAD	Mejores rendi- mientos Dimensión	Mejores rendimien- tos Índice de Brecha*	Peores rendi- mientos Dimen- sión	Peores ren- dimientos Índice de Brecha*	Índice de Calidad 2015
1	14	U. A. de Baja California Sur	C. Docente	9,2	R. Em- pleadores	-1,9	37,8
2	21	U. de Sonora	O. de posgrado	0,8	C. Do- cente	-0,2	31,3
3	23	U. A. de Sinaloa	O. de posgrado	0,6	R. Em- pleadores	-0,5	30,9
4	26	U.A. de Baja California	O. de posgrado	1,3	C. Do- cente	-2,6	30,6
5	33	U.A. de Chi- huahua	O. de posgrado	0,5	C. Do- cente	-2,3	27,9

\* Cálculo indicativo de las brechas de rendimiento de cada universidad respecto del promedio de las 50 rankeadas, para cada dimensión. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015).

Tabla 14. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Occidente.

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSIDAD	Mejores rendimientos Dimensión	Mejores rendimientos Índice de Brecha <sup>*</sup>	Peores rendimientos Dimensión	Peores rendimientos Índice de Brecha <sup>*</sup>	Índice de Calidad 2015
1	8	U. de Guadaluajara	O. de posgrado	5,0	Investigación	0,9	45,7
2	16	U. de Guanajuato	O. de posgrado	2,0	R. Empleadores	-0,2	35,9
3	17	Umich	O. de posgrado	1,9	R. Empleadores	-0,6	35,7
4	20	U. A. de Zacatecas	C. Docente	2,2	R. Empleadores	-1,1	31,5
5	27	U. de Colima	O. de posgrado	0,6	R. Empleadores	-0,7	30,4

\* Cálculo indicativo de las brechas de rendimiento de cada universidad respecto del promedio de las 50 rankeadas, para cada dimensión. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015).

Tabla 15. Cinco mejores instituciones de educación superior de la Zona Sureste

Sub RK 15	RK 15	UNIVERSIDAD	Mejores rendimientos Dimensión	Mejores rendimientos Índice de Brecha <sup>*</sup>	Peores rendimientos Dimensión	Peores rendimientos Índice de Brecha <sup>*</sup>	Índice de Calidad 2015
1	15	U. Veracruzana	O. de posgrado	4,0	R. Empleadores	-0,2	36,9
2	25	U. A. de Yucatán	Acreditación	0,6	C. Docente	-1,0	30,7
3	29	U. Juárez A. de Tabasco	Acreditación	0,6	R. Empleadores	-0,4	29,7
4	40	U. A. de Chiapas	Acreditación	-0,2	R. Empleadores	-1,2	27,0
5	46	U. A. de Campeche	Acreditación	0,2	O. Postgrado	-3,4	24,6

\* Cálculo indicativo de las brechas de rendimiento de cada universidad respecto del promedio de las 50 rankeadas, para cada dimensión. Fuente: (América Economía Intelligence, 2015).

Tabla 16. Universidades de nivel promedio de cada zona.

RK 15	RK 14	UNIVERSIDAD	Zona	Dependencia	Índice de Calidad 2015
4	4	U.A.M.	DF	Pública	58.2
12	13	U. A. Chapingo	Centro	Pública	39.7
13	14	U.A. de San Luis de Potosí	Noreste	Pública	39.1
23	23	U. A. de Sinaloa	Noroeste	Pública	30.9
17	16	Umich	Occidente	Pública	35.7
29	32	U. Juárez A. de Tabasco	Sureste	Pública	29.7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de las tablas de cada una de las zonas y de la tabla general del ranking.

Además del ranking de la AEI se revisó el Compendio del Sistema Universitario Mexicano: Perfil institucional, datos e indicadores (Ibarra Colado y Buendía Espinosa, 2013), para corroborar y comparar los datos de la AEI contra los de este compendio y sustentar con mayor cantidad de datos la selección de las universidades.

De este compendio, se obtuvieron datos tales como: año de fundación, si la persona que ocupa el puesto de rectoría es hombre o mujer, niveles educativos que ofrece (bachillerato, técnico superior, licenciatura, posgrado), número de programas de estudio en licenciatura y posgrado, origen de su presupuesto (federal o estatal), alumnos matriculados en licenciatura y posgrado; además de tomar los datos sobre su posición en el ranking de la AEI. Por lo que además de los criterios en párrafos arriba mencionados, se agregaron como criterios para la selección: el número de alumnos (mujeres y hombres), matriculados: que la cantidad de alumnos oscile alrededor del promedio nacional una diferencia no mayor a 10 mil en la matrícula de licenciatura y no mayor a 1500 en pos-

grado, y el origen del presupuesto de la IES: presupuesto estatal mayor al 10%. Se presenta la tabla con esta información, como sigue.

Tabla 17. Universidades que aparecen en la lista de las 40 mejores del país.

Universidad	Año de fundación	Rector			Niveles educativos			Programas		Origen del presupuesto		Matrícula		Posición en el Ranking	
		M	H	B	TS	L	P	L	P	F	E	L	P	2015	2014
Región Noroeste															
Universidad Autónoma de Baja California	1957		X	X		X	X	95	58	59.35%	40.65%	43,461	1,643	26	24
Universidad Autónoma de Baja California Sur	1975		X			X	X	29	7	84.99%	15.01%	4,639	82	14	48
Universidad Autónoma de Chihuahua	1954		X	X		X	X	84	65	67.24%	32.76%	22,358	2,648	34	36
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1973		X			X	X	51	41	73.60%	26.40%	20,164	890	35	29
Universidad Autónoma de Sinaloa	1941		X	X	X	X	X	96	72	87.68%	12.32%	46,623	1,504	23	23
Universidad de Sonora	1942		X			X	X	101	38	55.68%	44.32%	23,119	724	21	20
Región Noreste															
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	1923		X			X	X	20	12	100%		4,768	154	18	18
Universidad Autónoma de Coahuila	1957		X	X		X	X	74	60	56.12%	43.88%	20,623	2,176	32	37
Universidad Autónoma de Nuevo León	1933		X	X	X	X	X	118	171	65.68%	34.32%	71,178	4,269	6	5

Universidad	Año de fundación	Rector		Niveles educativos			Programas		Origen del presupuesto		Matrícula		Posición en el Ranking		
		M	H	B	TS	L	P	L	P	F	E	L	P	2015	2014
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1923		X	X	X	X	X	68	71	87.66%	12.34%	21,759	1,630	13	14
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1950		X	X		X	X	100	119	62.79%	37.21%	35,958	3,065	31	50
Universidad Autónoma de Zacatecas	1968		X	X	X	X	X	42	47	88.54%	11.46%	17,551	1,383	20	28
Universidad Juárez del Estado de Durango	1957		X	X		X	X	45	44	87.30%	12.70%	11,736	1,096	39	38
Región Centro Occidente															
Universidad Autónoma de Aguascalientes	1974		X	X		X	X	55	37	80.35%	19.65%	11,427	351	44	41
Universidad Autónoma de Nayarit	1969		X	X		X	X	25	22	94.53%	5.47%	12,293	467	37	40
Universidad de Colima	1940		X	X	X	X	X	81	40	82.61%	17.39%	11,392	545	27	25
Universidad de Guadalajara	1925		X	X	X	X	X	182	195	49.67%	50.33%	80,858	4,831	8	6
Universidad de Guanajuato	1945		X	X		X	X	79	59	66.87%	33.13%	14,608	2,329	16	15
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	1917		X	X		X	X	44	14	73.03%	26.97%	36,853	1,168	17	16
Región Metropolitana															
Instituto Politécnico Nacional	1936	X		X		X	X	87	128	100%		88,354	5,171	3	2
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	2001	X				X	X	49	7	9.55%	90.45%	11,138	167	41	34
Universidad Autónoma Metropolitana	1974		X			X	X	71	74	100%		47,343	3,061	4	4

Universidad	Año de fundación	Rector			Niveles educativos			Programas		Origen del presupuesto		Matrícula		Posición en el Ranking	
		M	H	B	TS	L	P	L	P	F	E	L	P	2015	2014
Universidad Nacional Autónoma de México	1910		X	X	X	X	X	154	169	100%		174,733		1	1
Región Centro Sur															
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1937		X	X		X	X	92	82	72.95%	27.05%	49,763	3,464	11	11
Universidad Autónoma de Chapingo	1974		X	X		X	X	24	20	100%		4,014	391	12	13
Universidad Autónoma de Guerrero	1960		X	X		X	X	51	29	86.46%	13.54%	22,396	980	22	27
Universidad Autónoma de Querétaro	1951		X	X		X	X	70	74	81.31%	18.69%	14,420	2,352	28	30
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1976		X			X	X	33	28	76.51%	23.49%	9,981	555	36	39
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1961		X	X	X	X	X	62	37	82.06%	17.94%	19,701	534	38	31
Universidad Autónoma del Estado de México	1956		X	X		X	X	136	124	55.35%	44.65%	35,572	2,599	19	17
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1953		X	X		X	X	50	32	81.65%	18.35%	11,429	811	24	22
Región Sur-Sureste															
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	1955		X	X	X	X	X	25	19	90.87%	9.13%	16,409	540	ND	ND
Universidad Autónoma de Campeche	1957	X		X		X	X	66	20	69.88%	30.12%	6,049	217	47	46
Universidad Autónoma de Chiapas	1974		X			X	X	82	35	77.96%	22.04%	19,884	632	40	33

Universidad	Año de fundación	Rector			Niveles educativos			Programas		Origen del presupuesto		Matrícula		Posición en el Ranking	
		M	H	B	TS	L	P	L	P	F	E	L	P	2015	2014
Universidad Autónoma de Yucatán	1938		X	X		X	X	45	57	90.80%	9.20%	11,811	1,359	25	26
Universidad Autónoma del Carmen	1967		X	X	X	X	X	31	13	67.91%	32.09%	4,021	210	ND	ND
Universidad de Quintana Roo	1991	X				X	X	25	7	56.43%	43.57%	3,244	71	ND	ND
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1958		X		X	X	X	47	34	67.21%	32.79%	25,813	875	29	32
Universidad Veracruzana	1944		X		X	X	X	152	82	50.56%	49.44%	55,550	1,120	15	12

H: hombre, M: mujer, B: bachillerato, TS: técnico superior, L: licenciatura, P: posgrado, F: federal, E: estatal. Fuente: Elaboración propia a partir del Compendio del Sistema Universitario Mexicano: Perfil institucional, datos e indicadores (Ibarra Colado & Buendía Espinosa, 2013) y del Ranking de las mejores universidades de México (AméricaEconomía Intelligence, 2015).

Entonces, agregando el dato sobre el presupuesto y la matrícula<sup>22</sup> en la tabla 18, se muestra lo siguiente.

Tabla 18. Universidades promedio de cada zona.

RK 15	RK 14	UNIVERSIDAD	Zona	Dependencia	Índice de Calidad 2015	Origen del presupuesto		Matrícula	
						F	E	L	P
4	4	U.A.M.	DF	Pública	58.2	100%		47,343	3,061
12	13	U. A. Chapingo	Centro	Pública	39,7	100%		4,014	391

22 El promedio nacional para la matrícula de licenciatura es de 29,308 alumnos y para posgrado 2,073.

RK 15	RK 14	UNIVERSI- DAD	Zona	Depen- dencia	Índice de Calidad 2015	Origen del presu- puesto		Matrícula	
						F	E	L	P
13	14	U.A. de San Luis de Potosí	No- reste	Pública	39,1	87.66%	12.34%	21,759	1,630
23	23	U. A. de Sinaloa	No- roeste	Pública	30,9	87.68%	12.32%	46,623	1,504
17	16	Umich	Occi- dente	Pública	35,7	73.03%	26.97%	36,853	1,168
29	32	U. Juárez A. de Tabasco	Sures- te	Pública	29,7	67.21%	32.79%	25,813	875

Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas anteriores.

Tabla 19. Universidades seleccionadas según los criterios de selección.

Criterio		Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Tipo de dependencia		Pública	Pública
Ranking	2015	13	29
	2014	14	32
Presupuesto	Federal	87.66%	67.21%
	Estatad	12.32%	32.79%
Matrícula	Licenciatura	21,759	25,813
	Posgrado	1,630	875
Rectoría	Mujer	0	1 (2004-2012)
	Hombre	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de selección y las tablas anteriores.

De la revisión de la tabla 18, se descartó a la Universidad Autónoma Metropolitana y a la Universidad Autónoma de Chapingo porque su presupuesto es 100 por ciento federal. La Universidad Autónoma de Sinaloa también queda eliminada debido a que no subió en el ranking del 2015 con respecto al 2014, ocupando en los dos años la posición 23. Seguida de esta universidad, se descarta la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por razón

de haber descendido en el ranking del 2015 con respecto al 2014 del lugar 16 al 17. Ahora bien, al eliminar estas tres universidades quedan como campo de estudio: la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Una vez seleccionadas las organizaciones universitarias, se hizo la revisión de sus organigramas (publicados en sus respectivas páginas web institucionales en el año 2015), para definir e identificar a las personas que ocupan los puestos de alta dirección, así como la cantidad de hombres y mujeres que los ocupan, para que en su momento fuera aplicado el instrumento de recolección de la información, la entrevista. Sin embargo, y debido a los inconvenientes que se relatan en el apartado de trabajo de campo de este documento, se optó por lo siguiente.

**Selección de caso.** Resultó útil, seleccionar un caso que fuera representativo de otros, una universidad de tamaño promedio (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), tanto en matrícula como en número de divisiones académicas, cantidad de alumnos, cantidad de profesores adscritos, vinculación e impacto con el entorno, por mencionar algunos puntos tomados en cuenta. El criterio para su selección fue el de ser “la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados” (Stake, 1998, p. 17), el factor tiempo y acceso, fueron determinantes.

A continuación, con más detalle los pormenores del diseño del instrumento y el trabajo de campo.

## Entrevista

La entrevista así como el cuestionario, son considerados una herramienta importante –en palabras de Abric (2011)– en la identificación de las representaciones. La entrevista en profundidad –específicamente la guiada, preguntas guía (Strauss y Corbin, 2002, p. 85)– se distingue por ser el *método indispensable* para realizar cualquier estudio sobre representaciones.

En diferentes fuentes bibliográficas se pueden encontrar definiciones de la entrevista, tal es el caso de la definición de la entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada.

La entrevista estructurada es aquella entrevista que tiene un orden preestablecido de preguntas y temas. La entrevista no estructurada no tiene un orden prefijado, coincidiendo con la entrevista no directiva, mientras [que] la [entrevista] semiestructurada presenta una alternancia de fases estructuradas y no estructuradas (Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 615).

Pero la entrevista en sí es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de una persona, la o el informante, quien es actor de los hechos, testigo de los sucesos y participante dentro de un contexto.

### Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructura (ESe), empleada en este trabajo de investigación para la recolección de la información, según Bernard en Vela Peón, es útil en:

[...] situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas. Las entrevistas semiestructuradas funcionan adecuadamente en aquellas investigaciones que se interesan por interrogar a administradores, burócratas o miembros de elite de alguna comunidad, personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo. [...] [ayuda al investigador], porque al contar con temas o preguntas preestablecidas demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada y competente con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante. [...] el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión (Vela Peón, 2001, pp. 75–76).

Este tipo de entrevista nos permitió, acceder a los significados, interpretaciones y subjetividades de los actores, a través de los procesos sociales narrados e interpretados por ellos mismos, en la interacción discursiva, partiendo del reconocimiento implícito de que tales *narrativas* dan cuenta de representaciones, prácticas, ritos y expectativas que tienen que ver de manera específica, con las condiciones de género particulares de su contexto social e institucional.

Siguiendo a Alonso (1995), la ESe es útil toda vez que permite obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo las personas actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Para ello, las preguntas adecuadas en esta entrevista fueron aquellas referidas a los comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable, no sólo a lo que la o el informante piensa sobre el asunto que se investiga, sino a cómo se actúa o actuó en relación con el objeto o situación de investigación.

La ESe, por tanto, no se sitúa en el campo puro de la conducta –el orden del hacer–, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir–, sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como *el decir del hacer*, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los actores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer), fue el primer paso (Catani, 1990, p. 152 en Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 227).

Cada entrevista realizada estuvo contenida por un inicio, un clímax y un fin.

## Elementos de la entrevista

Antes de iniciar una entrevista se tomaron acciones preliminares. En primera instancia se realizó un diagnóstico sobre el campo y los actores, sobre el objeto o situación de estudio, es decir, si era o no de fácil acceso. Seguidamente se seleccionó el tipo de entrevista y los informantes a los que se aplicaría la técnica. Una vez que se seleccionaron a los actores de interés, se tuvo en cuenta el acopio de las entrevistas, hasta llegar al llamado *punto de saturación*<sup>23</sup>. Teniendo en cuenta lo que Spradley (en Tarrés et al., 2014, p. 83) señala, que para la selección de buenos informantes se deben tomar en cuenta requerimientos básicos.

A través del proceso de enculturación del investigador (el proceso de aprendizaje de la cultura); un involucramiento real

---

23 Significa que los resultados que arrojaban las nuevas entrevistas no aportaban datos relevantes (nuevos datos), a la investigación.

del informante con el fenómeno de estudio (que el informante forme parte del fenómeno de interés, de manera tal que se encuentre involucrado con el mismo); la búsqueda de situaciones culturales o familiares para el investigador; la búsqueda de informantes que dispongan del tiempo mínimo para efectuar la entrevista, la elección de informantes “no analíticos”, evitando informantes que traten de interpretar la labor del entrevistador, de manera tal, que alteren la naturalidad de sus respuestas (Spradley, 1979 en Tarrés et al., 2014, p. 83).

Ahora bien, una vez identificadas a los actores informantes y preparada la guía de entrevista, se inició la entrevista con la explicación del propósito de esta, además de asegurarse que el actor estaba consciente y aceptaba ser entrevistado.

Se logró la simpatía y empatía de cada uno de los participantes; en la entrevista se mantuvo un buen comportamiento, se demostró mesura. Durante el clímax de la entrevista se sujetó al propósito de esta, en su momento cuando fue necesario, alentó a la persona entrevistada a dar explicaciones sobre su comportamiento para integrar toda la información que es de interés en la investigación.

Otro punto para tomar en cuenta fue el tiempo de duración de la entrevista. Algunas veces se requirió alargarla y en otras acortarla, dependiendo de si se habían cubierto todos los temas o no, sin que esto significará pasar abruptamente de un tema a otro. Y, por último, el fin de la entrevista, al terminar se hizo un resumen de lo que se recuperó con la técnica.

Como se ha podido dilucidar, este trabajo permitió denotar las implicaciones que tuvo realizar una investigación que metodológicamente fuera guiada por la entrevista.

La recolección de los datos consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de los actores que ocupan puestos de alta dirección en la organización universitaria. Resultando de interés, las interacciones entre actores, grupos y colectividades. Se hicieron preguntas acerca de cuestiones generales y abiertas, recabando datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales se describen, analizan y convierten en temas, esto es, que se condujo la indagación de una manera subjetiva y reconociendo sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa de quienes escriben se concentra en las *vivencias de los actores tal como han sido sentidas y experimentadas*; se definen los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas, sus manifestaciones, modelos cognitivos, sus conocimientos situados.

El análisis de la información en esta investigación se recoge tanto en lo individual, para recuperar la historia personal de cada informante, su subjetividad y el entorno en el que se desenvuelve; como también a través de la comparación del contenido de las entrevistas, buscando identificar similitudes y contrastes. A nivel discursivo se intentó profundizar en los contenidos subjetivos de los discursos, así como de su trasfondo en términos estructurales, relacionados con sus significados sociales y organizacionales más amplios.

Así y tal como lo plantea Abric, la entrevista es una técnica que se convierte en *discurso*. Al respecto Grize (1981), demostró que el discurso como actividad es complejo y que hay aspectos que lo caracterizan que dificultan su análisis: racionalizaciones,

control, coherencia, situación de enunciación. Donde la situación de enunciación, es decir, el contexto, los objetivos percibidos, el estatus e imagen del entrevistador, el tipo y la naturaleza de las intervenciones; determinan el discurso, mismo que está supeditado al contexto y a lo que dicta la opinión o actitud del informante. Las dificultades que se mencionan, no ponen entre dicho el uso de la entrevista, en cambio promueven el uso de otras técnicas como complemento, con el propósito de *controlar, recortar o profundizar las informaciones recogidas*; debido a que a través de la entrevista en la medida de lo posible se puede acceder al *contenido de una representación y a las actitudes desarrolladas por el actor*, algunas veces con la entrevista se puede en palabras de Abric, *entrar directamente a su organización y a su estructura interna* (Abric, 2001).

Como se comentó en párrafos anteriores, para efecto de esta investigación se tienen: la entrevista, método de comparación constante, análisis de contenido, diario de campo y desde luego la narrativa como instrumento metodológico de evidencia empírica y, las teorías que la fundamentan, las Representaciones Sociales y el Construccinismo Social. Todo este núcleo de inteligibilidad, dan cuenta de las significaciones simbólicas de los actores en torno a las formas y contenidos por ejemplo en el tema de la asignación de puestos de alta dirección en las organizaciones para identificar subjetividades.

Una vez definido el instrumento y sus características se describe el tipo de muestreo usado.

Estudiar las representaciones sociales de los actores en las organizaciones con respecto al tema de asignación de puestos de

alta dirección, significó ubicar la intersección entre imaginario y comportamiento de éstos, desde lo micro hasta lo macro de la realidad. Localizando en ese punto cómo se vinculan el actor, el objeto y el contexto.

Las RS se producen o surgen en el dialogo cotidiano de éstos, el bagaje de experiencias adquiridas en el pasado y las condiciones del entorno y sirven para orientarse en el contexto social y material, para contenerlo, es decir, formar parte de él (Moscovici, 1979, p. 18).

### **Trabajo de campo: el vagabundeo antropológico**

Los pormenores del vagabundeo<sup>24</sup> (Goetz et al., 1988, p. 108), es decir, de la visita a las áreas de la organización (selección de escenarios, acceso a la organización universitaria, obstáculos en el acceso a la misma, recolección de datos), de la aplicación de la técnica (pasos para aplicación de la técnica):

1. Indagar sobre los entrevistados (para estar en condiciones de hacer un *rappport*<sup>25</sup> de entrada).
2. Verificar que todo funcione bien (la grabadora).
3. Confirmación de cita (duración de la entrevista: aproxi-

---

24 “El vagabundeo consiste en reconocer el terreno: familiarizarse con los participantes, enterarse de sus lugares de reunión, registrar las características demográficas del grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto del fenómeno o del proceso concreto que se está estudiando” (Goetz et al., 1988, p. 108).

25 “Tiene como objetivo “preparar el terreno”, por así decirlo para conducir la entrevista de la mejor forma posible y obtener de ella óptimos resultados” (Ibáñez y Martín, 1986, p. 183).

madamente 1 hora y 30 minutos, propuestos así por la teoría y la propia metodología).

Posterior a esto, se aplicó el instrumento. A continuación, los pormenores del trabajo de campo.

## **Descripción del trabajo de campo**

Las fuentes bibliográficas revisadas y enlistadas al final de este trabajo, señalan criterios lógicos que se deben tomar en cuenta para la realización de la investigación.

El primero se refiere al lugar. En este tipo de investigación *la información se busca en donde está*, en donde se construye y reproduce. Para hacerlo, previamente se conoció el campo de investigación, así como el tipo de datos a recoger, los actores, entre otros. El segundo criterio, la observación. De ninguna manera se modificó la realidad del fenómeno que se estudió ni descontextualizaron los datos de su contorno natural. Esto quiere decir que, la información se recabó de la manera más completa cómo fue posible, haciendo uso de la ingenuidad y observando al fenómeno como *nuevo*. Siendo capaz al final de cuentas, de discernir entre los datos importantes y los que no. El tercer criterio, los procedimientos para almacenar los datos recogidos. Grabando las entrevistas, tomando notas y conservándolas en más de una copia. Como cuarto criterio, el tipo de información. Martínez (2002, pp. 50–51), destaca:

- El contenido y la forma de la interacción verbal de los actores.

- El contenido y la forma de la interacción verbal con la investigadora en diferentes situaciones y en diferentes tiempos.
- Los patrones de acción y no acción: valores, costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad.
- Los registros, archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas.

El quinto criterio de acción, el número de personas que realizan la investigación. Preferentemente las lecturas sugieren que debe ser tarea de una sola persona, aunque para el trabajo de campo se apoye en otras, pues se trata de un único proceso mental en el que se analizan los datos y escribe el informe final, además de realizar las entrevistas y observaciones, y de enumerar las unidades de análisis en que se divide el fenómeno que se observa. Criterio seis, formas de recabar los datos. Se tomó en cuenta la modalidad adoptada para conseguir los datos, es decir, el instrumento y su aplicación.

Otro criterio son las tareas para la recolección de los datos. La recolección-observación, la interpretación y categorización de los datos se hicieron casi al mismo tiempo, para no olvidar información importante. El último criterio, la interacción con el medio observado. La presencia de la investigadora en el medio permitió evaluarlo todo.

## Sobre la muestra

Los investigadores, sean positivistas o críticos interpretativistas al inicio de su investigación suelen definir los criterios para la elección de la muestra. Sea ésta universal, de grupos, de personas, poblaciones o situaciones. Debido a que esto le da una imagen sobre los actores que quiere estudiar, para después buscar a quienes tengan esas características, y poder acceder a ellos e iniciar la investigación. Para especificar la población o el fenómeno de investigación, se tomó como base la teoría, conceptos, intereses personales, circunstancias situacionales y otras características que se debieron considerar (Martínez, 2002, p. 52).

Otro criterio para la selección de la muestra fue, el tipo de fenómeno a estudiar, dado que se determinó el énfasis que se le dio a la muestra seleccionada. Es por esto por lo que se identifican y describen a detalle tanto las situaciones y contextos para el registro de los datos, y así lograr una categorización, análisis e interpretación de *sus representaciones de la realidad*.

Además de elegir la muestra cuidadosamente, también se tomó en cuenta la elección a partir de criterios que permitieran tener *actores de análisis* que les dieran mayor ventaja a los fines de la investigación. Además de identificar al informante clave, es decir, a la persona que poseía conocimientos especiales, estatus y capacidad de información en la organización, sobre la organización y los actores que la construyen.

El informante clave, fue capaz de introducir a los investigadores en el campo –en la organización campo de estudio–, sugirió

ideas y formas para relacionarse, así como de prevenirles de peligros y fungir como su representante en la organización, en pocas palabras fue un puente entre sí y los actores. Además de revisar y enriquecer el instrumento con sus sugerencias y opiniones sobre el contenido de todas y cada una de las preguntas del instrumento, de la entrevista.

Además de lo ya mencionado, se tomó en cuenta otro tipo de muestreo, el muestro teórico que en palabras de Strauss y Corbin (2002), no es otra cosa que:

[la] recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (2002, p. 219).

Para efectos de esta investigación, la muestra la conformaron todas aquellas personas que aceptaron ser entrevistadas, siempre y cuando no se hubiera llegado al nivel de saturación<sup>2627</sup>, es decir, que no hubo para este propósito una cantidad específica de

---

26 La saturación teórica se alcanza cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis (Osse Bustingorry et al., 2006)

27 La regla general al construir una teoría es reunir datos hasta que todas las categorías estén saturadas (Glaser, 1978, pp. 124-126; Glaser y Strauss, 1967, pp. 61-62, 111-112). Esto significa hasta que a) no haya datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría, b) la categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación, y c) las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas. La saturación teórica es de gran importancia. A menos que el investigador recopile datos hasta que todas las categorías estén saturadas, la teoría no se desarrollará de manera uniforme y carecerá de densidad y precisión (Strauss y Corbin, 2002, pp. 231-232).

personas a entrevistar debido a que esto se definió una vez que la información que se recopiló con la técnica, no aportó más datos significativos a lo que ya se había obtenido (Osse Bustingorry et al., 2006). Sin embargo, se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la selección de las y los informantes:

Tabla 20. Criterios para la selección de las y los informantes.

Sexo	Edad	Cantidad de personas	Campo	IES	Criterio	Área
Hombres Mujeres	No aplica	No aplica	Institución de Educación Superior	UASL UJAT	Puesto de alta dirección	Rectoría Dirección de división o facultad Secretaría Coordinación de área
					Informante clave <sup>28</sup>	Secretaría/o de rectoría Secretaría/o de Dirección de división o facultad Secretaría/o de Secretaría Coordinación de área

Fuente: Elaboración propia a partir de las necesidades de la investigación.

El primer paso para comenzar con el trabajo de campo en la UJAT, después de definir los criterios para la selección de los actores, fue identificar a la persona que sería informante clave. Para esto se tuvo un acercamiento con algunas personas al azar en la organización y se les preguntó si sabían o conocían persona alguna que fuera reconocida por la comunidad universitaria y que a su vez tuviera relación o estuviera familiarizada con las personas que ocupan los puestos de alta dirección de la organización, a lo que se obtuvo como respuesta a una persona candidata para ser infor-

28 Siempre y cuando no se encontrará la o el titular del área, se le solicitó a la secretaria su participación como informante.

mante clave. Posteriormente, se contactó a la persona informante clave (PIC), se conversó y detallaron las intenciones del trabajo de campo y se le conminó a fungir como PIC en esta investigación. Esto permitió que las personas a las que se les solicitaba su participación como informantes en el trabajo de campo, verificaran el respaldo de alguien al interior de la organización universitaria, además de la seriedad, discreción y compromiso por parte de la entrevistadora para con la información que pudiera derivarse de las mismas; debido a la reputación que la PIC tiene en la organización. Una vez aceptada la invitación, se procedió a agendar una reunión de trabajo con la PIC, esto para revisar las preguntas de la guía de entrevista, ya que en sus palabras “es necesario, para saber qué sí y qué no te responderán los informantes” (Informante Clave, comunicación personal, julio de 2016).

La revisión de la guía de entrevista se llevó a cabo en dos momentos, debido a que la PIC, por el puesto que ocupa en la organización universitaria y las múltiples responsabilidades que eso conlleva (al igual que las personas que ocupan un puesto de alta dirección en la OU), no contaba con la disponibilidad de tiempo que se requiere para trabajar *de corrido*. Una vez revisadas las preguntas, y modificada la guía, se procedió a revisar la lista de las y los posibles informantes que serían entrevistados. A los que la PIC les dio el visto bueno para así hacerles llegar la invitación.

Después de tener una lista de 25 candidatos de los 38 probables informantes, se ubicaron sus correos institucionales y números telefónicos, a su vez la PIC, contactó a algunos, vía telefonía móvil, para persuadirlos a colaborar en este trabajo de investigación como actores. Seguidamente se enviaron los correos electró-

nicos, tal y como lo sugiriera, es decir, con una nota en donde se mencionaba que la PIC estaba enterada de los trabajos a realizar y que respaldaba el acercamiento hacia ellos para que así, en supuesto, respondieran positivamente a la invitación.

Una vez enviados los correos en los meses de julio y agosto del 2016, se estuvo en espera de las respuestas. Aceptada la invitación, se visitaba personalmente a cada posible informante y se fijaba una fecha y hora para realizar la entrevista. Se agendaron las entrevistas y se comenzó con la aplicación del instrumento. Cada entrevista realizada se confirmó de manera personal con la secretaria o secretario de la persona responsable del área.

Sobre los inconvenientes para la realización de cada una de las entrevistas en la UJAT, se tienen los siguientes.

Una vez que se confirmaba la entrevista, se procuró llegar con un mínimo de 30 minutos antes de la hora agendada, y pese a que, vía telefónica, mensaje de texto o correo electrónico se le enviaba a la persona a entrevistar un recordatorio un día antes, en ocasiones se pospusieron algunas entrevistas, debido a que por ocupar puestos de alta dirección tenían reuniones o citas imprevistas, compromisos de última hora que impedían el trabajo de campo, así como eventos y festejos a nivel universidad a los que era obligatorio y/o necesario asistir.

Otro inconveniente fue el espacio de tiempo entre una entrevista y otra, que también tiene que ver con las actividades que realiza cada informante. Ante este predicamento sólo quedó esperar y hacer antesala, e incluso esperar más de tres horas después de la cita pactada para poder realizar la entrevista. Así como también

viajar desde la unidad central de la organización universitaria hacia las divisiones académicas que se encuentran en los municipios, las veces que fueron necesarias, tal y como lo requiriera la persona informante. Aunque eso significara viajar de 1 a 3 horas dos veces al día, cuando menos, para concretar la actividad.

En cuanto a las preguntas que se les hicieron a las y los informantes, manifestaron observaciones fuera de la entrevista, sobre lo bueno que es y lo mucho que significa hacer investigación y sobre todo que se entreviste a las personas que administran una universidad, cuando se está viviendo un *cambio positivo, una transición y transparencia en sus procesos*.

El total de entrevistas planeadas fue de: 25 entrevistas agendadas; realizadas 22: 14 de ellas audio-grabadas, 5 sin audio grabar y 3 anuladas a razón de la peyorativa de quienes fueran informantes, toda vez que se negaron a participar en profundidad y no mostraron interés, en sus palabras porque “no [tenía] tiempo y sólo lo [hizo] porque [su] jefe inmediato así [se] lo solicitó” (Informante F59, comunicación personal, 2016), cabe mencionar uno de los tres informantes es mujer y tiene 5 años ocupando puestos de alta dirección en la organización.

En estas entrevistas se abarcaron temas desde los antecedentes hasta la toma de decisiones en la organización universitaria.

El caso de la UASLP es opuesto al de la UJAT, a razón de que en conversaciones sostenidas con posibles informantes, indicaron que sería preferible presentarse hasta el semestre comprendido de enero a junio de 2017, debido a que llegar una vez iniciado el semestre (a finales del mes de agosto y principios de septiembre

de 2016) y sin carta de presentación para realizar las entrevistas, y sin haber tenido respuesta de las personas mediante correo electrónico, se tornaba casi imposible el trabajo de campo. A esto, dijeron, habría que sumarle que no se cuenta con un informante clave para el trabajo de investigación en esta universidad, es decir, que no encontraría una persona que estuviera dispuesta a involucrarse en el trabajo de campo y que además fuera reconocida por la comunidad universitaria. Según ellos, esto es necesario para que no se negaran a participar. A diferencia del caso de la UJAT.

Otra petición por parte de las personas contactadas en la UASLP fue la de enviar el borrador de la investigación para su revisión y conocimiento de los trabajos y así poder participar o no. Acto que no sucedió. Aun así, se insistió nuevamente, y la respuesta siguió siendo la misma, por lo que cada vez más se imposibilitaba, por cuestiones de tiempo, realizar las entrevistas en el semestre comprometido para tal acto.

Después de hacer un análisis y consultar con tres expertos en investigación educativa y de las organizaciones, de la UJAT, sobre la viabilidad de únicamente quedarse con una sola organización universitaria como campo de estudio, se tomó la decisión de no aplicar el instrumento en la UASLP y dejar como campo de investigación únicamente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

## **Diseño y registro de datos**

Para alcanzar el objetivo de la investigación se utilizó el paradigma interpretativo, se hizo uso de la entrevista semiestruc-

turada como técnica de recolección de datos, mismos que sólo se pueden obtener en sesiones cara a cara entre la persona entrevistada y quien realiza la investigación.

En las entrevistas se detectaron respuestas y reacciones esenciales que persuadían y determinaban una realidad en la vida organizacional de las personas. En las entrevistas se partió de un guion para focalizar el tema a tratar, compuesto de preguntas abiertas, divididas en dimensiones; haciendo referencia al camino a seguir para su ingreso como parte del equipo de trabajo de la organización, su permanencia en la institución, los valores, los juicios, las creencias y la toma de decisiones, que de alguna manera profesan y ponen en práctica como parte de su conocimiento situado. En relación con el tema de género, se hicieron preguntas referentes a las oportunidades que ofrece la universidad tanto para hombres como para mujeres para que les sean asignados puestos de alta dirección, los procesos para ocupar un PAD. Respecto al poder en la organización universitaria, preguntas sobre la influencia de grupos de poder en los procesos de asignación, la existencia de la influencia política del gobierno del estado. Además de preguntas acerca de la satisfacción de ocupar un PAD en la universidad.

Las entrevistas tuvieron duraciones distintas, tiempo que dependía de la disponibilidad de cada persona participante. Con una mediana duración de 90 minutos por entrevista.

El diseño de la guía de entrevista abarcó las siguientes dimensiones o criterios de análisis que emanan de la teoría que sustenta todo el trabajo de investigación:

1. Antecedentes
2. Contexto institucional
3. Contexto social
4. Creencias
5. Valores
6. Juicios
7. Toma de decisiones

Alrededor de estos criterios, se elaboraron preguntas que incluían los conceptos de interés, así mismo, la *perspectiva de género* estuvo presente en todo momento en las preguntas, de forma transversal. Para la aplicación del instrumento se requirió de una sesión por informante; no todas las entrevistas pudieron ser grabadas debido a la envergadura de los puestos de alta dirección que ocupan actores negándose a ser grabados (5 entrevistas no audio grabadas), de igual forma hubo negativa a firmar cualquier documento que pudiera servir como prueba de lo que en este párrafo se ha escrito. Se transcribieron las notas que se pudieron tomar, en el procesador de textos de Microsoft® Word 2016 MSO.

Seguidamente, se continuó con la transcripción de las entrevistas audio grabadas, para proceder a su lectura e identificar las dimensiones o criterios de análisis y de esta forma, llevar a cabo la codificación temática para la creación de familias de códigos: identificación del contenido de la representación, estilo de las relaciones entre elementos, determinación y control del núcleo central.

## Tematización y codificación

Del total de códigos en los que se registró la información de las entrevistas, se privilegiaron los que cubrían las necesidades de las categorías seleccionadas, que daban cuenta de la apropiación de la realidad de cada informante.

El análisis de la información se realizó tanto en lo individual, para recuperar la historia personal del informante, su subjetividad y el entorno o contexto en el que se desenvuelve, como también a través de la comparación del contenido de las entrevistas, buscando identificar similitudes y contrastes. A nivel discursivo se intentó profundizar en los contenidos subjetivos de sus narrativas, así como de su trasfondo en términos estructurales, relacionados con sus significados sociales y organizacionales más amplios.

De acuerdo con Gergen “la construcción del mundo no se sitúa en el interior de la mente del observador, sino más bien, en el interior de diferentes formas de relación.” (1996, p. 212). Es decir, que la realidad de los actores que ocupan un puesto de alta dirección en la organización se construye socialmente, del razonamiento establecido entre lo construido, lo que se construye y lo que se conoce como realidad. Berger y Luckmann (2003), al respecto mencionan que la realidad se determina a través del conocimiento y de la pertenencia a su *contexto social* específico, de su pertenencia a la organización.

Así que los actores y sus intereses son construidos institucionalmente, porque la vida simbólica en las organizaciones —para este caso específico, una organización universitaria—, deviene a

los aspectos simbólicos de la vida cotidiana en la organización que resultan significativos para la comprensión de su dinámica social. Desde la psicología social a través de la teoría de las representaciones sociales, y de la sociología como construcción de la realidad social, considerando la presencia y el discurso del individuo en y ante la universidad, “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia” (Berger y Luckmann, 2003, p. 40).

Mientras haya interacción, comunicación, intercambio de signos en un contexto, se construye la vida social, la realidad social en la organización. “Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal” (Berger y Luckmann, 2003, p. 39).

Las categorías que se presentan a continuación, emanan de la teoría que sirve como lenguaje organizador en este modelo de análisis, es decir, un modelo propuesto de una axiomática general que sustenta este trabajo; y que permitieron cumplir con el objetivo de la misma, conocer la representación social que los actores tienen sobre los procesos de acceso, selección y permanencia a los que se enfrentan quienes ocupan o que aspiran ocupar puestos de alta dirección en la organización a través de las narraciones, de las mujeres y los hombres que los ocupan; con base en los marcos explicativos del neo-institucionalismo, el construccionismo, la representación social y el conocimiento situado.

Una vez detallados los trabajos realizados y puntualizadas las categorías de análisis, se continua con la descripción del campo de investigación.

Siguiendo con la aplicación práctica de la propuesta teórica y metodológica, se describe el estudio de caso, desde sus antecedentes tanto históricos como normativos, así como los actores que participaron en la aplicación del instrumento.

## **La universidad y sus puestos de alta dirección. El Caso**

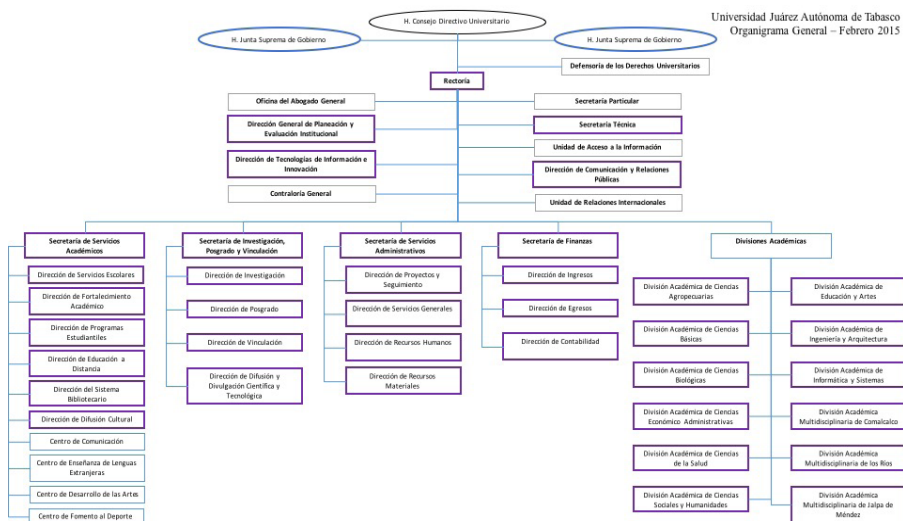
Los puestos de *alta dirección* son aquellos de nivel más alto en una organización, por lo que se presenta el organigrama de la universidad para su observación y análisis. Con la intención de que se vea reflejada en este, la distribución por sexo de las diferentes oficinas que gobiernan la universidad.

A continuación, el organigrama de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco publicado en el año 2014. Tenía un total de 38 puestos de alta dirección. Y posteriormente al azar (muestreo por conveniencia<sup>29</sup>), se invitó a 22 personas para la entrevista, de las cuales sólo aceptaron ser audio grabadas, 14.

---

29 “El muestreo por conveniencia es el procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria, las que se presentan al investigador, sin criterio alguno que lo defina. Las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo con su fácil disponibilidad. No se especifica claramente el universo del cual se toma la muestra. Por consiguiente, la representatividad estructural es nula, no se consideran las variables que definen la composición estructural del objeto de estudio” (Mejía Navarrete, 2000, p. 169). Aunque en el estudio de caso “El estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (Simons, 2011, p. 19).

Figura 9. Organigrama Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.



Fuente: (UJAT, 2015b). Este organigrama muestra en color morado los puestos de alta dirección que se tomaron como población para la aplicación de la técnica: entrevista.

## Perfil de los actores entrevistados

A continuación, se detallan los generales de las personas a las que se les envió la invitación para participar como entrevistadas. Por razones de confidencialidad<sup>30</sup>, consentimiento informado<sup>31</sup> y

30 Los códigos de conducta ética de las más variadas organizaciones profesionales acuerdan en respetar los principios la confidencialidad de la información brindada y del anonimato de los sujetos investigados (British Sociological Association, 2002; British Educational Research Association, 2003; Social Research Association, 2003; ESRC, 2005). Estos conceptos son diferentes, aunque están interrelacionados (Meo, 2010, p. 11).

31 Wiles et al. (2005), afirman que los investigadores sociales deben ser capaces de contrapesar variados factores a la hora de obtener consentimiento informado: deben respetar marcos legales y regulatorios (...) y además deben contrabalancear un amplio abanico de intereses en

de los acuerdos de anonimato pactados antes de iniciar la entrevista, se omiten sus nombres y cualquier otro dato que pudiera perjudicar su situación laboral en la universidad. Además, no se especifica de los 22, cuáles son los 14 informantes que fueron audio-grabados y que, aceptaron con consentimiento, figurar en los resultados de esta investigación de forma anónima.

Tabla 22. Características de las personas informantes, participantes en la aplicación del instrumento.

#	División	Puesto	Sexo	Rango de edad <sup>32</sup>	Formación	Ultimo grado de estudios
1	División Académica de Ciencias Básicas	Director	H	50-54	Licenciatura en Matemáticas	Doctorado en Matemáticas
2	División Académica de Educación y Artes	Directora	M	50-54	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Doctorado en Ciencias Sociales
3	División Académica de Informática y Sistemas	Director	H	50-54	Ingeniería en Tecnologías de la Información	Maestría en Administración de Tecnologías de la Información
4	División Académica de Ciencias Biológicas	Directora	M	45-49	Licenciatura en Administración	Maestría en Ciencias de la Administración
5	División Académica Multidisciplinaria de Comalcalco	Directora	M	55-59	Médico Cirujano Dentista	Maestría En Ciencias Básicas Biomédicas
6	División Académica Multidisciplinaria de los Ríos	Directora	M	35-39	Contador Público	Maestría en Tecnología Educativa

conflicto, tales como los objetivos de la investigación, lo que consideren como los intereses de los sujetos investigados, y los intereses formales e informales de los porteros (gatekeepers en el original) (p. 5, traducción propia) (Meo, 2010, p. 8).

32 Los rangos de edad que se mencionan se tomaron de los rangos de edad que publica el INEGI. (INEGI, 2011).

#	División	Puesto	Sexo	Rango de edad <sup>32</sup>	Formación	Ultimo grado de estudios
7	División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez	Director	H	45-49	Ingeniería Civil	Doctorado en Materiales Poliméricos
8	Rectoría	Secretario Particular	H	35-39	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	Maestría en Ciencias Políticas
9	Dirección de Tecnologías de Información e Innovación	Director	H	40-44	Licenciatura en Economía	Maestría en Economía
10	División Académica de Ciencias de la Salud	Director	H	45-49	Médico Cirujano	Maestría en Infectología
11	División Académica de Ciencias Agropecuarias	Director	H	55-59	Ingeniería Agrónoma	Doctorado en Ciencias Pecuarias
12	División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades	Directora	M	45-49	Licenciada en Derecho	Doctorado en Derecho
13	División Académica de Ciencias Económico Administrativas	Director	H	50-54	Contaduría Pública	Maestría en Finanzas
14	Dirección de Fortalecimiento Académico	Directora	M	35-39	Licenciatura en Educación	Maestría en Docencia
15	División Académica de Ciencias de la Salud	Coordinador	H	45-49	Licenciatura en Administración	Maestría en Administración
16	División Académica de Ciencias de la Salud	Coordinadora	M	45-49	Enfermería	Maestría en Administración
17	División Académica de Educación y Artes	Coordinadora	M	45-49	Licenciatura en Comunicación	Doctorado en Estudios Organizacionales
18	División Académica de Educación y Artes	Coordinadora	M	35-39	Contaduría Pública	Maestría en Administración
19	Dirección de Tecnologías de Información e Innovación	Coordinador	H	45-49	Licenciatura en Computación	Doctorado en Tecnologías de la Información

#	División	Puesto	Sexo	Rango de edad <sup>32</sup>	Formación	Ultimo grado de estudios
20	División Académica de Ciencias Agropecuarias	Coordinadora	M	40-44	Licenciatura en Administración	Maestría en Administración
21	División Académica de Ciencias Agropecuarias	Coordinadora	M	50-54	Ingeniera Agrónoma	Doctorado en Zootecnia
22	División Académica de Ciencias Agropecuarias	Coordinadora	M	45-49	Licenciatura en Administración	Maestría en Educación

Fuente: Estructura orgánica de la UJAT (2015a). La información vertida en esta tabla contiene los datos de las personas a las que se les envió la invitación para participar como informantes y de entre estos, a quienes les fue aplicada la entrevista.

Después de la lectura y revisión de la estructura de la organización se continua con el análisis de los datos recabados en la aplicación del instrumento.





## **Cuarta parte**

*La mirada interpretativa de los actores y la organización universitaria*

Para alcanzar el objetivo de este libro, ha sido necesario situarse dentro del paradigma interpretativo, utilizando la entrevista como técnica para conseguir un tipo de información que solo puede obtenerse a través de la relación que se establece entre dos personas cuando hablan de un tema, cuando conversan bajo signos lingüísticos emanados de un contexto. Tratando de establecer una relación interpersonal con el informante que, siguiendo a Woods (1987), se define cómo el actor entiende y vive un fenómeno determinado. Durante una entrevista pueden llegarse a detectar fachadas públicas e ir más allá para captar aquello esencial, el significado más íntimo que la persona otorga a una realidad dada.

En las entrevistas se detectaron respuestas y reacciones esenciales que persuadían y determinaban una realidad en la vida organizacional universitaria de los actores. Estas entrevistas fueron del tipo semiestructuradas, se partió de un guion para focalizar el tema a tratar, compuesto de preguntas abiertas, divididas en categorías (siete dimensiones); haciendo referencia al camino a seguir para su ingreso como parte del gobierno de la organización universitaria, su permanencia en ésta, su relación con la otredad y con la misma organización, los valores, los juicios, las creencias y la toma de decisiones que de alguna manera profesan y ponen en práctica como parte de su conocimiento situado.

Con relación al tema de género, se hicieron preguntas referentes a las oportunidades que ofrece la universidad tanto para hombres como para mujeres para que les sean asignados puestos de alta dirección y los procesos que se llevan a cabo respecto de esto. Sobre el poder en la organización universitaria, se realizaron preguntas acerca de la influencia de grupos de poder, en los

procesos de asignación, la existencia de la influencia política del gobierno del estado, además de preguntas acerca de la satisfacción de ocupar un PAD en la universidad y el influjo disciplinar, tradicional o experimental en la toma de decisiones.

Pretendidamente en cada una de las respuestas de los informantes, se logró identificar su núcleo central, tomando en cuenta que es el elemento esencial de toda representación constituida, ya que toda representación determina qué significa y cómo organiza el actor, lo que representa para él un fenómeno dado, además del núcleo periférico, desempeñando un papel importante en la concreción de la significación de la representación, ilustran, aclaran y justifican esa significación, a través de su narración (Moscovici, 1979, pp. 20–23).

La narración opera como una forma de contexto que permite familiarizarse con la *situación* social vista como objeto de estudio. Están comprendidos aquí, en su dimensión más amplia posible: los antecedentes de los actores que ocupan un puesto de alta dirección (PAD), en la organización universitaria (OU).

Sabemos que, para Abric, el núcleo central puede tener dos dimensiones, según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación:

Los actores entrevistados presentan de las dos mencionadas, es decir, de tipo funcional y de tipo normativo:

1. Una dimensión funcional, por ejemplo, en las situaciones con finalidad operatoria: serán privilegiados entonces en la representación y *constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea.*

2. Una dimensión normativa en todas las situaciones en que intervienen directamente, dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada, estarán en el centro de la representación.

Por tal sentido se construyen las RS de los actores universitarios en función de sus procedimientos de análisis en dos etapas:

- *Análisis descriptivo*, en esta se reconstruyen inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenido socialmente compartido por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de la RS del grupo social investigado. Representaciones singulares que emanan de lo colectivo.
- *Análisis relacional*. A través de este, se reconstruye la estructura interna de la RS, es decir, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998). Secuencias.

Veamos los resultados de la aplicación de este programa de investigación propuesto revisando sus principales dimensiones.

### **Antecedentes: ingreso a la universidad y al puesto**

La dimensión de los antecedentes permitió identificar sí se llevó a cabo un proceso y cómo fue, al momento de su acceso a la

organización, entre otros cuestionamientos tales como la influencia que podría estar ejerciendo algún grupo político o de poder para la asignación de los PAD. Empleando recursos del análisis de contenido, se llevó a cabo la interpretación de algunos eventos comunicativos que caracterizan la situación narrativa de los informantes que ocupan un PAD en la OU, respecto al criterio de sus antecedentes tanto en la universidad como en el puesto que ocupa.

La selección de los eventos comunicativos sólo constata, por medio de cierta oblicuidad, el problema que pone a discusión este trabajo. Como reza el exergo de este capítulo, *rara vez se encuentra lo que se propone buscar, y menos de la forma en que se quiere hallar*.

Parece evidente, hasta cierto punto, que por escuchar hablar de determinados temas más o menos inocuos (desde el punto de vista de los investigadores) y escuchar cómo son dichos, quiénes son los hablantes, cómo y dónde los interlocutores participan y las condiciones sociales en las que se produce dicha participación, no supone que los actores sociales se constituyan como demiurgos en espacios de encuentro social, o integren redes sociales, conocida esta acción como *sociabilidad* (EcuRed, 2016).

Partiendo del supuesto de que las situaciones sociales que aquí se analizan son moldeadas por las formas discursivas que se adoptan y a la inversa, la peculiaridad de la comunicación y la situación social que la enmarca moldea los modos en que se realiza el discurso. Por ello, se debe reconocer que hasta ahora se ha logrado más que la descripción de la distribución social de un lugar, unas prácticas y agentes específicos, por un lado, y de la formación social del habla que le es afín, por otro. Como sí

habla y vida social fueran dos caras de una misma moneda. Así, los actores que ocupan un PAD constituyen una comunidad del habla, construida de individualidades, que poseen un núcleo central común de competencia comunicativa, además de núcleos periféricos, junto con sus anclajes, que definen sus representaciones sociales. Es decir, los actores que ocupan un PAD poseen conocimientos compartidos de ciertos modos de habla y su significado social. Esta distribución y formación sociales que se mencionan pareciera que no son indistintas según la edad de los informantes, esto se ve reflejado en su conocimiento, que puede ser descrito por códigos opcionales con características precisas, sociales y lingüísticas a través de sus narrativas.

En promedio los informantes tienen 47 años, siendo la edad más alta 59 y la más baja 32. Además del factor antigüedad que impacta en su discurso sobre la organización universitaria. Los informantes, tienen entre 5 y 33 años trabajando en la universidad, y para la universidad. Cabe mencionar que, sobre el tema, algunos externaron tener dos periodos lectivos en el puesto, incluso hay quienes tienen más de 15 años ocupando un PAD, puestos clave en la administración de las DA. En el caso del informante F59, ocupa el puesto de dirección de división, desde la creación de esta; este es un caso particular debido a que inició actividades cuando la división multidisciplinaria fue creada, con todo y sus prerrogativas y se dice orgulloso de su labor.

Ante el cuestionamiento sobre los requisitos que se deben cubrir para ocupar un PAD en la universidad, ya sea para el puesto de dirección de división académica, de nueva creación o multidisciplinaria, existe una normatividad, que indica los pasos a seguir

para poder ocupar el puesto de dirección de división, y eso lo conocen, por norma, quienes forman parte de la universidad y están involucrados en sus procesos administrativos, algunas expresiones que lo constatan fueron las siguientes.

[...] se saca una convocatoria, eh, la junta de gobierno que está constituido por 10 profesores y un presidente obviamente, hace una auscultación en todos los niveles, profesores, alumnos, trabajadores, eh, sindicalizados, y trabajadores de confianza, eh, delegados sindicales secretarios de sindicatos. Después en la convocatoria es abierta, eh, y se puede uno auto proponer o ser propuesto, posteriormente ya en reunión de acuerdo al antecedente de cada una de la[s] personas se saca una terna y nos piden un plan de trabajo, [...] ellos deciden por votación quién cree que es el mejor candidato a ocupar el puesto de dirección (Informante M47, comunicación personal, 2016).

Para la parte directiva como nuevo campus la ley orgánica le permite al rector o a la máxima autoridad hacer la designación directa, en mi caso no se realizó designación directa si no fue a partir de una terna que propuso en ese entonces rectora [...] y se presentó ante la junta de gobierno esa terna y cada uno de los integrantes presentó el plan de trabajo y fue la junta de gobierno quien eligió (Informante F59, comunicación personal, 2016).

[...] me designaron, fue una designación, [...] (Informante M45, comunicación personal, 2016)

[...] requería persona que cubriera el puesto durante esos noventa días a cargo de la administración. Ella pensó que yo podía ser quien pudiera cubrirla eventualmente [...] (Informante M48, comunicación personal, 2016).

En realidad, como tal no, algo que estuviera establecido en alguna norma no, sin embargo, la invitación a colaborar con la actual directora se basa en mi experiencia profesional que he tenido durante todos estos años en la universidad, [...] (Informante F44, comunicación personal, 2016).

[...] Para llegar aquí tuve la invitación del director que me decía, de acuerdo a tu perfil académico, soy contador, y al pro-

cedimiento que hemos visto en cuanto al trabajo que haces de manera intelectual, [...] Después de un año que me invitaron llegué aquí [a la coordinación de investigación]. (Informante M59, comunicación personal, 2016)

[...] director decidió aceptar la sugerencia política y quedó esta persona. Ya en esta ocasión, no hubo esa influencia. Se hizo [...] una auscultación, mejor, más independiente, y bueno esta ocasión [...] me tocó a mí ser director. (Informante M59, comunicación personal, 2016)

Se observa que hay quienes han aspirado a ocupar un PAD, pero se encuentran en ese proceso a personas que se ven favorecidas por la *escalera de cristal* (Burin, 2008). Para este caso particular, tiene que ver con que forman parte del grupo político que está en la cúpula del poder en la organización, y *recomiendan a alguien* para ocupar ese PAD. Aunque se lleven a cabo los procesos, las personas decisorias toman en cuenta la recomendación y no el currículum, no la experiencia, como lo externó el informante M59b.

Las direcciones de área no se concursan, de acuerdo con los relatos de los actores, pasan por un proceso de revisión de hoja de vida, así como con los puestos de las coordinaciones de área en las divisiones académicas. Llámese proceso de selección, asignación directa o asignación por trayectoria o por invitación, hay asignaciones de puestos en la organización universitaria que se hacen sin tomar en cuenta los conocimientos con los que cuentan los postulantes, tal y como se pudo dilucidar en el relato del informante M59a, ya que la característica particular de esta persona es que, ocupa un puesto que requiere tener conocimientos en investigación e informática y, no es así, no hace investigación, no se dedica a la investigación, no escribe artículos científicos, sus posgrados

son profesionalizantes, la carrera profesional de la cual egreso pertenece a el área de administración, y además es profesor de tiempo completo más no profesor investigador. En sus palabras. “había personas con mejores credenciales para ocupar el puesto, pero me invitaron a mí porque he hecho muy bien mi trabajo” (Informante M59, comunicación personal, 2016).

Como se pueden leer, las respuestas de los informantes son tan variadas como su núcleo central que corresponde a su conocimiento situado, al no querer admitir que están ocupando un puesto, porque así lo quiso quien está en el poder, personas que proponen y promueven a quién sí y a quién no le sea asignado un PAD.

Es clara la inequidad en las oportunidades para que un PAD le sea asignado a actores que cuentan con los requerimientos en el marco legal de competencia en la organización, es frecuente que las personas que ocupan alguno de los PAD en la universidad se asignen por recomendación, por invitación más no por las capacidades y competencias con las que cuentan. Esto se ve reflejado en los intentos de algunos de los informantes, que hasta que hubo una persona *conocida* que le apadrinara para ser favorecido en el proceso, pudo ocupar el puesto deseado.

De lo anterior se determina la siguiente secuencia de determinación y control del núcleo central de los actores, acerca del proceso para ocupar un PAD en la OU.

Figura 11. Secuencia de determinación y control del núcleo central: proceso de ingreso y asignación de un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Los informantes expresan tener las capacidades, la experiencia, los grados académicos *requeridos*, sin embargo, en la normativa de la OU, no está marcado un grado académico específico que, establece el marco legal de la organización universitaria; hay personas que tienen mayor trayectoria, mayor experiencia, mejores credenciales, y a la fecha no han sido tomadas en cuenta, aunque han participado, han intentado y no lo han logrado.

Ante el cuestionamiento sobre los requisitos que se deben cubrir para ocupar un PAD en la OU, sus narrativas fueron las siguientes.

[...] Bueno, [...] tener grado preferente mínimo de, de maestría, es uno de los requisitos que piden, [...] la experiencia en el puesto, [...] tener la disposición de trabajar en el equipo del que actualmente es director de la división académica (Infor-

mante F43, comunicación personal, 2016).

No es exactamente un caminito a seguir [...] el puesto administrativo digamos que es algo adicional y es algo en lo que no hay un examen de selección o una serie de requisitos, simplemente cuando los directores son electos, ellos seleccionan a un grupo de personas en base a las características, habilidades, aptitudes e incluso afinidades también, él nos propone para ciertos puestos, aprueba la rectoría y por eso es que estamos aquí, pero no hay un examen para ser coordinador [...] o una serie de requisitos que se tengan que cumplir, así características específicas pues no (Informante F46, comunicación personal, 2016).

[...] Yo entré a la universidad como parte de la administración porque aquí hice mis prácticas profesionales [...] y desconozco los criterios que se usaban antes para ocupar algún puesto directivo, pero creo que debe ser igual que ahora, debes pertenecer a un grupo y que el líder de ese grupo no sea misógono para que pueda uno ocupar como mujer un puesto de verdadera decisiones y no ser un adorno nada más [...] por invitación directa del director a participar en su cuerpo administrativo (Informante F47, comunicación personal, 2016).

[...] No tuve que tener ningún requisito, si no que creo que es tu trabajo, tu responsabilidad, es lo que te va haciendo que uno se vaya ganando ahora si, como dicen, el puesto (Informante F51, comunicación personal, 2016).

[...] Desconozco como eran los procesos y los requisitos para ocupar puestos anteriormente, pero lo que si estoy segura es que el grupo [...] que estaba en el poder [en la administración anterior] eran las que decidían y si no eras amiga de ellas olvídate de aspirar a un puesto de alta dirección en la universidad [...] (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Cubrir los requisitos que marca la ley orgánica de la institución, tener las capacidades, la antigüedad y ser egresado de la OU, no significa que tengas privilegios ni mucho menos la experiencia para ocupar un puesto en el área administrativa de la universidad. La barrera invisible de “ser mujer”, limita en cierta

forma a personas capaces. Las personas que anterior al periodo en el que se hicieron las entrevistas, ocuparon el puesto de Dirección de una de la división a la que pertenece una de las personas entrevistadas, eran hombres, y ahora que la ocupa una mujer, *por fin* se siente tomada en cuenta. Es decir, desde su conocimiento situado, esta persona se concebía ocupando, escalando, en la administración de la universidad, e incluso como PTC, sin embargo, esto no sucedía porque *no es hombre*.

Las personas entrevistadas, indicaron que cualquier persona que esté interesada en ocupar un PAD lo puede hacer, pero no depende únicamente de querer, sino de quienes están en el poder, de quienes gobiernan la universidad. Incluso, hay quienes dijeron que no aspiraban porque no creían que pudieran algún día ocupar un PAD como el que ocupan. Porque en su núcleo central, tienen inscrita la idea, de que si no eres del grupo no llegas alto, sin importar si cumples o no con los requisitos para ocuparlo. Es importante destacar que, para los entrevistados, los antecedentes de la organización sí forman parte de una representación social y sus ideas actuadas.

Las creencias de los actores con relación a sus antecedentes son irrelevantes para ellos, desde la perspectiva de una construcción histórica y cultural como lo muestran Moscovici (1961) y, Berger y Luckmann (1973). Desconociendo las razones históricas y culturales de los antecedentes de los procesos o criterios de selección para ocupar un puesto de alta dirección en la universidad. No hay interés de conocer. Existe la ausencia del proceso de objetivación y por ende de anclajes por parte de la alta dirección para provocar una construcción selectiva o etapa de selección y

descontextualización de los elementos de la teoría.

La información con respecto a esta dimensión fue separada del campo organizacional al que pertenecen, y no fueron apropiadas por los actores, no la proyectan como hechos de su propio universo, sin lograr así *dominarlas*. Es decir, no se hace presente la objetivación y naturalización, ya que los elementos retenidos se transforman a medida que van encajando en las estructuras cognitivas de los actores. Esto no sucedió.

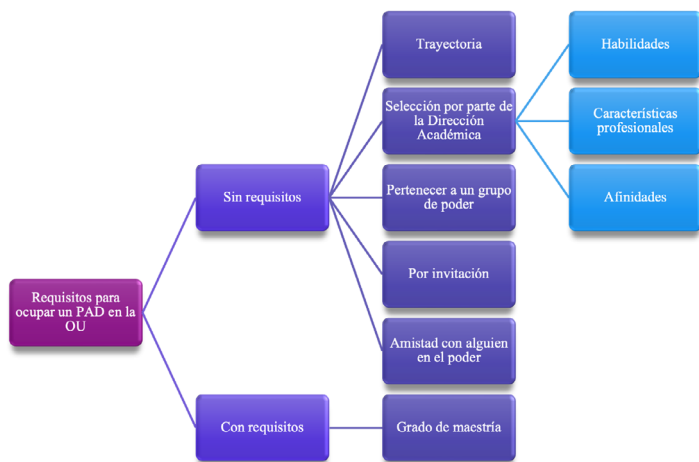
El proceso de esquematización estructurante no se dio ni se está dando, la formación de un núcleo figurativo en torno a los antecedentes de esos procesos o criterios de los actores para ocupar un PAD en la OU, como una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual, no existe.

La organización no ha definido el estado identitario, ni los procesos de anclaje y menos de objetivación, por lo tanto, el núcleo interno de la representación social se manifiesta en el sentido común comprendido en su contexto primario, es decir, en su núcleo central.

Los elementos de información sobre dichos antecedentes ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen incoherente y fácilmente expresable del objeto representado.

En tal sentido, y sobre los requisitos que deben cubrir para ocupar un PAD se integra al análisis la siguiente secuencia de determinación y control del núcleo central.

Figura 12. Secuencia de determinación y control del núcleo central:  
Requisitos para ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Existen elementos que dictan que toda organización se conforma por grupos en el poder, que emplean sus recursos e influencias para conseguir sus intereses, haciendo uso del poder como una herramienta para el control de esta. El poder en la OU se concibe de manera tal que en sí mismo explica de alguna forma asuntos organizativos, como lo es la asignación de los PAD. Le permite a quien lo ejerce, acceso a personas, información y recursos logrando para sí el beneficio propio (Cetzal et al., 2012, p. 37). Y lo hacen con la facilidad que les otorga el puesto, no necesariamente para lograr hacer de la OU una organización de calidad. Llevando a cabo prácticas dudosas, objetivos para nada claros y estructuras organizativas que tienen a la anarquía. Todo esto sin siquiera tomar en cuenta la discriminación por razones de género.

De tal manera que para tener un PAD se debe formar parte de un grupo poderoso o hacerse poderoso (Cetzal et al., 2012, p. 38). Sobre el tema de la influencia política o de grupos de poder en la asignación de los PAD en la OU, los informantes destacaron algunos puntos.

[...] no, no con precisión, cuando yo llegue ya estaban integrados los grupos de poder en la universidad. Llegue en el 2001 [...] (Informante M59, comunicación personal, 2016)

[...] Bueno, grupo fuerte que yo recuerde [...] en el 2005 [...] ya grupos fuertes, ya estaban desde antes [...] 2002, 2003 eran grupos no muy grandes, pero que sí pesaban en la cabeza, me explico [...] (Informante M48, comunicación personal, 2016)

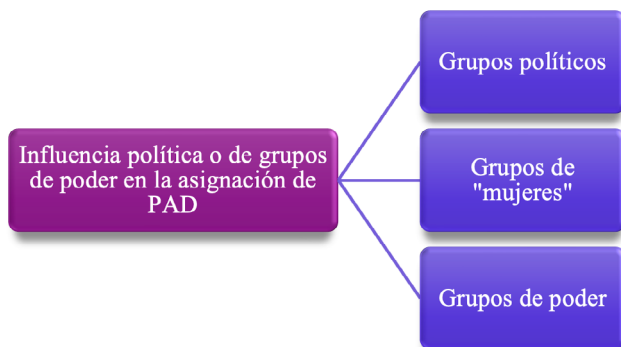
[...] ha de haber sido, como por el 2003, que yo me entere [de la existencia de grupos de poder en la universidad], que se empezó a notar [...] (Informante F47, comunicación personal, 2016)

[...] si estoy segura es que el grupo de [mujeres] que estaba en el poder [en la administración anterior] eran las que decidían y si no eras amiga de ellas olvídate de aspirar a un puesto de alta dirección en la universidad [...] (Informante F43, comunicación personal, 2016)

El conocimiento e identidad de los grupos en el poder en la OU son evidentes en los procesos de asignación de los PAD, aunque traten de evitar el tema en sus conversaciones vanas y comunes existe y es evidente su intervención en las acciones, la toma de decisiones, es decir, no pasan desapercibidos. Algunos quizá, hasta lo vean como un punto favorecedor para la organización, pero no deja de resultar en un beneficio personal, tanto para quien lo ejerce como para quien se ve favorecido.

Cuestionar a los informantes sobre este tema, no resultó ser algo fácil, se corría el riesgo de no obtener respuesta o que negaran la existencia de estos grupos. Y ante tal predicamento, se logró construir con sus relatos la siguiente secuencia de determinación y control del núcleo central.

Figura 13. Secuencia de determinación y control del núcleo central: La existencia de grupos que influyen en la asignación de PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Los actores alcanzan así un esquema figurativo, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, más accesibles al pensamiento concreto. La fase de Naturalización, la coordinan cada uno de los elementos integrados sobre los antecedentes (su ingreso a la universidad como parte de la administración). En el pensamiento, se han convertido en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión (Creencias en torno a los antecedentes de los procesos de aspiración a ocupar un puesto de alta dirección). Conceptos que cambian desde su núcleo central a su núcleo pe-

riférico. El esquema figurativo adquiere estatus ontológico como un componente más de la realidad objetiva. Se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica. Se considera que *aquello de lo que se puede hablar, existe efectivamente*.

Para llegar finalmente, a que el pensamiento social separe los procesos y los productos, quedándose sólo con el resultado, ignorando el proceso de producción del producto (los antecedentes). El modelo figurativo adquiere estatus de evidencia, integrando una ciencia de sentido común. Al final el hallazgo: Los antecedentes del cómo se procede para ocupar puestos directivos de los actores es irrelevante, no tienen razón de ser. Solo ven a los puestos como un instrumento de permanecer en la organización, de protección y algunos como un componente de desarrollo colectivo y organizacional, además de poder, de negociación para obtener lo que quieren.

Como se pudo leer en una narrativa, haber egresado de esta universidad, hace 15 años o más, y participar como prestador de servicio social o prácticas profesionales significaba una oportunidad de pase directo a un puesto en la administración, y aunque estos nombramientos no sean perpetuos, posibilitan la permanencia como docente sea o no de tiempo completo. Es decir, el proceso de anclaje como mecanismo básico de la formación de las representaciones sociales, ha permitido integrar la información sobre los antecedentes de estos criterios o procesos dentro del sistema de pensamiento de los actores, afrontando las innovaciones de los objetos que no les son familiares.

## **Contexto institucional: relaciones institucionales**

El contexto institucional comprende a todos los actores pertinentes y sus relaciones en cierto campo de desarrollo organizacional. Justamente este análisis se realiza para entender la complejidad del contexto universitario, definir la RS de los actores, sus relaciones pertinentes, la intensidad de todas las relaciones y las conveniencias de todas las relaciones en función de lo que determina el contexto institucional para ocupar puestos de alta dirección.

Lo que para los entrevistados significa ocupar un puesto de alta dirección, no sólo representa un mayor sueldo, sino poder, crecimiento, reconocimiento, responsabilidad; la posibilidad de ser alguien dentro de la institución. Ingresar y formar parte de la OU es sinónimo de reto, de demostrar que se está ocupando un puesto por las capacidades con las que cuentan y no por conocer y tener amistades con poder.

Es una responsabilidad, un reto más que nada, porque hay que guiar precisamente a la comunidad de profesores a mejorar a participar en los procesos de investigación [...] es un compromiso, un reto y una responsabilidad (Informante F44, comunicación personal, 2016).

[...] un reto muy importante porque se manejan los recursos materiales, los recursos financieros se trabaja con el recurso humano [...] la cantidad de trabajo que se realiza es mucho y sobre todo como tiene que ver con el ejercicio de recursos, [...] sí implica un gran esfuerzo [...] (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Significa tener una gran responsabilidad [...] yo tengo la responsabilidad de que esté fluyendo los servicios de comunicación, el internet, la telefonía, el respaldo de las bases de datos,

que los sistemas estén funcionando, es decir, mantener los servicios las 24 horas, es una gran responsabilidad más que nada (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Pues yo lo veo como un puesto más, un reto más [...] (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Pues bueno es una alta responsabilidad, responsabilidad y compromiso más que nada compromiso (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Para mí es esta una experiencia muy gratificante [...] (Informante F32, comunicación personal, 2016).

[...] Creo que ha sido una gran satisfacción de que muchas diríamos locuras que hemos implementado junto con los directores que nos han tolerado y aguantado tanto [...] (Informante F59, comunicación personal, 2016).

Para algunos informantes, ocupar un PAD es una oportunidad de aprender. Es decir, que están dispuestos a modificar sus formas y sus conocimientos (núcleo central, núcleo periférico, su conocimiento situado), por el bien y mejor funcionamiento de la organización.

El relato de quien ha ocupado un PAD en condiciones adversas, y que ha obtenido resultados positivos, cuando lo que le hizo ocupar el puesto fue más su *orgullo y la necesidad de demostrar que podía*, en el momento que sus colegas y homólogos esperaban que *cayera* desde el *precipicio de cristal* (Höpfl et al., 2007).

Ante el cuestionamiento de lo que significa ocupar un PAD en la OU, los informantes articulan una serie de respuestas sobre sus experiencias al ocupar el PAD, dando como resultado la secuencia de determinación y control del núcleo central, que a continuación se ilustra.

Figura 14. Secuencia de determinación y control del núcleo central:  
Significado de ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

El trato que reciben de quienes dirigen la organización es para ellos importante. Esto les demuestra y les da poder y reconocimiento, posición ante la comunidad universitaria, así como la pertinencia y la posición de su PAD, como lo dicen, y de acuerdo con Wagner, Hayes y Flores Palacios “la experiencia idiosincrásica del individuo sólo parece subjetiva e individual si se considera su contexto de intersubjetividad colectiva” (2011, p. 67), es decir, en su relación con los otros, el trato que le dan, el respeto que le merecen.

Pues el trato que me da, pues es muy respetuoso, afectuoso, considerado incluso en términos de que sí bien es cierto que tenemos que cumplir en lo laboral sí tenemos alguna situación personal que atender en nuestras horas de trabajo, sí lo platicamos [...], nos otorga los, las dispensas necesarias para

distraernos de nuestras actividades [...] (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Hablar positivamente del jefe, es meritorio. Mostrarse agradecidos por haberles tomado en cuenta para ocupar el PAD que les asignaron, aunque no estén de acuerdo con sus formas, de alguna manera les ha permitido una cuota de poder.

Fíjate que [...] es muy inteligente y es muy equilibrada una mujer muy justa muy correcta y tiene una habilidad muy particular de ejercer liderazgo y es admirable porque por ejemplo es muy equilibrada, cuando digo equilibrada sabe muy bien cuándo presionarnos y hasta cuándo presionarnos, o sea, qué tanto presionarnos para poder rendir, para entregar los proyectos que tenemos que entregar y sabe ser muy relajada cuando la ocasión también lo amerita, o sea, sabe ser muy relajada con nosotros y nos ha generado mucha confianza. La otra particularidad que tiene es que nos deja tomar decisiones, o sea, no estamos encima de ella preguntando a cada rato o consultándole para dar un paso, ella confía en esas decisiones y cuando nos hemos equivocado, que nos hemos equivocado, nos ha respaldado, asume con nosotros la responsabilidad y ya en privado nos reprende, nos regaña o nos dice pónganse abusados o cosas así, pero eso le ha dado mucha credibilidad y nos ha generado a nosotros mucha confianza, sobre todo lo que te comentaba de sentirnos respaldados, a tal punto de que es abierta e inclusive entonces nos genera a nosotros la confianza, que cuando vemos, por ejemplo, alguna situación que digamos, esté pasando por una situación que ya hayamos visto entre todos, ella nos ha dado la apertura de poder ser críticos, a lo que hace sin juzgarnos también, ósea asume y ya nos explica o a veces no, a veces escucha y toma nota, entonces eso es algo de nosotros que la convierte en una gran líder no (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Hemos escuchado comentarios de compañeros que estuvieron con la anterior persona y si era como de terror como de esta imposición casi casi una dictadura, entonces muy fuerte,

hemos escuchado cosas muy fuertes, y nos hemos sentido todos muy agradecidos y muy bendecidos porque pues ella, pues cumple como tiene muchas cualidades no, en correlación a sus áreas de oportunidad, pues el hecho de que a veces cambie de decisiones muy bruscamente no que de repente nos dice una cosa y al rato nos dice otra o de repente nos ha dado la misma, creo que se le pasa, como también tiene un montón de cosas, nos da una instrucción a uno y se la da al mismo tiempo a otro, entonces las dos la hacemos, pero ya hemos visto que es esa dinámica que ella también trae de que a veces para que no se lo olviden las cosas agarra el teléfono y llama y así, o sea, esto es un tren tremendamente rápido que va rapidísimo y que a veces no tienes el tiempo de meditar o de si haces una cosa y se te olvida, justamente acaba de suceder con unos documentos, entonces en general me parece que es muy buena líder (Informante F41, comunicación personal, 2016).

[...] Ella no había estado en un puesto administrativo, sin embargo, lo ha desempeñado muy bien, y nos ha enseñado mucho, y yo estoy feliz de formar parte de su equipo y que todos con nuestros defectos, nuestras virtudes, nos hemos sabido acoplar muy bien y formar, la verdad, un buen equipo, que nos ha ayudado; que a pesar de las adversidades, de los problemas que a veces se presentan y todo, juntos hemos logrado sobrellevarlos, atenderlos y salir adelante (Informante F32, comunicación personal, 2016).

De manera inmediata, el área contable, porque digamos que la parte más comprometida en la administración es justamente esa, el tener que estar cumpliendo siempre eso, siempre con la entrega de documentos con las requisiciones, órdenes de compra y demás, entonces digamos que aquí el apoyo mayor descansa en la parte administrativa, en el área contable, en la parte operativa, el apoyo mayor que recibo es del jefe del área de producción, [...] (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Me da confianza absoluta (Informante F47, comunicación personal, 2016).

Considero que bien, apenas estamos en el proceso de la adaptación y yo creo que todo cambio, al principio cuesta, ¿verdad? yo siempre he dicho por muy que digas esto lo sé hacer, a veces tenemos que hacer un equipo de trabajo si, y tenemos que

saber tolerar y saber compartir; y creo que ahorita estamos en esa etapa de la adaptación, pero yo me considero una persona que trata de ser lo más cortés que yo puedo. El hecho de pertenecer a un grupo, independientemente de que significa colaborar con ellos, encontré amistad sincera, y a veces desahogo de emociones, pero también encontré enemistadas, con mis colegas hombres (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Nosotros estamos en un proceso de cambio, o sea, tenemos apenas ni dos meses con la nueva administración, todavía nos estamos amoldando; [...] me siento apoyada, cobijada, por mis amigos y agradezco mucho el que me hayan reconocido para ocupar este puesto, claro, me siento arropada por así decirlo, protegida (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Primero de mucho respeto, y de mucha colaboración por parte del rector. Creo que deposita sobre mi persona mucha confianza, no es el clásico jefe que está supervisando realmente qué estoy haciendo, no se supervisa, sino que, vigilando, nos asigna tareas y lo que quiere son resultados, y no, a él no le interesa como le demos los resultados, simplemente quiere que cumplamos lo que él nos encomienda, siempre bajo un respeto y mucha colaboración con los demás compañeros, [...] sobre todo tener un respaldo entre amigos es la razón de poseer un puesto (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Para los actores, lo que perciben de manera individual, significa para ellos “la verdad” y por consiguiente, es objetiva para ellos (Wagner et al., 2011, p. 67).

La naturalización y objetivación de la estrategia del anclaje utilizado en la conformación del discurso institucional dado, respecto al trato que reciben quienes ocupan PAD, define una RS del concepto o de la interpretación de *Familia*. La experiencia de las personas en la institución es subjetiva, porque puede ser una *representación verídica o equivocada* de lo que viven en su contexto, y

que a su vez forma parte de su conocimiento situado, es decir, las mismas condiciones políticas, laborales que prevalecen en la universidad (falta de pago, estímulos, entre otras cosas), hacen que, respondan a las preguntas de forma políticamente correcta, indistintamente de si son hombres o mujeres (Wagner et al., 2011, p. 68).

Palabras cruzadas o entrecruzadas encontradas en cada narrativa como: familia, me siento protegido, me siento entre amigos, grupo organizado, me siento bien, orgulloso, cordialidad, nos apoyamos entre sí, confianza; definen otra cara del juego hermenéutico y se descubre al actor, la parte informal de la organización universitaria, la relación intersubjetiva, interacción comunicativa. Esta situación se encuentra abiertamente en la universidad, encontrando la secuencia que sigue.

Figura 15. Secuencia de determinación y control del núcleo central: contexto institucional, cómo se siente respecto al grupo de trabajo al que pertenecen.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Aquí se configura el encuentro conversacional para definir la RS de los actores. Estos argumentos permiten establecer correlaciones entre las posiciones institucionales interactuantes.

Siguiendo con el análisis, no sólo se encontraron estos elementos, sino también elementos de poder, de ocupar espacios de decisión y citando a Meyer y Rowan (1977), se distinguen entre los efectos del discurso institucional y los efectos generados por las redes de conductas y relaciones institucionales que componen y rodean a la universidad. La adquisición y mantenimiento del poder dentro de los campos organizacionales, requiere que los grupos dominantes continuamente generen estrategias de control, socializando a los demás bajo una visión compartida o del mundo, o por la fuerza coercitiva.

[...] pertenecer a un grupo, te da estatus [...] (Informante F43, comunicación personal, 2016).

[...] pertenecer a un grupo, te da privilegios [...] (Informante M47, comunicación personal, 2016, p. 47).

[...] pertenecer a un grupo, me hace sentir protegido [...] (Informante M48, comunicación personal, 2016).

Significa permanencia y estabilidad en la organización [...] (Informante M59, comunicación personal, 2016).

Te da acceso a espacios de toma de decisiones [...] (Informante F41, comunicación personal, 2016).

[...] ganamos espacios, no nada más físicos o en la organización, sino políticamente hablando, tan es así que ya he ocupado otros puestos [...] (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Figura 16. Secuencia de determinación y control del núcleo central: contexto institucional, respecto de los grupos de poder.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Estos círculos son una especie de cofradía, de tribus, que luchan y delimitan por un territorio, alejándose completamente de las organizaciones racionales y fuertemente acopladas (Powell y DiMaggio, 1999).

Otra pregunta importante, es la relacionada a la representación del género en la institución, que se torna en una imagen que forma parte de una cognición situada, en términos de Haraway. Es una realidad que está inscrita en su núcleo central, y aunque para algunas mujeres que ocupan un PAD significa un triunfo, un logro, para otras u otros es una barrera para ascender u ocupar un lugar en la escalera de poder de la OU. Además de los problemas que se suscitan y que pudieran definirse como situaciones misóginas. Tal como lo externan algunos de los informantes.

Sí, o sea, de hecho, eh, nosotros somos, aquí en la división, somos más mujeres que varones, eso es, o sea, de entrada, no. Y obviamente por ser mujeres ocupamos eh, más posiciones

en términos de liderazgo o estamos más presentes en las comisiones, en las reuniones de trabajo, y eso de repente hay varones que se sienten como que no son tomados en cuenta o como que sus ideas no son, no son respetadas, sin embargo, no es eso, es que hay menos participación de los varones, o sea, sí hay más maestras por naturaleza, pues la participación, va haber más mujeres que de hombres. Entonces de los pocos varones que se intre... que se integran al trabajo, son aquellos que tienen un respeto mutuo, o sea, hacia la mujer, es por cuestiones de género y eso ha permitido que ellos se involucren mucho en el trabajo que venimos realizando en la mayor parte las mujeres (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Fíjate que sí, te platico. Hace poco hubo una situación. Hace poco íbamos a traer a un... por invitación del presidente de las academias, de una academia de una materia de aquí. Íbamos a traer a un ponente del norte, de una universidad del norte y él nos ayudó a toda la logística y todo eso, pero él quería que el evento se hiciera así como en grande que fuéramos a uno de los auditorios a nivel central para que no estuviera localizada aquí o encerrada aquí, si no que pudiera proyectarse a otras divisiones, quería hacer el ambiente muy grande, no, y aparte quería que en las lonas fuera cierta información. El asunto es que cuando relaciones públicas nos dice que no que hay un... hay lineamientos para lo que va en las lonas que han cambiado y que por ejemplo ahorita ya no puedes poner los logos de las academias nada más puede ir el logo de la institución y ningún logo más, no puedes, entonces la doctora nuestra directora le da a él, que por cierto fue director él, le da la noticia, él se molesta mucho, mucho y le contestó y le dijo que por eso las mujeres no podían llegar a ser directoras porque cuando están en sus días son muy volubles, prácticamente la agredió con su comentario misógino, entonces ella se molestó muchísimo lo mando a llamar y le dijo que ese comentario que había hecho era un comentario misógino, y ya él lo minimizo le dijo “tranquila no pasa nada, perdón, estaba yo un poco alterado”, así nada más y al menos para ella y para nosotras y también para los varones del equipo, fue muy fuerte que de repente alguien pudiera usar ese tipo de expresiones, no. Entonces es como la más fresca que he escuchado o he vivido (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Pues por cuestiones de género, a veces sí, sobre todo que como le comentaba hace rato, hay tantos maestros y auxiliares que todavía, la parte, el hecho de ser mujer, nos ven como un sexo débil. El hecho de decir es que no lo vas a poder hacer, o sobre todo en las cuestiones que implican una fuerza física, no, de que no lles la silla, no hagas esto, a mí me toca con los auxiliares, no lo vas a poder hacer, o, yo por ejemplo que como coordinadora administrativa a veces tengo que subir a la azotea, para ver cuestiones de la infraestructura y demás, dicen no lo va hacer maestra, no va a poder, sin embargo, lo hago. Tengo que demostrarles que sí se puede, no veo porque no, pero ellos como que todavía hablando ya de la parte que me corresponde como coordinadora administrativa, pero, sin embargo, si se han dado esos detalles (Informante F32, comunicación personal, 2016).

No, no, nosotros no, pues no, es una división en donde tenemos asignaturas de derecho de género, tenemos fuertemente profesores dedicados a la investigación de género, entonces, lo que más se cuida es esa parte, la equidad. Somos una división donde ha costado muchísimo la incorporación de la mujer al campo, porque era una división 100% de hombres, la mayoría de nuestra plantilla docente eran hombres; hoy estamos equilibrados, ha sido un logro que hoy estemos equilibrados en esta división (Informante F43, comunicación personal, 2016). No, de hecho, la universidad trae un programa de equidad de género, que si están preocupados por esa parte. Sé que hay por ahí incluso pláticas, no me ha tocado estar en una, pero sé que hay por ahí, este, pero no me ha tocado ver un problema que digamos. Hay más hombres que mujeres en la administración. ¿Y en cierta forma esto equilibra porque tenemos más alumnas que alumnos, sí me explico? (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Aquí tratamos de forma respetuosa a las mujeres... entonces no veo que haya problemas por género... (Informante M48, comunicación personal, 2016).

Bueno es distinto el trato a nivel universidad cuando se trata de hombres o de mujeres... en las divisiones donde hay hombres dirigiendo es distinto al de donde hay mujeres... (Informante M59, comunicación personal, 2016).

por ejemplo, la división de educación en comparación con la

de ciencias sociales... los tratos son completamente diferentes... (Informante M59, comunicación personal, 2016).

Me parece que no hay problemas de género... eso sólo ha sido política pública... (Informante F46, comunicación personal, 2016).

El director hombre tiene mayor facilidad para obtener recursos, claro, porque es entre amigos el trato. En la administración anterior eso no pasaba porque teníamos una Rectora mujer... más plazas, más convocatorias para proyectos, más recursos para eventos... (Informante F32, comunicación personal, 2016).

En algunos casos, ha habido funcionarias que reciben apoyo porque le caen bien al rector, porque es un anaguao<sup>33</sup> (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Estas son situaciones marcadas por la historia y la cultura en las que contextualmente se sitúa el actor. Por ello la inequidad, la injusticia, la descalificación, el ejercicio del poder; siendo esta la forma en que se construye la realidad social del actor: simbólica y colectivamente, así vive.

Aunque también hay personas que no lo perciben así, un tanto por el desconocimiento de la problemática y otro tanto porque para ellas, los acontecimientos no son relevantes.

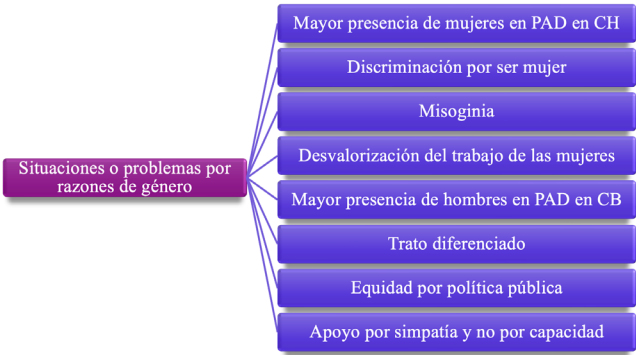
El equilibrio mencionado por los actores hace referencia a que, anterior a la persona que ocupa el puesto de DDA fue un varón y hoy lo ocupa una mujer. Esta es su RS sobre la equidad de género en la asignación de los PAD. Sin embargo, no hay mecanismos ni estudios que permitan *medir* esa llamada equidad de

---

33 Término utilizado en el sureste para referirse a las personas que son conocidos como falderos. Perro Faldero: Persona que acompaña a otra de manera asidua y servil. U. m. en dim. (RAE-ASALE, 2014)

género. Frases como: *sé que existen, nunca me ha tocado estar, estamos equilibrados, hay equidad, pero.*

Figura 17. Secuencia de determinación y control del núcleo central: situaciones o problemas por razones de género.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Sobre los obstáculos a los que se podría enfrentar una persona que ocupa un PAD siendo mujer u hombre, se pueden observar los siguientes en la narrativa de los informantes, que forman parte de un total de afirmaciones que se vinculan con la experiencia de sus pares, contrastando de esta forma actitudes, opiniones y la naturaleza de sus discursos. (Wagner et al., 2011, p. 69). Que van desde la escalera de cristal, hasta los muros de concreto (Chodorow, 2007).

Pues los obstáculos organizacionales en realidad, pues es que, es como ponerte en un aparador. O sea, en la organización te observan a partir del trabajo que tu realizas a través de una trayectoria, si tú no haces una trayectoria en términos de

trabajo, pues no vas a estar en el aparador correcto, por lo consiguiente cada vez que tú quieras tocar la puerta para cualquier situación que se te presente dentro la universidad, pues siempre va a ser difícil que se te abra, o sea, se te van abrir, pero te va a costar mucho trabajo. Y sin embargo, si estás en el aparador correcto en términos de trabajo, en términos de compromiso, de responsabilidad, en términos institucionales, todo las autoridades, la gente que te rodea te va a mirar con respeto. Si eres muy congruente con lo que también dices y haces, entonces eso te pone en un aparador perfecto, en el cual pues a donde tú llegues y toques la puerta pues eres escuchada. Quizá no de manera inmediata, pero, sí eres escuchada, y bueno, también que se resuelvan las peticiones que tú realizas (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Obstáculos que me puedo encontrar, pues mira si son varios. El primero tiene que ver con las diferentes misiones que tenemos con los niveles de compromiso que tenemos, hacia la docencia, ¿me explico? [...] (Informante F41, comunicación personal, 2016).

[...] Aquí tenemos un horario de entrada, pero no un horario de salida, y como somos docentes y administrativos al mismo tiempo, nuestros horarios de clases pues son muy temprano por la mañana, o muy tarde al finalizar la jornada laboral normal. [...] que ahí sí, su tiempo pudiera estar mediado por otras cuestiones, por otros factores, y bueno, después del tiempo, el obstáculo es recursos (Informante F46, comunicación personal, 2016).

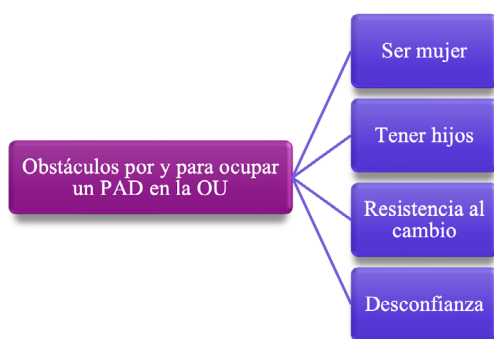
Pues mira, yo siempre he dicho “todos los días hay que hacer un reto” y no creo que es tanto como lo veas como obstáculo, sino al final de tratar de resolver esos obstáculo [...] A veces me pregunto, ¿esto sucede porque soy mujer? (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Bueno muchos obstáculos. Nosotros nos enfrentamos todos los días a muchos obstáculos, pero yo creo que el principal ha sido la evolución de la misma institución, [...] (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Yo creo que ante todo es carácter, [...] Somos una nueva administración, entonces ellos como muestran un poco de resistencia a la forma que se venía trabajando antes, pero poco a poco se han ido acoplando... (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Los obstáculos que se presentan y representan con mayor frecuencia son: ser mujer, tener hijos, estar casada, no pertenecer a grupos. Además de los que tienen que ver con las cuestiones políticas y sindicales, propias de la organización.

Figura 18. Secuencia de determinación y control del núcleo central: obstáculos por y para ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Si bien las barreras invisibles son y forman parte del día a día, de quién ocupa un PAD en la organización, en su discurso, en su narrativa ha sido un reto sobre llevar estas situaciones y seguir adelante. Además del factor tiempo, que implica un obstáculo para su crecimiento profesional. Los dobles títulos o cargos, como docente y coordinador, docente y director, docente o jefe de área significan un obstáculo para los actores; la materia o materias que les son asignadas deben ser impartidas fuera de su horario como administrativo, es decir, o muy temprano por la mañana y muy tarde en la noche, y esto además no se ve reflejado en ninguna compensación económica.

Los fragmentos narrativos que los hablantes generan para presentar las tensiones que subyacen en su asunto, revela esta constitución tensa, pero al mismo tiempo generadora de solidaridades y cooperaciones, de caos y orden, de determinaciones y subdeterminaciones, que ilustran la complejidad cotidiana de la construcción del mundo sociocultural.

### **Contexto social: relaciones sociales**

El conocimiento de la dinámica social, de la vida simbólica en la universidad, resulta significativa para su comprensión, es en esta dimensión en donde se pueden observar plasmados sus perfiles, sus pensamientos, es decir, cómo constituye el sujeto su espacio en la organización. En donde toman sentido las actividades que realiza, llevando a cabo un proceso discursivo como forma de comunicación y que se convierte en un medio de difusión y consolidación de sus conocimientos. Donde el sujeto y su orbe se naturalizan, se objetivan y materializan en la universidad. Las personas que ocupan un PAD, de esta forma, expresan sus experiencias sobre las posibilidades y beneficios que se obtienen al ser director, coordinador o secretario a nivel central; articulando de esta manera lo que conocen de manera *oficial* y su experiencia en la organización, *eso* que se ha convertido en algo natural, real, cierto, en la organización respecto de este tema.

Para ocupar un PAD, desde sus opiniones, no existe impedimento sí se es mujer u hombre. Sin embargo, las críticas sobre el desempeño de quiénes los ocupan denotan descontento e incon-

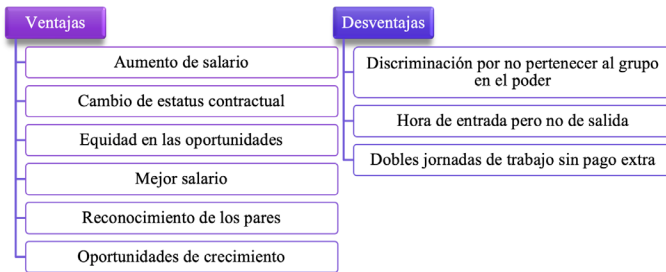
formidad, no hay empatía, se percibe que no están de acuerdo en las condiciones en las que ingresan algunos actores que ocupan PAD en la organización. Hay quienes esto, lo ven como ventaja y otros como desventaja. Al final de cuentas, se refieren a beneficios, merecidos o no, que vienen adjuntos al PAD.

Todas, o sea, no tienen ninguna limitante que diga, para ocupar este cargo tienes que ser varón, o para este tipo de, de actividad por su naturaleza tiene que ser mujer, no. [...] tiene que ver con el deseo de, de, de aportar lo mejor de uno, para mejorar los procesos de nuestra universidad (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Para empezar el salario, me parece que es el salario, obviamente un puesto de estos, un puesto administrativo implica un aumento... pues obviamente el reconocimiento en la comunidad que estás realizando un trabajo de liderazgo, entonces, es muy común también que los profesores como yo, que no tenemos tiempo completo, muchas veces cuando terminan, terminan con sus tiempos completo, no? [...] Pero como en todo, depende de quién esté arriba para que tú puedas subir... (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Del decir y narrar de los actores se identifica como parte de su NC la siguiente secuencia sobre las ventajas y desventajas de ocupar un PAD en la universidad:

Figura 19. Secuencia de determinación y control del núcleo central:  
ventajas y desventajas de ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Sí bien, la mayoría de los puestos administrativos los ocupan mujeres, omitieron mencionar que, éstos son puestos operativos y no de dirección. Estableciendo una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tienen conciencia (Berger y Luckmann, 2003, pp. 40–41).

En ese sentido, no hay restricción, que digan, este puesto es exclusivo de hombres o este es exclusivo para mujeres, no, no existe [...] (Informante F46, comunicación personal, 2016). Me parece que más que nada es la disciplina de la división, por ejemplo, en educación y artes hay una mujer, en básicas un hombre, en servicios escolares una mujer, en investigación un hombre, y así, hay puestos hechos para las mujeres porque tienen más tacto, son más delicadas, y los hombres como más... con menos paciencia para ese tipo de puestos (Informante M59, comunicación personal, 2016). Yo creo que la universidad no pone como un impedimento el hecho de ser mujer, ahorita en muchos puestos administrativos de la universidad, muchos son representados por mujeres, y que al final de cuentas, han dado muy buenos resultados, resultados que no se esperaban [...] (Informante F32, comunicación personal, 2016).

El significado del puesto como RS de los actores que ocupan un PAD se identifica desde la siguiente secuencia.

Figura 20. Secuencia de determinación y control del núcleo central: El significado de ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

La aceptación de los sucesos en la vida universitaria y su interacción con otros actores a través de las conversaciones, discusiones y demás significaciones, no han creado en quienes forman parte de la administración, un anclaje entre sus conocimientos antecedentes y los adquiridos en la cotidianidad de la organización. Concibiendo la asignación directa de los puestos como una situación que no tiene remedio y a la cual no pueden apelar, como la existencia de los grupos políticos que, al final, son los que deciden quién ocupa un PAD. Además de que quienes son elegidos para ocupar estos puestos, como lo comentan los informantes, cuando asumen el cargo, en los puestos subalternos colocan a personas de su confianza o de la colectividad a la que pertenecen.

Sí ha habido ocasiones, en las que se ha presentado esa situación, o al menos eh, eso es lo que la comunidad piensa a partir de los currículums, que se emiten de las personas que van a participar en la terna para obtener el puesto de director, y entonces de repente la comunidad se sorprende ante resultados de personas que no responden a lo académico, al reconocimiento académico de la comunidad. Entonces, inferimos que es una decisión más del tipo impositivo, que realmente democrático no, sin embargo, no ha sido así en toda la historia, ha sido como que casos muy, como que pocos, pues. O sea, no es algo que sea recurrente, pero sí lo hemos visto, o sea, de mi división, o sea, solamente una vez, pero pues no sé las otras divisiones cuántas veces se haya presentado un caso de ese tipo. [...] no reconocimos en ese momento el trabajo académico que decía tener el que estaba propuesto para director, suponemos que fueron más cuestiones de grupos políticos externos hacia la universidad, que fueron los que empujaron a que esta persona fuera director en su momento. (Informante F44, comunicación personal, 2016)

Pues es lo que te digo, a veces, nunca me, eh, nunca he visto que un puesto se concurse sí, si no pues el que tenga la experiencia, yo siento que, dentro de la misma área, es el que conozca, es el que tenga definido bien cómo va a dirigir (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Aquí normalmente en la universidad son de manera directa (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Pues yo hasta donde sé, en los puestos administrativos en este caso cuando una persona ya va a entrar, pues siempre viene ya con su gente, o sea, son parte de su grupito [...] (Informante F46, comunicación personal, 2016).

[...] no si vamos a hablar, por ejemplo, de un director, de una u otra forma ya viene con una selección o en base a la experiencia, al perfil precisamente. Van tomando en cuenta quién sería la persona idónea para ocupar el lugar [...] Porque ven que eres de su clan [...] (Informante M48, comunicación personal, 2016).

...si se toma mucho en cuenta la experiencia, los estudios que se tengan, no se hace al azar, así de decir, a ver tú porque quiero que estés aquí, o por apoyarte, pues no sí [...] (Informante F41, comunicación personal, 2016).

[...] la universidad hace una selección de acuerdo a los estudios que tiene la persona para poder ubicarlo en la unidad correspondiente, por ejemplo, aquí en la coordinación administrativa, regularmente piden que el perfil sea de administrador, o un contador de preferencia, esos son los... y en este caso, una servidora, yo estoy, tengo la licenciatura en ciencias de la educación, pero como tengo la maestría en administración pública, eso pues me permitió y además me he enfocado más a la parte administrativa, he trabajado mucho en esa parte (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Siempre hay un proceso en todos y en todas las divisiones en todos los casos se ha aplicado lo que señalan los estatutos... (Informante F59, comunicación personal, 2016).

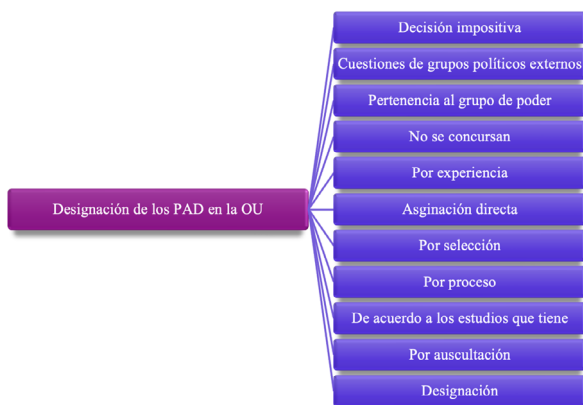
Se hace una auscultación en las divisiones de donde salen las propuestas de los posibles candidatos, allí son los profesores los que propones, los alumnos, la comunidad académica en general, pero finalmente ya la decisión de quiénes integran la terna, y quién queda, está sujeta a un proceso que es básicamente de designación [...] en la que influye el “grupo” (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Hay un órgano colegiado que se llama eh, ahorita se me fue el nombre, es la honorable junta de gobierno, que es la que elije. Se les presentan las propuestas a ellos, eh, los parámetros que cuidan o que evalúan los desconocemos, se supone que deben conocer a la división de la que intentan ser directores, conocer a la comunidad académica, tener una buena relación con esa comunidad, y demás, pero no es un puesto de elección en base a ciertos parámetros, sino que sigue siendo un puesto de designación al final, por parte del grupo al que pertenece la rectoría, cosa política (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Como se ha podido leer, no se requiere un conocimiento base de administración pública, no se requiere de experiencia en el PAD, dejando de lado los intereses institucionales, lo que requiere la organización respecto de lo que hace falta, pero mejorar sus procesos, sus servicios. Pero sí se marca en sus discursos, que se debe pertenecer a un grupo y que es más *funcional* que una persona *conocida y con relaciones* pueda ser de-

signada para ocupar un PAD. Observando de cierta forma la secuencia de RS en sus discursos.

Figura 21. Secuencia de determinación y control del núcleo central: sobre la asignación de los PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Los fenómenos y los objetos estudiados son socialmente relevantes, en su contexto. La relación que existe entre las personas, sus puestos y la universidad, forman parte de su representación social. No se requiere de la aceptación completa de la comunidad universitaria para ocupar un PAD. El discurso institucional al ser abordado no constituye un proceso colectivo, pero sí un proceso dentro de un pequeño grupo de personas, las que ocupan los puestos más altos en la organización, en la institución social. “Como acción social (Van Dijk, 1997), el discurso también subsume cualquier acción abierta en un contexto social” (Wagner et al., 2011, p. 73).

En donde se entiende que el conocimiento es un proceso cognoscitivo individual o resultado de variables sociales colectivas. Estos conocimientos responden al trasfondo teórico particular del observador y están implícitos no sólo aspectos formales como la estructura de las teorías, o los paradigmas, o programas de investigación particulares e históricamente determinados a los que pertenecen; sino también los aspectos biológicos, psicológicos y sociales presentes en el proceso del conocer. Haraway plantea que los actores cognoscentes, mujeres y hombres, están cargados de lo social, de las condiciones específicas de vida que han experimentado bajo condiciones particulares, selladas con su propia impronta y que generan conocimientos situados (1991).

La epistemología situada supone que cualquier conocimiento comporta una relación con su origen, es decir, que el contexto desde el que se adquiere el conocimiento influye en su elaboración como tal.

## **Creencias**

Entre las representaciones sociales se pueden enunciar las que tienen que ver con las creencias de los actores, con sus prácticas, con su cultura institucional, sus rituales, que se pueden observar como “*habitus*” (Bourdieu y Dion, 1995, p. 18), en donde el *habitus* también llamado por Aristóteles “*Hexis*” (Miller, 1974), se define como formas de hacer, pensar y sentir (disposiciones), asociadas estas a la posición social del actor; que hace que personas de un entorno social homogéneo, tiendan a compartir estilos

de vida parecidos; además de ser entendido como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los actores perciben el mundo y actual en él, generalmente se definen como “estructuras estructurantes (...) estructuras estructuradas” (Bourdieu, 2016, p. 170), socialmente estructuradas porque han sido estructuradas a lo largo de la historia de cada actor y supone la incorporación de la estructura social del campo concreto de relaciones sociales en el actor social vive, conexionando con la RS, CS y el neo-institucionalismo.

Respecto de la oportunidad para ocupar un PAD, tanto para mujeres como para hombres, los informantes se pronuncian como sigue, respecto de sus creencias.

No creo que sea equilibrado en este momento... (Informante M48, comunicación personal, 2016).

En términos organizacionales, creo que tiene que ver mucho con las aspiraciones del profesional que quiera participar en la administración, [...] (Informante F46, comunicación personal, 2016).

[...] si no hay muchas más mujeres en esta posición no necesariamente tiene que ser por una cuestión de la estructura organizacional, sino obedece también a los intereses particulares de hombres y mujeres de la universidad de querer pertenecer y trabajar en la administración (Informante F44, comunicación personal, 2016).

sí es equilibrado, pero tiene que ver con lo que la persona quiere lograr, sus aspiraciones [...] sí te acomodas o no a las formas de los que mandan (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Yo no he visto desequilibrio, tenemos más mujeres en unos puestos, pero hombres en otros, no me parece que haya preferencia por uno u otro... cada quién ocupa un puesto según sus capacidades digo yo (Informante F47, comunicación personal, 2016).

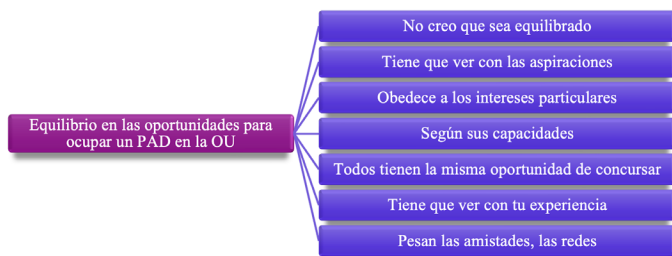
Tiene que haber equilibrio, hay igualdad de circunstancias, la invitación es para toda la universidad, todos tienen la misma oportunidad de concursar por un puesto administrativo... (Informante M59, comunicación personal, 2016).

Si hay o no hay equilibrio no me he dado cuenta. Lo que sí te puedo decir, es que tiene mucho que ver con lo responsable que puedas ser, con tu experiencia, con lo que quieres lograr en el ámbito profesional (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Pues mira, las oportunidades no te caen del cielo, tienes que salir a buscarlas, y sí esta vez no se pudo, pues ya será en la que sigue. Al final de cuentas pesan las amistades, las redes [...] (Informante M47, comunicación personal, 2016).

No existe una cantidad equilibrada de hombres y mujeres que ocupen un PAD en la organización, esto es comprobable al observar su organigrama; y los factores que se pueden observar en la narrativa de los actores, son los siguientes.

Figura 22. Secuencia de determinación y control del núcleo central: Equilibrio en las oportunidades para ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

El cambio de gobierno estatal también influye en la asignación de los PAD. ¿Podría esto, ser un evento regular en la universidad?

O sea, no influye, pero sí. Hablamos de grupos. Grupos de poder. Siempre ha sido así... desde la fundación de la universidad había sido el PRI y es así que la Mtra. fue rectora 2 administraciones, cambia el gobierno al PRD y quedo el [actual rector] Pero tiene que ver con el gobierno. A mí me pasó así... no quedé porque no soy simpatizante del PRD... (Informante M59, comunicación personal, 2016).

No lo dicen, pero es sabido que sí no eres simpatizante del partido en el poder, por más currículo que tengas, por más experiencia que puedas tener o años aquí, jamás, nunca, vas a ser rector. Eso es un hecho (Informante M59, comunicación personal, 2016).

[...] los aspirantes a rector, siempre deben tener la “venia” del gobernador, así ha sido desde la fundación de la [universidad] (Informante M47, comunicación personal, 2016).

[...] la situación financiera de la universidad, sí nos impacta que el Rector y el Gobernador “se lleven bien” (Informante F59, comunicación personal, 2016).

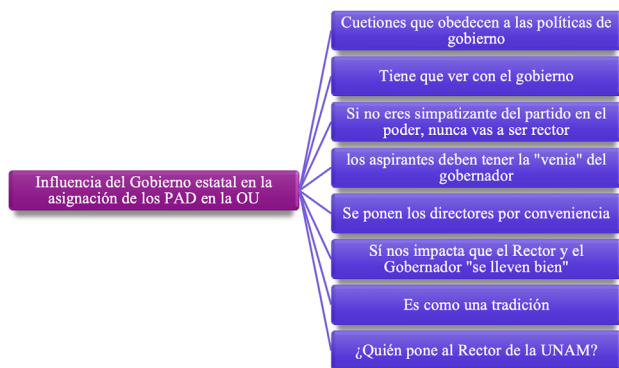
A mí se hace más que nada que es como una tradición. Así se hace en todo el país... (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Esa respuesta es muy fácil de contestar, pero te la voy a contestar con una pregunta, ¿quién pone al Rector de la UNAM? (Informante F47, comunicación personal, 2016).

La configuración de situaciones y encuentros sociales que resuelven tareas cotidianas, argumentadas con sus creencias a través de su narrativa, muestran y moldean prácticas discursivas que caracterizan la vida asociativa de una institución y sus actores. Las nociones de discurso, sociabilidad y creencia designan respectivamente los propósitos cruzados del binomio actor-organización. De esta forma se asegura, desde sus discursos el entrometimiento, del gobierno estatal en las decisiones estructurales orgánicas de la universidad. Estos son procesos no escritos, pero que se han llevado a cabo, en palabras de los actores, desde la administración

de quién fuera Rectora la universidad. De aquí que, para ocupar el PAD de la rectoría de la organización, se obtenga la siguiente secuencia de RS.

Figura 23. Secuencia de determinación y control del núcleo central: la influencia del gobierno estatal en la asignación de los PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Además de los obstáculos por no pertenecer a los grupos en el poder, y de los que se pudieran suscitar respecto de las finanzas (subsídios), institucionales que el gobierno estatal en su momento ejerce hacia la universidad, se pueden observar otros obstáculos al interior, en sus procesos, entre pares, subordinados y homólogos.

En la narrativa siguiente podemos leer claramente que las barreras invisibles definidas en el capítulo teórico de esta investigación se hacen presentes para quienes quieren ocupar un PAD en la organización.

Fíjate que no, yo también siento que muchas decisiones de elegir a alguien para un determinado trabajo, va en función, por ejemplo, de muchas veces, de si tiene hijos (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Se juzga la capacidad de una mujer porque tiene hijos, ahí me parece que ya a esa persona no la están poniendo en igualdad de circunstancias, porque un hombre también tiene hijos (Informante F41, comunicación personal, 2016).

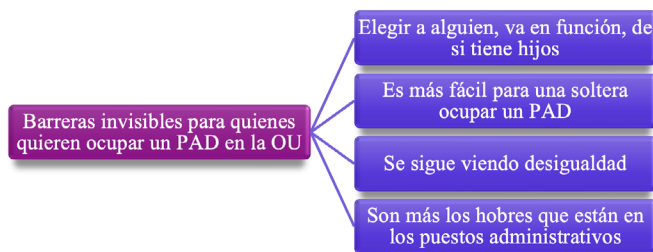
Creo que es más fácil para una soltera ocupar un [PAD] que para una casada (Informante M48, comunicación personal, 2016).

En teoría sí. En la práctica, se sigue viendo desigualdad, son más los hombres que llegan a ocuparlos (Informante F47, comunicación personal, 2016).

[...] en la vida real, son más los hombres que están en los puestos administrativos, y esto se debe más que nada a que las mujeres somos más comprometidas y responsables del hogar (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Sin lugar a duda, ser mujer es un factor determinante para no ser tomada en cuenta para ocupar un PAD, en DA en donde los hombres ocupan los puestos de dirección, al menos quedan como última opción si son casadas o si tienen hijos menores de edad. Aquí la secuencia que desvela este comportamiento.

Figura 24. Secuencia de determinación y control del núcleo central: barreras invisibles para quienes quieren ocupar un PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Estos no son casos aislados, se pueden observar obstáculos, como el precipicio de cristal (Höpfl et al., 2007), muro de cristal (Lorber, 2000), para quienes ocupan PAD en la universidad y las opciones de hierro (Burin, 2008), son otras de las barreras con las que se enfrentan quienes ocupan PAD y que por diferentes motivos deciden ya no continuar en el puesto. Como lo narran los informantes.

Al menos 3 coordinadoras antes de mí no tuvieron hijos solteras, y por lo tanto iniciaron y terminaron sus periodos. Aunque ahora que me lo preguntas, también pudiera ser porque “la forma en la que les fue asignado el puesto”(Informante F41, comunicación personal, 2016).

Una maestra que estuvo dos periodos atrás, tenía hijos grandes, no terminó, estuvo un tiempo y se salió, me comentaron que quien ocupaba la dirección no la quería porque pedía muchos permisos, pero yo digo que fue porque ella ya estaba en el puesto cuando el nuevo director llegó (Informante M47, comunicación personal, 2016).

En el caso de las renunciaciones, quienes no resisten a la carga de trabajo en nuestro caso, los dos casos que hemos tenido de renuncia han sido de varones, por las presiones familiares, ha sido uno de los argumentos, y por la disponibilidad de tiempo que no hay para atender todas las actividades administrativas; suena raro, pero así sucedió (Informante F47, comunicación personal, 2016).

Te puedo señalar que, de los puestos administrativos, un puesto de coordinación, que es uno de los más importantes, se le ofreció a una mujer, y ella declinó a estar, porque ella dijo “puedo decirte que sí, pero no voy a poder cumplir” (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Tenemos el caso de compañeras que dicen “en este momento mi compromiso está con mi familia, porque tengo un bebé en casa, un esposo que atender”, y dejan ir la oportunidad (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Cuando hay la oferta de trabajo, los que menos dudan en aceptar son los varones, para ellos la preocupación del tiempo

no es tan importante, pero cuando ya se está en el ejercicio de la función administrativa, quienes no resisten la carga de trabajo han sido los varones (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Ser administrativo en la universidad, demanda mucho tiempo, implica a veces estar todo el día aquí por las múltiples actividades que se tienen, y a veces para una mujer es complicado (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Pues creo que las mujeres. Son las que claudican primero que los hombres (Informante M45, comunicación personal, 2016). Se tiene que atender a la familia, cuando ya se tiene hijos o al esposo, y pues eso a veces implica a veces que, a veces la persona se tenga que separar del trabajo, yo lo digo desde mi experiencia. A mí me favorece que conozco al director desde años, y sabe que soy muy responsable (Informante F44, comunicación personal, 2016).

La mujer como le digo tiene un poco más de responsabilidad fuera del trabajo que un hombre, entonces el hombre de una u otra forma puede estar más tiempo fuera de la casa y a la mujer no digo que no, si se puede, sin embargo, si es un poco más complicado (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Cuando la mujer es soltera, creo que tienen más oportunidades o más libertad de poder hacer algunas cuestiones de manera profesional, cuando a lo mejor lo que te estoy diciendo es erróneo, pero así lo percibo yo (Informante M48, comunicación personal, 2016).

Pues mira, aquí tuvimos el caso de una Dra. por el marido celoso que no quiere que trabaje, me dejó el puesto, y decidió dedicarse a la familia. Yo si veo por esa parte que sea la mujer que de alguna otra manera diga yo hasta aquí, y prefiero seguir con mi mejor, a dedicarme a cuidar a mi familia (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Yo no sé las demás, yo prefiero soltera y con trabajo... y así he decidido quedarme, porque me gusta mi profesión... Yo vivo con mi mamá, bueno mi mamá vive conmigo (Informante F59, comunicación personal, 2016).

No, creo que somos más aunque nos estén dando con el sartén pero ahí estamos (Informante F51, comunicación personal, 2016).

No, no creo, todo va a consistir en la, en el grado de respon-

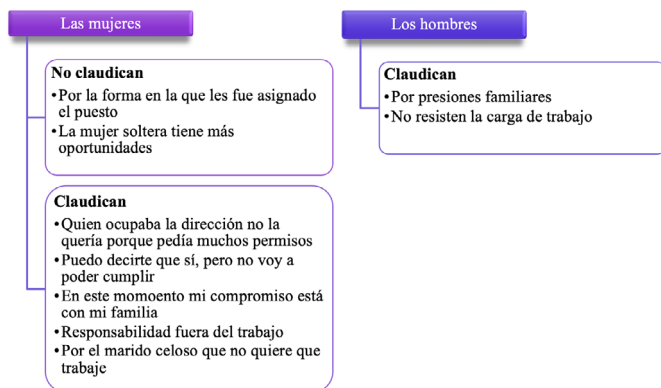
sabilidad de cada uno, tanto hombre como mujer, tengan en este caso, tenemos maestros muy responsables, o sea, tenemos profesores que también están involucrados en la parte administrativa, y maestras que también están incorporadas, o sea, es indistinto, no hay, no hay una división (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Sin importar el puesto, para la mayoría de las mujeres resulta complicado en sus vidas diarias ocupar un PAD, por las múltiples actividades que realizan fuera del trabajo cuando son madres o esposas. Tal parece que esto es sinónimo de no superarse profesional y laboralmente, y así los hombres tienen ventaja en este punto. Aunque también es notorio, que, siendo mujer, sí formas parte del grupo en el poder, sí se ocupa el puesto por designación, las variables de las que se hace mención, no afectan en su permanencia.

Aunque también hay actores que, a pesar de su situación, de su estrés, del poco tiempo que pudieran dedicar a su familia no claudican y continúan en sus puestos.

Al respecto la secuencia sobre quiénes claudican primero, las mujeres o los hombres; resulta como sigue.

Figura 25. Secuencia de determinación y control del núcleo central: claudican primero, los hombres o las mujeres que ocupan los PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

La explicación de la diferencia entre los sexos, haciendo hincapié en sus efectos, es más una estrategia ideológica de resistencia, basada en el poder de la tradición; esto ocasiona que la comprensión del fenómeno sea interpretada como algo de orden social, adquirida y administrada; relacionada con lo femenino y masculino, es decir, que cada *actor se sitúa como único en su experiencia de ser hombre o mujer*, de aquí la centralidad del sexo en la constitución del actor, es decir, la forma, desde su núcleo central, de representar su realidad, de contar su experiencia en la asignación de los puestos de alta dirección en la organización universitaria.

Las creencias que se transforman en ideologías son, en sí mismas, sistemas sociales, ya que son compartidas por grupos, como representaciones mentales. Metafóricamente hablando, entonces las ideologías son *gramáticas* de las prácticas sociales específicas

de un grupo. Las ideologías se parecen también al conocimiento de un grupo; este es compartido socioculturalmente y al mismo tiempo es conocido y utilizable por los miembros de un grupo en sus prácticas cotidianas. El conocimiento y las ideologías son dos clases de *creencias sociales*. Lo que es conocimiento para un grupo puede ser ideología para otros. Mientras que el conocimiento se define usualmente como *creencias verdaderas*, esto es, creencias que fueron verificadas según algún criterio o estándar de verdad (que por supuesto puede variar histórica o culturalmente), las ideologías se suelen definir precisamente como creencias mal dirigidas.

El criterio de validez ideológica no es la verdad sino la eficacia social: las ideologías deben funcionar para servir de forma óptima a los mejores intereses del grupo como un todo. Sean verdaderas o falsas, entonces, las ideologías controlan que los propios grupos; usualmente consideran que son creencias verdaderas. Las ideologías son las representaciones mentales que forman la base de la cognición social, esto es del conocimiento, y actitudes compartidas de un grupo. Es decir, además de una función social de coordinación, las ideologías también tienen funciones cognitivas de organización de las creencias: en un nivel muy general de pensamiento, les dicen a las personas cuál es su posición y qué deben pensar acerca de las cuestiones sociales.

Los esquemas ideológicos de base social organizan las otras creencias sociales de los grupos y, debido a que estas son por lo general compartidas, las ideologías también controlan, entonces aunque de un modo indirecto; las creencias generales de los miembros individuales. En contextos específicos de acción, los miembros utilizan estas creencias generales para la construcción

de creencias específicas acerca de sucesos, acciones y otras personas que enfrentan en su vida cotidiana. En otras palabras, finalmente se está en condiciones de relacionar indirectamente las ideologías sociales con las prácticas individuales de los miembros de un grupo, incluyendo el discurso.

## Valores

Los actores adquieren nuevos conceptos al interactuar con otros, esto permite la organización y conocimiento de su entorno, le da coherencia y significado a cada momento que forma parte de su experiencia (Herrera, 2013). Es decir, que el conocimiento adquirido se objetiva, se naturaliza y se ancla, para transformar y formar parte de su núcleo central o núcleo periférico. Como los valores institucionales que, anterior a su estadía en la universidad, podrían significar o tener un concepto diferente a lo propuesto por la organización y que en su interacción y convivencia, en el *lenguajear* (Maturana, 2006), del colectivo podrían modificarse.

De acuerdo con Moscovici (1979, p. 27), conceptualizar la RS responde a cuestiones como la composición social polimorfa, que toma e integra conceptos menores de distinta naturaleza inscritos en el NC del actor, como procesos cognitivos, inserciones sociales, sistema *valores*, creencias y actitudes, entre otros; que la convierten en un sistema macro, es decir en una matriz conceptual directamente asociada a las normas y valores en un sistema social dado. De forma tal que, la jerarquía de valores que se impone en la organización, o que se practican en la universidad, contribuye a crear una red de significados, en forma de anclaje.

Sobre los valores que ponen en práctica en la organización, tienen un erróneo concepto de ellos, al preguntarles si conocen los valores de la universidad, y cuáles ponen en práctica o cuáles son más difíciles de cumplir, comentan lo siguiente.

Bueno, para mí ninguno se me hace difícil, no sé si por mí carácter, o sea, tiene que ver que a mí no se me dificulta trabajar de manera colaborativa, este, pues no sé, no se me dificulta ser transparente, o sea, porque soy transparente tanto en mi persona como en todas las acciones que realizo para lograr los objetivos de la universidad (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Se empezó a trabajar con valores de pertinencia, calidad, transparencia, hoy ya tenemos sumados a esos valores, el trabajo colaborativo, eh, el trato respetuoso, el, la, el inclusión de la sociedad, la responsabilidad social, incluso hoy nosotros estamos también formándonos y formando a las nuevas generaciones en términos de la responsabilidad social y pudiera ser que esa es la más difícil porque entender que la responsabilidad social no es una cuestión de un grupo, sino que tiene que ver desde nuestra propia individualidad y cómo concebimos el mundo y de qué manera integramos a los demás para poder nosotros aportar y ser responsables ante muchas situaciones que se nos presentan de la vida cotidiana (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Hay Dios mío, de repente esos valores uno cuestiona de repente si realmente los cumplimos. Yo creo que no, porque de alguna manera los hacemos a un ladito para beneficiar a otros, como los alumnos, por ejemplo (Informante M59, comunicación personal, 2016).

La cuestión ética que de repente puede ser tan vulnerable, y hay acciones que de repente pueden convertirse, y ahí se va llevando entre las patas un principio ético no, con la, como te digo, la disculpa o la justificación del fin, disculpa la redundancia, el fin justifica los medios no, pues se pueden trastocar con acciones que uno considera inocuas, el a veces aprobar a un alumno para que logre ciertas cosas, ¿me explico? (Informante M48, comunicación personal, 2016).

Una cuestión que me sigue llamando mucho la atención si tiene que ver con la equidad de género, o sea, yo siento que aun con comentarios como el que recibió mi directora de que, no, es mujer, o sea, no, otro, cuando entramos aquí a la administración, cambia, sale un hombre y entra una mujer a la dirección... pensando que le iba a faltar mano dura... otra que tiene que ver con el respeto de las mismas niñas, el respeto de los chamacos, a las chamacas, si como que todavía nos falta, no sé si es cultural, pero si falta consideración y respeto. Al mismo tiempo se va otro valor ahí, hacia el hecho de comprender de que hay una cuestión sexual, pero que en otras áreas no hay diferencia que tenemos la misma capacidad o que al menos debería de tenerla (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Fíjate que igual y lo tengo más presente en este momento por una situación que se presentó recientemente, pero creo que es la tolerancia (Informante F46, comunicación personal, 2016). Pues qué será, qué le diré, desde mi punto de vista, de mi punto de vista, pues intento cumplir e intento cumplir el puesto donde estoy, es un puesto difícil en donde tenemos que tratar de mantener esos valores, respeto, alumnos, profesores, administrativos, equidad total de los iguales, o sea, pues bueno, tratamos de cumplirlos en su mayoría (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Pues este, creo que uno de los valores que es complicado a veces es la solidaridad, la equidad (Informante F32, comunicación personal, 2016).

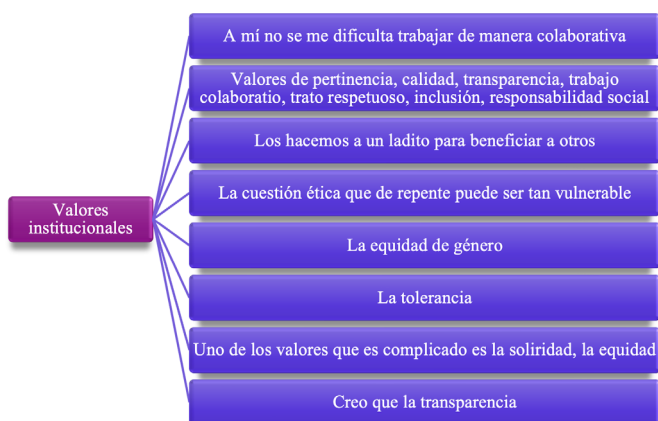
Creo que la transparencia, porque la cultura de México está basada prácticamente en la corrupción (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Los valores son parte de la cultura en la organización universitaria, de alguna forma son el medio por el que se reconoce como tal, son la base, la guía para la toma de decisiones, las que permiten la ejecución de acciones. Incentivan a la comunidad universitaria a desarrollar su sentido de pertenencia y responsabilidad, y sí estos valores no son asumidos, se vislumbra bajo desempeño,

deterioro de la calidad en la organización, entre otros. La organización no hace a los valores, los valores hacen a la organización.

Referente a los valores que se promueven o que son más difíciles de cumplir, se tiene la siguiente secuencia de determinación y control del núcleo central.

Figura 26. Secuencia de determinación y control del núcleo central: los valores institucionales.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

El propósito de reintroducir la dimensión social en la investigación psicológica, pretendido por Moscovici, como una concepción más social de las actitudes, al considerarlas procesos mentales que determinan las respuestas de los actores hacia fenómenos de carácter social: los valores. Lo que se trata de explicar es el comportamiento, no mediante mecanismos de respuesta individual sino por creencias de origen social y compartidas por los grupos, porque como bien lo comenta Haraway.

los valores están cargados de historia. Y la historia, en este caso, hace imposible para cualquier investigador que se aleje demasiado de las dominaciones genéricas diarias, vividas, y que estudie el género de manera convincente. Más aun, la propia constitución del género y del sexo como objetos de estudio forma parte de la reproducción del problema: el problema de la génesis y del origen (1991, p. 125).

Estableciendo relaciones de interacción e interdependencia entre la estructura sociocultural y los aspectos mentales.

Internalizar, archivar, asimilar y procesar cognitivamente los conceptos, los sucesos que tienen un carácter representativo, les permite comprender y construir una realidad particular, que es verdadera, situando a los actores en un tiempo y lugar determinados, es decir, en los PAD de la universidad; que se convierten en discurso social, no nada más en su vida cotidiana, sino en la institucional.

## Juicios

El conocimiento y la acción van de la mano, se construye de forma colectiva, el conocimiento de las actividades y los propósitos de los actores; la postura crítica (los juicios de valor), se entiende como la relatividad del conocimiento en donde se pueden observar la gama de concepciones que los informantes le dan a la verdad, a su realidad, a los procesos que se suscitan al asignarse los PAD, desafiando de alguna manera las formas de vida, su objetividad y subjetividad al observar a la organización a la que pertenecen, al enjuiciarla.

Los juicios, se definen como nociones de opinión (actitudes, prejuicios, críticas), que pueden tornarse como verdaderas en un sentido estricto, pero falsas en un sentido fundamental. Tal y como lo refiere Moscovici.

Sabemos que la opinión, por una parte, es una fórmula socialmente valorizada a la que un individuo adhiere y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad. Cuando invitamos a algunas personas a responder a la pregunta [...], nos indican lo que una colectividad piensa sobre [el tema en mención]. Nada se dice de su contexto, ni de los criterios de juicio, ni de los conceptos subyacentes. La mayoría de los estudios han descrito la opinión como poco estable, referente a puntos particulares, por lo tanto, específica; finalmente se ha comprobado que constituye un momento de la formación de las actitudes y los estereotipos [del actor]. Todo el mundo admite su carácter parcial, parcialario (1979, p. 30).

Esto implica entonces, que el actor ante cuestionamientos sobre la puesta en práctica de los valores institucionales reaccione desde afuera, de forma acabada, concluida, independiente de él o de ella socialmente hablando, de su intención o sus características. Porque “el juicio se refiere al objeto o al estímulo y de alguna manera constituye un anuncio, un doble interiorizado de la futura acción.”. Por tanto, al juicio se le considera una opinión o actitud cuando se toma como respuesta, y como “preparación de la acción”, como comportamiento en miniatura. Ya que se le atribuye una virtud predicativa, puesto que después de lo que dice el actor, se puede deducir lo que va a hacer (Moscovici, 1979, p. 31).

Leamos sus comentarios respecto a lo que los otros opinan de ellos y cómo se ven a sí mismos, respecto del cuestionamiento sobre lo que la otredad piensa u opina de sí, los comentarios fueron los siguientes.

Yo siempre he trabajado tan bien. Y he tenido mucha aceptación por parte de la comunidad académica, pues también no creo que le caiga yo tan bien así como que bien a todos, no, entonces, yo supongo que habrá gente que, que no, no les he caído bien, y supongo que algo tendrán que comentar no (Informante F47, comunicación personal, 2016).

Supongo, pero realmente lo desconozco honestamente. Yo antes de llegar a la administración, y con la mayoría de los maestros, siempre he tenido una relación cordial y muy agradable, entonces, eh, cuando yo llego a esta posición de la coordinación de investigación y posgrado, lo que yo recibo de la mayoría de los compañeros fue las felicitaciones el hecho de, les daba mucho gusto de que yo estuviera participando en la administración, sobre todo porque les daba mucha confianza el hecho de que yo fuera conocida por ellos, y de que conocieran mi trabajo, entonces eso les generaba mucha confianza y pues eso fue lo que me externaron (Informante F46, comunicación personal, 2016).

No, siempre he tenido un trato muy respetuoso con todos, entonces, sí se generan envidias o no, creo que esa es una percepción que desconozco porque pues no me lo dicen. O sea, y yo realmente no lo percibo porque mi trato, pues con todo mundo es cordial, entonces, si en algún momento hay alguna situación ríspida, quizás yo lo veo a que obedece a cuestiones que no puedo complacer en términos de gestión, porque no obedecen a mi área, porque están fuera de mi área, en mi ámbito de acción (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Si, a que sobre todo de gente que pensaba que tenía el derecho de estar aquí y no yo, de que se sentían más competentes o más a lo mejor, más cercanos a la amistad a la doctora y se sintieron traicionados, porque llegó otra persona, que ellos han de haber dicho si esa ni siquiera es su amiga, ni siquiera la

conocía o algo así, si yo creo que si causó envidia (Informante F41, comunicación personal, 2016).

[...] Desafortunadamente, me parece que la actitud define, y en buena medida, en cómo se da tu relación con los demás, envidias, no creo, o sea, no las he visto de forma manifiesta, igual y podría ser que alguien si las sienta, pero al menos no las ha externado o no las hemos percibido así como tal (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Yo siento que no. Yo siento. Porque quizás en el fondo de alguno, pero no, cuando tú sientes una envidia, tú sientes un celo, creo que lo dejan notar, si, y pues yo la verdad no siento esa parte. Yo aquí vine como desconocida, si, porque mi área era unidad central, y mis mismos compañeros el día que me despidieron pues yo no lo sentí así, yo pues, a veces uno siente, verdad, cierto recelo, cierta inconformidad, pero yo no lo sentí así (Informante F51, comunicación personal, 2016).

No, no fijese que en esta coordinación nadie la envidia, sí. Esta coordinación nadie la envidia, es de las coordinaciones más pesadas (Informante F43, comunicación personal, 2016).

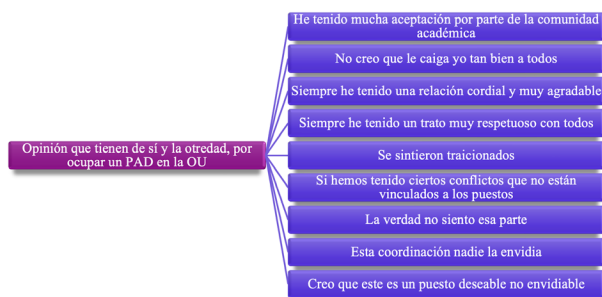
Si, si me pasó. Por el hecho de que creo que más allá de que fuese una mujer, la idea estaba en que quedara un hombre, porque le digo, así desde hace muchos años, bueno hasta donde me han dicho, soy la, como le decía, la primera coordinadora mujer aquí en la división, y si se te traía como esa imagen de que iba a quedar un hombre, y de que muchos pensaban también que eso era lo mejor, que fuese un hombre, obviamente a muchos les cayó de sorpresa el saber que yo había quedado como coordinadora, por el hecho de ser mujer, sin embargo, le digo, esa fue como que la primera reacción que se tuvo, [...] (Informante F32, comunicación personal, 2016).

No yo creo que no, no sentí. Pues yo creo que es un puesto deseable no envidiable, pero al contrario, lo que percibí fue más apoyo, no hubo así una resistencia de que a porque [llegué] y así, no (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Es decir, que la opinión que tienen sobre su desempeño en el PAD, es tan particular como su actitud ante él, hay quienes les aceptan y hay quienes, tanto por la forma en la que les fue

asignado el puesto, como por la forma en que realizan sus actividades, además de ser hombre o mujer, se pronuncian en contra o en desacuerdo ante ellos, claro está que esto, visto desde su propia narrativa, así se perciben, así piensan que piensan los otros, partiendo de su conocimiento situado, su núcleo periférico, su contexto institucional y su contexto social.

Figura 27. Secuencia de determinación y control del núcleo central: la opinión que tienen de sí y de la otredad, respecto de ocupar PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

De igual forma ocupar un PAD, además de representar, para los actores, mayor responsabilidad, tiempo dedicado, ausencia en eventos familiares, envidias; los beneficios que les condesciende la organización van desde lo económico hasta la posición-respeto-reconocimiento, organizacionalmente hablando.

Sí ha sido de mucho beneficio. Porque eh, yo no tengo solamente mi salario como docente, sino también gozo de ser, de tener un salario por administrativo, entonces eso se complementa en (...) términos económicos, entonces, pues sí me

ha beneficiado... (...) porque es un ingreso más para mí y en lugar de buscar a lo mejor otro empleo en otra institución educativa, o, o, o en una empresa o dedicar un negocio personal, o sea, no, dedico mi tiempo hacer lo que me gusta de manera profesional y tengo un salario mucho mejor, que beneficia a mi familia (Informante F44, comunicación personal, 2016).

En términos económicos, por supuesto, el beneficio es bueno... a nadie le viene mal un incentivo extra. No digo que sea exuberante, pero al menos te permite vivir holgadamente. Bueno, a mí me alcanza muy bien (Informante F32, comunicación personal, 2016).

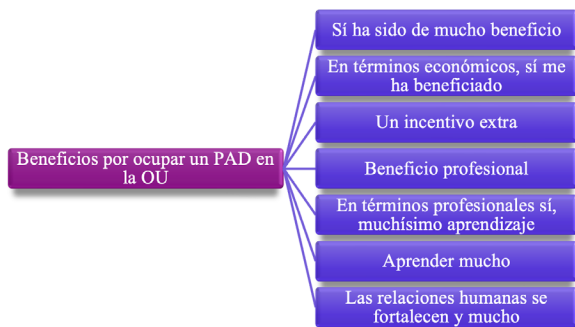
Pues mira, beneficio económico sí, profesionalmente, también. Aunque bueno, a últimas cuentas hemos tenido problemas de liquides, no hay bonanza como antes, y no sería raro que el siguiente año nos sorprendieran con el recorte de algunos beneficios económicos y que ahora nos están faltando porque no lo han pagado. Hay carencias, pero quienes no están en la administración, no lo saben (Informante M48, comunicación personal, 2016).

Si aun con todo lo difícil que ha sido y lo injusto, porque ha sido de repente el puesto, de muchísimo crecimiento profesional y personal también, pero en términos profesionales sí, muchísimo aprendizaje, porque como docente y la oportunidad que he tenido de estar en diferentes partes de la docencia, en diferentes, ejerciendo diferentes liderazgos, (...). (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Aquí aprendes mucho. Eh, por ejemplo, he aprendido mucho más de la parte administrativa, (...) las relaciones humanas; no solamente el fortalecer mi trato con los profesores, porque ahora estoy en contacto con todos, casi todos los días, sino también hacia el exterior, conocer a mucha gente de otras divisiones, el tener la oportunidad de estar en contacto con ellos, y de conocer sus propias experiencias, el apoyo que nos brindamos en determinados casos (...) las relaciones humanas se fortalecen y mucho (...). La verdad que yo me siento muy agradecida con esta universidad (Informante F46, comunicación personal, 2016).

La secuencia de la RS sobre los beneficios económicos y profesionales de ocupar un PAD, es la siguiente.

Figura 28. Secuencia de determinación y control del núcleo central: beneficios por ocupar PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

La narrativa, la historia, las palabras adquieren su significado en el contexto en el que se pronuncian, en el que se relacionan los actores. La tradición en la organización, los rituales propios de la universidad definen los procesos normados o no para la asignación de los PAD. Estableciéndolos como realidades, sosteniéndolos pragmáticamente. En donde los grupos políticos, los grupos en el poder, en la universidad, deciden quién ocupa un PAD en la organización, ante tal cuestionamiento, estas con sus narrativas.

Yo creo que, eh, en lo que yo he observado en los últimos años, eso se ha venido dando a partir de, el postulante o aspirante eh, ha realizado en la institución, creo que ahora quienes deciden quién va a dirigir una división, o una secretaría en particular, buscan en ellos, personas que tengan que ver con el ámbito académico, no con el ámbito político (Informante F47,

comunicación personal, 2016).

[...] se está buscando ese equilibrio, en el que se vea que la gente que está en posiciones administrativas, de altos, de altos puestos o altos mandos tengan, sean académicos reconocidos socialmente y que sean reconocidos también institucionalmente, no solo por la propia institución, sino también por otras instituciones externas, entonces en este caso, eh, tan solo para mi división, cuando fue elegida la directora pues de los postulantes ella era la única SNI, [...] (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Mira, antes en los procesos que se daban, si acaso se daban, solamente era por ser el más popular, el más conocido, pertenecer a lo mejor a un grupo político, en este momento eso ya no es una garantía, lo que es una garantía el reconocimiento que tú tienes en a nivel social y a nivel productivo. Porque ha pasado que, piensas que va a quedar una persona porque conoce, o es amigo de este o aquel, y no... queda otro que quién sabe de dónde lo sacaron. Y ni modo, hay que trabajar con ellos, inclusive, enseñarles cómo se hacen las cosas (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Pues ya te lo decía hace un momento, bueno hablábamos de las aptitudes, en términos de requisitos, puede ser docente de la institución no sé, [...] un número determinado de años, tengo entendido que para el cargo de director son 5 que debes de tener, pues entonces, me imagino que pedirán alguna antigüedad y en el caso mío no sé si también haya sido [...] porque he estado metida pues en un montón de cosas desde la academia (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Ahora bien, es el sujeto quien da su significado a los conceptos, ya sea que los haga propios o no, es decir, que se lleve a cabo en él el proceso de objetivación, naturalización y anclaje, adquiriendo así una relación personal y contextual como respuesta a la situación que se le plantea. En este caso, el discernimiento sobre las personas que ocupan un PAD y que les fueron asignados por razones distintas a las plasmadas en la normativa de la universi-

dad. Hablando claro está, de aquellas personas que por convenir a los intereses del grupo que ocupa la cúpula del poder de la organización, asignan los puestos a quienes no cumplen con el perfil que demanda el PAD (Gergen et al., 2007). La secuencia de la RS es la siguiente.

Figura 29. Secuencia de determinación y control del núcleo central:  
Influencia política en la asignación de los PAD en la OU.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Las opiniones sobre las personas que ocupan los PAD sin cumplir con los requisitos mínimos que pide la norma universitaria, se emiten bajo la influencia cotidiana de la RS, toman conciencia de experiencias individuales concluyentes a partir de la diversidad inherente de estos actores cambiantes y divididos por su multiplicidad de carga histórica y contextos en los que se han desarrollado. Y en los que la organización ha logrado la naturalización en ellos de los procesos que se llevan o no cabo para asignar un PAD.

Pues pienso que en lugar de beneficiar a la institución pues lo único que hacen es lastimarla, porque pues no contribuyen a lograr los objetivos [...]. Y como ellos no conciben en términos de compromiso eh, lograr esas metas, pues lo que hacen es, que la relación que tienen con la, las otras áreas pues es en-

torpecerlas, pues sí, él no tiene claro porque nosotros tenemos que realizar una estrategia para lograr, realizar una estrategia, tener una acción, lograr esa meta, para cumplir el objetivo. Está ocupando el puesto porque ahí lo pusieron y ya (Informante M59, comunicación personal, 2016).

Las personas que son designadas, sin tener que ver con el área, que las ponen porque pertenecen a un grupo, o porque son “amigos” de alguien, llegan al puesto solo están por una cuestión de ganar un salario, pues simple y sencillamente no nos deja avanzar, o sea, al contrario, entorpece todo el trabajo, que realizamos las diferentes áreas (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Fíjate que eh, que pienso acerca de los, es en cuestión a las actitudes que tomaron, después, pues hay casos diferentes, hay quien declina de manera voluntaria, y dice desde el principio “no puedo” y hay quienes querían estar y al final por cuestiones ajenas a su voluntad no pudieron estar, y que por cuestiones ajenas les dicen “no puedes” y resulta que se quedan del otro lado, y entonces, la actitud es completamente negativa, lo hemos vivido eh, me parece que es gente que no trae puesta la camiseta de universitario (...) aceptan el puesto por conveniencia, porque el salario es bueno, la compensación más que nada... (Informante M47, comunicación personal, 2016).

Yo no sé qué definió el que se quedaran o no en el puesto, pero independientemente de eso, no hay obligación de que se nos dé un puesto administrativo, sabemos que esto es (...) como un área de oportunidad que se da, y en un momento histórico, y que sabemos que igual no se va a volver a repetir, no son puestos vitalicios, entonces, tenemos que aceptar el que estemos o no dentro del equipo administrativo, (...) creo que independientemente que sí estas, sí te fuiste, o sí quisiste estar y no pudiste, nunca debemos eh, digamos que, patear el pesebre, morder la mano que te da de comer, no, o sea, estamos en esta institución, debemos estar comprometidos desde la trinchera donde nos toque estar y jamás pensar eh, bueno “la universidad me debe porque no me dio” (Informante F46, comunicación personal, 2016).

También se le llama por suerte verdad, si por suerte, porque también no te voy a decir la universidad, ahh, a veces es por suerte o por este, porque ya vienen recomendados, que sé yo,

pero eso en la universidad se ha dado muy poco, yo he conocido por lo menos muchos que fueron mis compañeros de trabajo, que empezaron desde abajo, ahora con el simple hecho de tener una licenciatura están ocupando un puesto de dirección, y eso es en base a la misma experiencia que uno va adquiriendo sí. A veces, yo siempre he dicho que los estudios no te hacen, no hacen ser a la persona, si no, son sus capacidades, es el deseo de salir adelante y de más que nada, resolver los problemas (Informante F51, comunicación personal, 2016).

Bueno en el caso de nosotros, en caso de nosotros, estamos en igualdad de condiciones, porque en su mayoría, todos cuentan con el perfil, a lo mejor no el perfil como el caso de nosotros, que estudiamos la parte de educación donde tenemos un área de administración de la educación superior, y que sabemos que estamos preparados para la administración como tal, pero bueno, en el caso de la división todos son maestros, grado de maestría, por lo menos la formación la tienen en el área no, no quizá como en el caso mío que yo tengo una maestría en administración de educación superior, esa es la diferencia puedes ser, pero de ahí en fuera todos estamos iguales (Informante F43, comunicación personal, 2016).

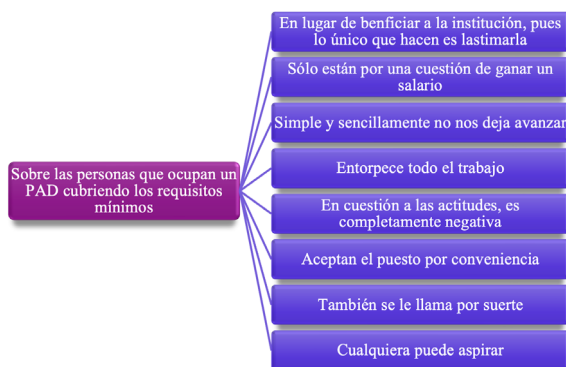
Yo creo que no debería de ser al ocupar un puesto. Creo que primeramente tenemos que, tenemos que conocer sobre el puesto al que vamos a desempeñar, y otra, es que para estar en un puesto se tiene que querer, para que un trabajo se haga bien, tenemos que quiere el trabajo, nos tiene que gustar lo que hacemos, si un trabajo se hace por conveniencia por lo que me van a pagar, lejos de todo que por el hecho de que te guste no es un trabajo, porque se hace a disgusto si, y pues yo creo que los resultados que se logran no son los que se querían, no. En este caso, si un trabajo se hace con gusto, con amor, con compromiso hacia la institución, pues creo que los resultados son los mejores, porque se pone todo el empeño porque es algo que te gusta, más allá de todo lo demás, que pueda haber un pago por hacer el trabajo, está el compromiso y el amor hacia la institución (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Es que lo que te comentaba yo al principio, yo creo que cualquiera puede aspirar, es válido que cualquier persona pueda aspirar a un puesto, y puede llegar una persona a un puesto

sin tener conocimiento del mismo, pero si cuenta mucho de la persona que tanto quiere realmente aprender, el lugar, sacar adelante el lugar donde llegó, y a lo mejor no tiene tanto que ver la cuestión de la preparación, si no más de la vocación, de lo que la persona quiere hacer; ahí se rompe el esquema de que no puedes estar muy preparado, pero hay gente que puede tener doctorado, pero a lo mejor dirigiendo es malo o no le interesa, a lo mejor está por un salario en el lugar. Pues en mi opinión es que es un error tener una persona así, si es un error lo que va a provocar que le haga un daño, a lo mejor a la institución, porque al final de cuentas, pues si tengo una persona que no toma decisiones, no se quiere involucrar en el puesto, no quiere aprender y solo está para percibir un salario, que aportación, también puede hacer para la institución porque no es nada más venir y dirijo, sino que también hay que aportar ideas, hay que innovar (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Los juicios de los informantes se unen en función de sus conductas, de sus reflexiones hechas a partir de función de concreción resultado del anclaje de su representación de la realidad en la organización, como se muestra en la secuencia de RS sobre las personas que ocupan un PAD cubriendo los requisitos mínimos curriculares.

Figura 30. Secuencia de determinación y control del núcleo central: sobre las personas que ocupan un PAD cubriendo los requisitos mínimos curriculares.



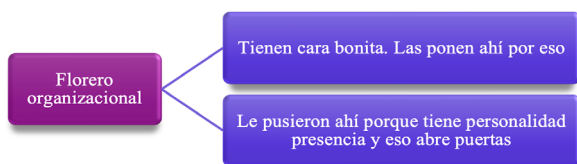
Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

La vida colectiva y la individual del sujeto está conformada de representaciones de diversos tipos, de acciones y reacciones, de conciencias y asociaciones de sucesos dentro y fuera de la organización. Los floreros organizacionales se definen a partir de sus discursos, de esa asociación colectiva e individual de la que echan mano para justificar la asignación de los PAD en la universidad.

Sí, yo creo que sí. Hay mucha gente eh, muchos profesionales que están interesados de estar en la administración y, la forma de hacerlo es buscando ser agradables ante mucha gente, y eso los hace mantenerse en una situación a lo mejor administrativa, no a un nivel jerárquico de secretario, pero sí se mantienen en una posición de mandos medios en forma administrativa, aunque no sepan hacer el trabajo, aunque no cuenten con los conocimientos, pero que tienen cara bonita, como las que ocupan los puestos de relaciones públicas o de vinculación o que simplemente van a tratar con gentes pues. Las ponen ahí por eso (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Es que lo que te comentaba yo al principio, yo creo que cualquiera puede aspirar, es válido que cualquier persona pueda aspirar a un puesto y puede llegar una persona a un puesto sin tener conocimiento del mismo, pero sí cuenta mucho de la persona qué tanto quiere realmente aprender, [...] hay gente que puede tener doctorado, pero a lo mejor dirigiendo es malo o no le interesa, a lo mejor está por un salario en el lugar. O por qué no, pudiera ser que le pusieron ahí porque tiene personalidad, presencia y eso abre puertas (Informante F44, comunicación personal, 2016).

Figura 31. Secuencia de determinación y control del núcleo central: florero organizacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

La coherencia de los juicios emitidos por los informantes se ve perjudicada por los hechos y caminos seguidos históricamente en sus contextos, desde sus creencias, valores regulados por el discurso institucional. Pareciera que cuanto más conocen de manera implícita o práctica a la organización, menos se cuestionan sus antecedentes, su contexto, sus relaciones, su toma de decisiones. Es decir, que entre tanto ocupen un PAD mayor será su esfuerzo por legitimar sus acciones y actividades, omitiendo que se requiere enfocar, definir, analizar la situación estructural de la organización como un problema.

## Toma de decisiones

La toma de decisiones en los PAD se da de acuerdo con las necesidades, a las solicitudes y convocatorias, demandas y requerimientos de cada área. Y aunque hay decisiones de corta magnitud, se consensuan con los subalternos y/o jefes directos, de ser necesario. Aunque algunas áreas figuran con autonomía, como las direcciones de las divisiones académicas con las que cuenta la universidad, para tal acción, cuando se da el caso, se llevan a cabo reuniones para tomar acuerdos, aunque según los informantes *el jefe* tiene la última palabra.

[...] al final de cuentas pues sí tengo una persona que no toma decisiones no se quiere involucrar en el puesto, no quiere aprender y solo está para percibir un salario qué aportación también puede hacer para la institución porque no es nada más venir y dirijo, sino que también hay que aportar ideas hay que innovar (Informante F44, comunicación personal, 2016). No puedo generalizar todas mis decisiones, porque hay decisiones que sí las tomo de manera unilateral, por ejemplo, yo decido qué asignatura y qué horario va a tener un profesor, son 287 profesores ahorita, entonces imagínate no puedo preguntarle a mi directora si ve, cómo ve el horario de tal, porque sería quitarle todo el tiempo. A la planeación que yo le dedico dos meses, que nos dedicamos totalmente a la planeación de la, de todo esto, para el siguiente semestre nos toma dos meses más o menos estar ya metidas, la secretaria del turno de la mañana que es como una asistente para mí y yo nos encerramos y empezamos a planear, y digamos que esas decisiones que tengo que tomar ahí no las consulto con nadie, ya después si pasan a revisión y ya la doctora me hace algunas preguntas, pero por lo general ella, como te comentaba, te da la aprobación y el visto bueno a casi todo, hay decisiones que si consulto con ella, y más hacia la parte de sustituir profesores, ahí si ella ya o me indica o yo le digo “doctora está esta situación”, este, “le

parecería tal cosa”, pero serían cuestiones muy particulares, y con los muchachos también, o sea, de repente he tenido, sobre todo cuando toca tener que decidir con la relación de la situación de algún estudiante, para tener mayores elementos en la toma de decisiones y no equivocarme o no cometer una injusticia o un error, pues los llamo a ellos para que me aclaren, me digan y manejemos escenarios de sí, sí, esto, entonces sí las platicamos. Entonces no puedo meter todas mis decisiones dentro de una de las tres opciones que me das porque en realidad de las tres hago (Informante F41, comunicación personal, 2016). En algunos casos, en la gran mayoría de los casos, tiene que ser consensada la decisión eh, por ejemplo, como en esta parte se manejan recursos financieros yo no puedo tomar decisiones arbitrarias y que nada más dependan de mí, casi siempre, en la gran mayoría de los casos la tengo que consultar con el director, analizamos las ventajas los riesgos y demás, en cuanto al ejercicio, decidimos hacia dónde se orienta el ejercicio de los recursos, si en este momento la prioridad es atender una necesidad en los laboratorios o en los hospitales veterinarios y demás, en cuanto al ejercicio de recursos no puede ser unilateral, o sea, no tengo la libertad de decir “ah, pues este, hay tantos ingresos generados por las áreas ahora los vamos a destinar hacia acá” no, ahí tiene que ser de común acuerdo entre las áreas que intervenimos para que las funciones administrativas y las funciones de formación, como los laboratorios, talleres y demás, se puedan realizar [...] (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Lo hago con base al lineamiento, reglamentos y plan de trabajo del director (Informante F47, comunicación personal, 2016).

A veces tengo que tomarla de manera unilateral, a veces, yo siempre he dicho nosotros tenemos que hacer un equipo de trabajo sí, y creo que la opinión dicen que, “dos cabezas piensan mejor que una”, entonces, eso a mí me gusta mucho, participar este, con los mismos colaboradores, con los coordinadores sí, y yo considero que la administración pasada no lo hicimos tan mal sí, no lo hicimos mal; porque llegamos a tomar decisiones no yo sola, sino consensar a las personas a las que de una u otra manera teníamos que tomar las decisiones, y creo que no lo hicimos mal, no lo hicimos mal [...] (Infor-

mante F51, comunicación personal, 2016).

Bueno en mi caso las decisiones las tomo las, las tomo con la directora, con ella se toman todas las decisiones, nosotros consensamos todo con la directora, a partir de ahí es que se bajan los acuerdos (Informante F43, comunicación personal, 2016). Definitivamente tomando en cuenta las opiniones de mis colaboradores y aquí como le decía, somos un equipo y hemos tratado, por la misma, por lo mismo que la doctora ha ido inculcando de apoyarnos mutuamente, de apoyarnos en las situaciones que se presenten, y siempre pues, comentamos “a ver tenemos este caso como se puede solucionar”, y buscar la mejor alternativa si yo siempre tomo en cuenta igual tanto a los trabajadores, porque siempre me gusta conocer el punto de vista y ver cuál es la reacción, cuál es la opinión, y ya de ahí tomar una decisión qué sea la que pueda ayudar a que las cosas salgan mejor, no decir tajantemente “las cosas se van a hacer así, porque yo quiero”, sino que, “las cosas las vamos a hacer así, porque la mayoría está de acuerdo que trabajemos de esta forma”, y que yo considero que es la forma mejor (Informante F32, comunicación personal, 2016).

Colegiada, si colegiada. De hecho, normalmente cuando se decide a hacer algo que tenga que ver, algo que va a afectar a toda la universidad, nosotros tenemos un comité. Yo formo, yo soy el presidente de ese comité, y este comité está integrado por cada uno de los TI de cada una de las divisiones, cada división académica tiene un técnico en informática, que son como los brazos, que de alguna otra manera no dependen de mí pero son los brazos que, de alguna otra manera nos apoyan para ciertos procesos, nos apoyan a las divisiones, en esta parte, que es la parte de informática, entonces, si queremos innovar algo, hacemos una reunión y en el seno de esa reunión se toman decisiones, o sea, es una decisión colegiada, y que en esa decisión colegiada no solo entran ellos, sino que, dependiendo de lo que se vaya a hacer, entra el especialista que tenemos en ese, en la dirección, por poner un ejemplo, no el caso de ahorita, de vamos a implementar un programa que se llama director activo, de manera general. ¿De qué se trata el director activo? De tener todas las computadoras que nosotros tenemos en la universidad, y no nada más controlar, sino vigilar y tener un inventario exacto de cuántas computadoras tiene la univer-

sidad, a través de este sistema, y que nos permita también de alguna otra manera, proveer sistemas de manera automática de una máquina para todas las máquinas, entonces, esa es una, es una, un proyecto que se tomó de manera colegiada y quién puso ese proyecto fue de alguna otra manera el experto en esta parte, que tiene que estar ahí, en la que es ahí este, en la parte de soporte y gente de redes, son los que están ahí de alguna otra manera, no es que a mí se me haya ocurrido, si no que al final de cuentas ellos dicen “oye, tenemos que hacer esto”, o sea, que se toma la decisión de manera colegiada (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Combinamos las dos cosas, la disciplina y la experiencia, porque cuanto hay situaciones que ellos desconocen, son medidos y no toman una decisión, antes de tomarla van y la consultan conmigo. Yo de igual manera, o sea, sí no estoy muy segura de cómo abordar esa situación, también lo consulto con la directora, y ya de esa manera pues, o sea, llevo a la mesa las diferentes propuestas que me dan los profesores, lo que yo considero que podría ser y ella a partir, también de su visión mucho más integral, pues nos ayuda a saber cómo resolver una situación. También hay otras situaciones que al menos en esta administración, y lo hacemos de manera consensada, es decir, tenemos reuniones de trabajos que no son, no son, este, semanales, este, que sí se dan periódicamente para abordar situaciones que se nos presentan en las diferentes áreas y saber cómo responder a, a, cómo atenderlas y dar respuesta, no, y cómo lo haríamos cada uno, entonces, eso ha sido bueno porque pues nos nutre, en términos de que “sí es cierto, debí haber hecho esto” o bien dice mi compañera “pues debería actuar así”, o bueno, o una compañera se suma y te dice “yo te ayudo”, o sea, “no te preocupes, yo puedo hacerlo de esta manera”, entonces, se da una comunidad de apoyo y de toma de decisiones y pues la directora en ese sentido siempre nos da esa libertad de que exponamos y exponamos lo que nosotros consideramos que se debe hacer, a partir de nuestras propias experiencias y ella a su vez pues nos retroalimenta pues a veces agregándonos un poquito más, a veces pues felicitándonos, diciendo que le parece muy bien lo que nosotros creemos y también diciéndonos lo que ella considera que es lo correcto, que eso debemos hacer, entonces, pues la toma de decisiones

no es así como que de manera impositiva, este, no es de manera, este, impositiva, creo que siempre ha sido, o sea, creo que, en este, en esta administración persiste el trabajo colaborativo (Informante F44, comunicación personal, 2016).

En la experiencia, fijate que mis conocimiento disciplinar, aquí quizá, porque no estudié educación, a lo mejor si hubiera estudiado educación hubiera yo llevado materias como gestión administrativo, quizá me ayudaran no, yo estudie un programa de lenguas, entonces mi formación está orientada a la formación de los idiomas y en este caso en el ejercicio profesional a la traducción, entonces muy poco de lo que he aprendido, más que el hecho de ser muy rigurosa en la redacción, es lo que digamos, he aplicado aquí, pero en términos generales o básicamente ha sido en base a mi experiencia, mi experiencia como profesora universitaria de 18 años, con un conocimiento de cómo funciona la institución, porque fui también alumna, estuve 5 años de alumna aquí mismo, 18 años de profesora aquí mismo, o sea, tengo 23 años en la UJAT y conozco desde esos dos ángulos la vida universitaria, y ahorita desde un tercero, no, que los anteriores me han permitido tener un panorama muy rico de cómo funciona esta institución, entonces el hecho de tener ahorita este cargo, muchas de las decisiones que he tomado es por lo que viví como profesora o como estudiante (Informante F41, comunicación personal, 2016).

Aquí creo que lo que más influye es la experiencia, yo sí te puedo decir que me siento muy universitaria, muy institucional, me gusta cumplir con lo que nos señala la normatividad con lo que señala los estatutos, los organismos y demás, entonces esto se deriva justamente de la experiencia que ya tengo como personal académico, de la propia experiencia de vida, que finalmente es lo que te define como persona, el saber que si cumples, tienes buenos resultados, que si no cumples obviamente vas a ir dándote de golpes por la vida, y no solamente en el trabajo, si no en todos los sentidos, entonces creo que la experiencia define y mucho, el trabajo administrativo (Informante F46, comunicación personal, 2016).

Creo que ahí van combinadas las dos cosas de la experiencia, este, lo que te, ahora si como dicen lo que te va, lo que tú vas adquiriendo, si, pero te digo, siempre en estas cuestiones, así siempre, cuando son decisiones así, ya que vas a involucrar a

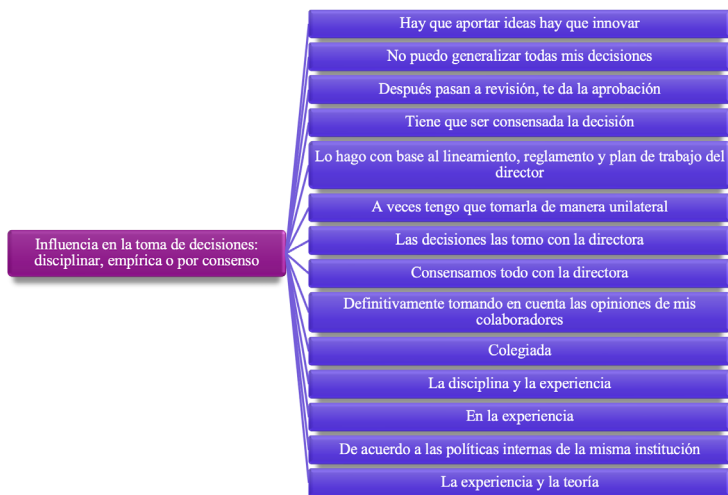
la universidad, que va a impactar a la universidad, ya son decisiones que tú tienes que tomar en conjunto (Informante F51, comunicación personal, 2016).

No en el caso de nosotros seguimos la línea de mando, o sea, quién es la directora, es ella, y ella pone las políticas, si, que se van a llevar dentro de la división, entonces, y claro partiendo también de, del plan de desarrollo universitario, el plan de desarrollo divisional, de acuerdo a las políticas internas de la misma institución y de acuerdo a la dinámica de la misma división, por eso es así la toma de decisiones (Informante F43, comunicación personal, 2016).

Es una combinación de las dos cosas, la experiencia y la teoría, podríamos decirlo no, de lo que ya se ha estudiado, porque si es importante la experiencia, da mucho sobre cómo tratar algunas cosas, pero los estudios que ya se traigan, porque este permiten utilizar mejor un lenguaje más idóneo con la persona que se vaya a tratar, y te permite, para que puedas darle, puedan entenderte y hacer llegar el mensaje que tú quieres, a la persona de la mejor manera (Informante F32, comunicación personal, 2016).

No, bajo experiencia y disciplina, ambas, si por supuesto, aquí para este tipo de cosas, o sea, si se tiene que tomar en cuenta la parte de la experiencia (Informante M45, comunicación personal, 2016).

Figura 32. Secuencia de determinación y control del núcleo central: influencia en la toma decisiones: disciplinar, empírica o por consenso.



Fuente: Elaboración propia a partir de la narrativa de los informantes y con base en lo expuesto por Ayús Reyes (1998, 2005).

Los grupos que constituyen a la organización no expresan al unísono las mismas causas ni los mismos objetos, sin embargo, comprenden cómo la universidad se representa a sí misma y a los actores que la integran, considerando su naturaleza en el contexto social y no al de los individuos en su particularidad.

La nueva forma o modelo organizacional de construir, gestionar y divulgar el conocimiento, no solo se estructura en base a la formalidad de la organización, sino de la informalidad de cada sujeto en la organización ya que sus pasiones son también motor de acción y del hacer de la organización (Pérez Mayo, 2013, p. 428).

Esto inunda todo aspecto y todo proceso organizacional, es decir, el camino y formas hacia el poder.

El conocimiento científico, sus prácticas, el sentido común, adaptan la ciencia para ser empleada en la vida cotidiana de los actores (Wagner et al., 2011, p. 79), a las relaciones sociales y la comunicación, en este caso, de los actores que ocupan un PAD en la universidad. Las representaciones que son primero un proceso individual refieren la forma en la que el sujeto concreta su perspectiva de la organización y como consecuencia la forma en que interactúa con los otros. Sin embargo, la propia organización tiene la encomienda de representar en cada individuo que la conforma, una imagen, un símbolo que vincule al sujeto en su cotidianidad y su institucionalidad. Resultando un narrativa simple y como consecuencia una RS temporal-institucional, sobre los procesos de asignación de los PAD en la universidad, es decir, el discurso institucional no ha modificado el núcleo central de origen, entendiéndose este como un sistema central surgido de las condiciones históricas, sociales e ideológicas, y directamente asociadas a las normas y valores de los actores y grupos, en un sistema social dado; sin que el anclaje propuesto por el discurso institucional o grupos de poder haya sido efectivo, es decir, la objetivación que se define como un ejercicio creador de imágenes con respecto a las formas de asignación de puestos en la organización no se está dando, ya que la representación permite el intercambio de la percepción y el concepto usando como medio, la imagen. Poniendo en imágenes los elementos abstractos, se da una “textura material” a las ideas. Estas imágenes no permearon el núcleo central. La pregunta es ¿por qué no se dio o no se está dando?

Primero, en las narrativas no se encontraron elementos de selección de algunos conceptos afines con la ideología organizacional, que permitieran separar el contexto, es decir, no se logró la descontextualización. Segundo, no se encontraron elementos o indicios en la formación del núcleo figurativo, una estructura de imagen que representará en forma visible una estructura conceptual pretendida. Tercero, al no existir tal modelo figurativo, no se adquieren propiedades humanas naturales dentro de la organización. Por lo tanto, jamás se pudo encontrar el nivel de la objetivación y el triple carácter para la constitución de la RS, es decir, no hubo una construcción selectiva; no hay una esquematización estructurante que pudiera producir una naturalización; y, el proceso de enraizamiento social de la representación y su objeto jamás estuvo presente en la narrativa de los actores.

A diferencia de la objetivación, que es la constitución formal de un conocimiento, en el anclaje se encuentra una inserción orgánica dentro del pensamiento constituido. Esto se logra con las estrategias comunicacionales organizacionales emanadas de la institución o del grupo en el poder, las evidencias en las narrativas no marcan argumentos de ello.

Con respecto a las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales, no se dio o no se ha dado, ya que el proceso del anclaje como podemos ver en las narrativas no se encontró: El anclaje como asignación de sentido, es decir, no confirieron el significado al objeto representado (Osnaya et al, 2004, p. 138).

La jerarquía de valores que se impone en la sociedad contribuye a crear una red de significados, por ejemplo, los actores dejan de representar las formas y criterios de asignación de puestos en la organización y lo empieza a representar socialmente como atributo de ciertos grupos.

Respecto del anclaje como instrumentalización del saber, los informantes, no utilizaron la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social-institucional, que marca el instrumento de conducta. Las representaciones no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las, por ejemplo, la posible agresividad frente a los grupos políticos por “representar el único acceso para ocupar posiciones de poder en la universidad”.

Sobre el anclaje y la objetivación, no se logró encontrar una relación entre la cristalización de una representación en torno de un núcleo figurativo (objetivación), y un sistema de interpretación de la realidad que oriente sus comportamientos (anclaje).

Es justamente aquí, la importancia del proceso de anclaje para la integración de nueva información sobre un objeto al pensamiento, la cual aparece con un significado específico ante los esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal. Por ello, ante tal evidencia discursiva, la RS encontrada o definida se sustenta en el núcleo central dado y en base a ello se construye el acceso, la asignación y la permanencia en los PAD en la universidad. Luego entonces todo lo que se pueda decir sobre la narrativa de los actores que forman parte de la estructura orgánica de la organización,

se traduce en descubrir la RS, no es como dicen los ignorantes metódicos, citando a Durkheim (1997), que es un tema rebasado, pasado de moda, sino que desvela y define cómo se construye social y culturalmente hablando de una organización. Ya que la organización es cultura, es simbolismo, es discurso, es narrativa, es idea, es imagen, es real.

Lo peligroso de lo que desvelan de los actores universitarios con respecto a cómo se asignan los puestos de alta dirección, es que tienen la propiedad de constituir el elemento más estable de la representación, garantiza la perpetuidad en contextos mutables y evolutivos, es decir, que resiste al cambio. Esto es muy peligroso para la organización, ya que es más difícil construir acuerdos entre las autoridades y los actores.

De aquí que la identificación del núcleo central sea determinante para conocer el objeto de la representación.

Los juicios, los estereotipos, los valores, las creencias y la toma de decisiones que tienen que ver con el contexto social e institucional de la OU, externados, relatados por los actores refleja el núcleo periférico que constituye una parte primordial de la representación, y que constituye una interfaz entre el núcleo central del actor y la situación concreta en la que se construye y funciona la representación, dando respuesta a sus tres funciones principales:

- a. Función concreción: producto del contexto, emanado del anclaje, del discurso institucional, de la acción inmediata, es decir, de lo que sucede aquí y ahora en la OU. Para el caso de esta investigación, esto se da en el momento de asignar un puesto sin considerar la norma institucional,

porque es una tradición, un hecho consumado.

- b. Función regulación: esta función queda clara cuando se pudo leer el descontento de uno de los informantes al no ser beneficiado con el puesto de rector, en su relato hubo una adaptación hacia los hechos, una aceptación de la decisión de asignación del puesto de otro actor. Es decir, hubo una transformación del entorno, integrando a la periferia de la representación tal o cual información nueva.
- c. Función defensa: el actor se protege, al proteger su núcleo central, no quiere cambiar, puesto que su transformación ocasionaría un trastorno completo, y esa protección sólo se puede dar utilizando el sistema periférico. La transformación de una representación se operará así en la mayoría de los casos mediante la transformación de sus elementos periféricos sin cambiar el núcleo central.

Estos elementos están presentes en todas las narrativas. El actor crea una representación en función de las normas institucionales propias de la posición que ostenta, sino también al género al que pertenece, es decir, ser hombre o mujer (hablando de la naturaleza biológica del actor). El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de la representación: las interacciones modifican las representaciones que sus miembros tienen de sí, de su grupo, de los otros grupos y de sus homólogos, como lo determinan estas narrativas.

Lo grave de esto es la objetivación. Puede definirse como un ejercicio creador de imágenes. La representación permite el

intercambio de la percepción y el concepto usando como medio la imagen. Poniendo en imágenes los elementos abstractos, se da una *textura material* a las ideas. Esta objetivación que definen las formas de pensar de estos actores fue construida en base a lo que miran y escuchan en el discurso institucional y de su comportamiento:

- Primero: se seleccionan algunos conceptos afines con la ideología y se separan del contexto, es decir, se descontextualizan.
- Segundo: se forma un núcleo figurativo, una estructura de imagen que representará en forma visible una estructura conceptual.
- Tercero: el modelo figurativo adquiere propiedades humanas naturales.

Esto es lo preocupante debido a que se convierte en:

- Es una construcción selectiva,
- Es una esquematización estructurante y produce naturalización.
- Este segundo proceso se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto.
- La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son atribuidos.
- Hay una integración cognitiva del objeto representado en el esquema preexistente. A diferencia de la objetivación, que es la constitución formal de un conocimiento, en el anclaje se encuentra una inserción orgánica de co-

nocimiento dentro de un pensamiento constituido.

- Articula así las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Ya piensan así y es difícil cambiar sus pensamientos. El anclaje no ha sido el efectivo por parte de la autoridad o de los árbitros encargados de vigilar los procesos para la asignación de los puestos del alta dirección en la organización universitaria.

Por ejemplo, la gente deja de representar el proceso de ocupar puestos desde la perspectiva del marco jurídico institucional (Dimensión funcional) y lo empieza a representar socialmente como atributo de ciertos grupos, como ejemplo de grupos políticos, cofradías u otros (Dimensión normativa). Los actores privilegiados llegan sin legitimidad alguna, es decir, la Doctora o licenciada no llega por su experiencia y capacidad, sino por ser amante *de alguien* en el gobierno de la universidad, y esto trae como consecuencias: posible agresividad, tensión, conflicto frente quienes llegaron de esa manera al puesto de alta dirección.

Anclaje y objetivación se ha cristalizado de una representación en torno de un núcleo figurativo (objetivación), y un sistema de interpretación de la realidad que orienta los comportamientos (anclaje), de forma negativa en perjuicio del grupo que llega.

Entonces, sí el proceso de anclaje sería la integración de nueva información sobre un objeto al pensamiento, la cual aparece con un significado específico ante los esquemas antiguos y a la

que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal. Es aquí donde se manifiestan los procesos de asimilación y acomodación, pues las informaciones recibidas son deformadas por los esquemas ya constituidos, y a su vez, esta nueva información cambia los propios esquemas de los actores para acomodarlos a sus características. Se puede afirmar que, este proceso se refiere al enraizamiento de la representación social y su objeto.

## **A manera de conclusiones**

En los apartados desarrollados en el libro se ha tratado puntualmente la relevancia del fenómeno estudiado, los conceptos que lo describen y sus categorías de análisis, así como la contextualización histórica-etnográfica que dio lugar al escenario, a los momentos que enmarcaron la aplicación de la técnica de recolección de información, llevando a cabo un ejercicio de revisión teórica sobre el neoinstitucionalismo, las representaciones sociales, el construccionismo social, la narrativa, la categoría de género y el conocimiento situado. Encontrando un hallazgo importante desde el punto de vista teórico, un programa articulado de saberes que nos permitieron y permiten estudiar la parte subjetiva de las organizaciones y que desde el punto de vista epistémico y desde la historia de la ciencia pudiera permitirnos lo que Lakatos (Lakatos, 1998), llama: Programa de investigación científica y que nosotros proponemos para el análisis de las organizaciones indistintamente de su tipo, giro, tamaño y responsabilidad.

Para poder realizar el trabajo de investigación se optó por crear un método propio, basado en MCC de Strauss y Corbin, y la metodología expuesta por Abric, haciendo uso de técnicas de análisis que permitieron desvelar la parte subjetiva de los actores en la organización.

Para desvelar esa parte subjetiva de la organización se utilizó como instrumento estratégico la técnica de la narrativa operada en una entrevista semiestructurada además de una guía de entrevista para tal acción, esto debido al “carácter cualitativo de la investigación y a las características del medio social de estudio” (Osnaya Alarcón y Jurado de los Santos, 2004, p. 219).

En el diseño de la guía de entrevista se tomaron en cuenta las dimensiones que emanan de la teoría de las representaciones sociales: los antecedentes, el contexto institucional, el contexto social, las creencias, los valores, los juicios y la toma de decisiones; de las cuales se configuraron las preguntas que la integran. La entrevista fue aplicada a las personas que ocupan un puesto de alta dirección en la organización universitaria, quedando justificadas cada una de las preguntas, en la propia teoría que da sustento a las mismas dimensiones de análisis.

Así mismo se detallaron las características de la muestra poblacional para la aplicación del instrumento, además del perfil social de los actores involucrados en la investigación, Rectoría, Directores de área, Directores de división, Coordinadores de área. Además de elegir la muestra cuidadosamente, se tomaron en cuenta criterios que permitieran tener actores de análisis que les dieran mayor ventaja a los fines de la investigación. Además de la

identificación del informante clave, es decir, la persona que poseía conocimientos especiales, estatus y capacidad de información en la organización, sobre la universidad y sus actores.

El trabajo de campo se realizó entre enero y diciembre de 2018. Se aplicó la entrevista, para después proceder a su sistematización, análisis y triangulación e interpretación de los datos.

La construcción de la narrativa estuvo apegada a lo recomendado por Goetz et al. (1988), respecto de respetar la voz de los informantes y recuperar las dimensiones de análisis con la intención de cumplimentar con el objetivo de la investigación.

Se conservó el sentido que cada informante le imprimía a su narrativa, organizando, sistematizando y analizando la información obtenida, guiándose de los criterios de los enfoques cualitativos construccionistas, categorías de género y del conocimiento situado de cada actor. Dando continuidad desde su especificidad al tema central de la investigación, la definición de las representaciones sociales de los actores a partir de su narrativa.

En los doce meses de trabajo de campo, en cada una de las divisiones multidisciplinarias y académicas, y la unidad central que conforman a la organización universitaria, se versó sobre los antecedentes de cada uno de los informantes referidos a su entrada a la organización y el proceso de asignación al que fue sometido para ocupar el puesto de alta dirección.

Por tal razón, la organización del análisis se articula de la siguiente manera: reducción de datos, reconstrucción de estructuras, comparación de casos y diferenciación de las narrativas. Siendo estos artefactos y núcleos inteligibles de aportes.

El material narrativo seleccionado de las entrevistas realizadas, muestran algunas prácticas narrativas que caracterizan a las divisiones multidisciplinares, las académicas y a la unidad central de la universidad.

Se destacan las que siguen.

1. Los encuentros sociales, en donde comparten emociones, pasiones, entretejiendo relaciones más allá de lo académico.
2. Las acciones verbales y performativas que llevan a cabo los actores sociales, cuando discuten asuntos de su incumbencia y estos les resultan significativos para su vida personal, profesional y laboral: los procesos de selección y asignación de los puestos de alta dirección.
3. Las narraciones ordinarias, comunes, que demuestran otras formas de aclarar asuntos sobre ciertas prácticas, historias, rituales, cultura que los define en contra o a favor de la universidad.

Estas formas de expresarse a través de la narrativa, de las personas que ocupan un puesto de alta dirección en la universidad y cómo se integran, están organizadas en dos subtítulos, narrativas y argumentaciones. Siendo éstas las que manifiestan lo ordinario en su narrativa, privilegiando su análisis. De esta manera se puede observar relativamente el sistema de comunicación y socio-cultural en la universidad.

La narrativa les permite a los actores tener la capacidad de redefinir situaciones a partir de sus frustraciones sobre las expec-

tativas previas a la asignación de los puestos de alta dirección y otras situaciones que les competen en las organizaciones, a partir de la construcción espontánea de ese espacio de interacción socio-verbal.

Las narrativas analizadas se suceden en las oficinas o espacios físicos que les fueron asignados para su labor, otras en espacios en los que se sentían más seguros para poder expresarse sin sentirse observados por su superior.

Algunos de estos espacios no son privados, sino que están a la vista de todo el que pase por ahí, como áreas administrativas, o espacios que a pesar de que tienen puerta no son espacios herméticamente sellados, se puede observar que en la parte superior hay un espacio libre, sin pared, cristal o ventana, y eso implica que cualquier persona próxima a éste, pueda escuchar lo que se conversa.

Esto no afecta la relación jefe-subalterno, o subalterno-homologo, como se pudo observar, la relación social que tienen les permite convivir más allá de su relación laboral, en conversaciones que tienen que ver con asuntos más personales, entablando pláticas sobre lo que, hacia la directora de la división de ciencias sociales, cuando le dio el infarto a fuera de esa tienda departamental tan famosa, o al preguntar qué comerán a la media mañana. O los viernes, a dónde irán a tomar el cafecito. Siendo recurrentes estos temas en sus conversaciones.

Dando cuenta de la intencionalidad que guía las charlas, hasta llegar a un grado de complicidad e intimidad, de emociones y pasiones o simplemente conversaciones de grupo para la solu-

ción de tareas comunes. Por ejemplo, qué hacer para el cumpleaños del jefe, cómo solucionar la carga horaria del compañero enfermo, cómo solucionar el problema de los baños para los jóvenes homosexuales.

Quizá el modo en el que se han detallado las transcripciones imposibilita de alguna forma la apreciación de frecuencia, sin embargo, se trató de alguna manera enmendar esto con algunas aclaraciones posteriores en el capítulo de análisis.

Los puestos de alta dirección en la organización son percibidos como espacios de poder, espacios privilegiados, en los que se puede obtener mucho sin necesariamente tener un currículo extenso que justifique en cierta forma que esa persona ocupe ese puesto, o experiencia en la administración educativa; un poder que no se reduce a la naturaleza del puesto, sino que le abre puertas para acceder a grupos de poder, políticos y económicos.

Las narrativas de los actores entrevistados se registraron en dos tipos de soportes, grabación de audio y diario de campo (que más que diario de campo, fueron notas al margen).

Pasamos al análisis:

1. Se segmentaron los eventos en secuencias resaltando las transiciones significativas relevantes.
2. Esta segmentación permitió la descripción interpretativa de la organización formal de la narrativa, y de la constitución formal de la acción verbal producida; encontrando coincidencias en el análisis de las transiciones reveladas.

3. Se formularon interpretaciones del contenido de las entrevistas contribuyendo a la articulación de las representaciones sociales y las condiciones en las que se producen.

Así mismo, se identificaron los datos generales de los actores entrevistados, destacando los siguientes, quien menos tiempo tiene trabajando en la universidad tiene 5 años, y quien más tiempo tiene, tiene 33 años, en promedio han trabajado 18 años como docentes y han realizado alguna gestión administrativa, en su mayoría, iniciaron sus actividades involucrándose en cuestiones administrativas, cuando realizaron sus prácticas profesionales, y después recibieron una invitación a permanecer en la administración, o como profesores hora/materia. Uno de los testimonios, indica que no había trabajado antes en instituciones públicas y, por invitación, ingresó a formar parte de la administración de una de las divisiones académicas. Cabe señalar que sólo 3 de cada 10 de los actores entrevistados, ha estudiado algún diplomado, especialidad o posgrado en materia de administración, sólo uno pertenece al SNII, de igual forma, sólo uno de ellos ha participado para ocupar el puesto de rectoría y no lo logró. Dos de ellos llevan más de 10 años en el mismo puesto, tres de ellos es la primera vez que ocupan un puesto administrativo en la universidad. Otro de los entrevistados mencionó que participó en la creación de una de las divisiones multidisciplinarias y debido a eso y una regla no escrita, se quedó dirigiendo por dos periodos<sup>34</sup> la división académica.

---

34 De acuerdo con la normativa de la universidad, los periodos son de 4 años y sólo pueden estar dos periodos consecutivos y reelegirse 2 veces.

Una de las personas entrevistadas, falleció a escasos 3 meses después de haber sido entrevistada. La conmoción de su fallecimiento dio pie a rumores, que indicaban que su fallecimiento se debió al estrés por ocupar el puesto de dirección de una de las divisiones más “fuertes de la universidad” (El Independiente, 2017).

### *Ahora los detalles finales*

Los apartados en el libro están unidos por una intención, proponer una nueva lógica de ver a las organizaciones hoy. Bajo una mirada epistemológica construccionista social, que permita el análisis de las organizaciones desde su colectividad y su individualidad, y de su individualidad a su colectividad; son sus simbolismos, desde la narrativa de sus actores, dando cuenta de las subjetividades que determinan la forma de ser, hacer y quehacer en la organización.

Este trabajo de investigación, inicio con el planteamiento de preguntas como ¿Cómo hacer una reflexión o lectura diferente, de las organizaciones universitarias hoy? ¿Cómo tener una mirada diferente o repensar a las organizaciones educativas? ¿Qué significados existen y perviven en los actores dentro de las organizaciones, que expliquen la desproporción en la asignación de los puestos de alta dirección, de mujeres y hombres en las organizaciones educativas? ¿Cómo se construyen las organizaciones a partir de sus actores? ¿Qué hay más allá de la formalidad de la organización universitaria?

La problematización de esta investigación permitió hilar el marco de referencia en el que se ubicaron estos cuestionamientos, dándoles así respuesta.

Esta sistematización conceptual, provee una lectura interpretativa desde la que se muestran la utilidad y los límites de cada uno de sus enfoques y propuestas, sustentados en las conclusiones derivadas de estos análisis, este trabajo de investigación propone un acercamiento conceptual, un análisis interpretativo de las organizaciones, presentado como instrumento para reinterpretar los problemas organizacionales de la universidad hoy en día.

Conexionando permanentemente las obras de Heider, Durkheim, Moscovici, Jodelet, Abric, DiMaggio y Powell, Berger y Luckmann, Gergen, Potter, Shotter, Czarniawska, Bourdieu, Clark, Porter, Ayús, Lagarde, Lamas, Haraway; desde las que se fundamentó la concepción epistemológica-organizacional de la propuesta.

El análisis desplegado permitió apreciar la relevancia de examinar a la universidad a partir de los actores, contextos problemáticos y las temporalidades básicas, de sus saberes y narrativas, disciplina, culturalidad, tradiciones, subjetividades, que estructuran sus prácticas concretas. La intención fue reconocer tales saberes con detalle suficiente para dar cuenta, de que sí serían de ayuda para el entendimiento de la organización universitaria, evitando generalidades.

La universidad, desde la narrativa de sus actores, es una historia y realidad actual hecha de diversas voces, de numerosas conversaciones.

Cada narrativa, construye de forma personal a la organización. Cada conversación deja ver un contexto. El hombre y mujer racional que se mueve bajo la lógica del cálculo, de la medición,

desaparece casi totalmente para ser sustituido por uno lleno de prejuicios, ingenuidades y comportamientos casi intuitivos, donde aparecen la envidia, los corajes, la individualidad cotidiana, la soberbia, la apatía, entre muchas cosas más.

Esto ha permitido conocer en cierto modo lo que representa para los actores, lo que implica ocupar un puesto de alta dirección en la universidad, imprimiendo su subjetividad en la tradición universitaria, haciendo formales reglas y procesos no escritos para poder acceder a puestos de poder. Dando a conocer la parte informal y formal de la organización universitaria.

*Aquí algunos de ellos.*

Entre la forma en que se asignan los puestos y los actores que los ocupan, hay un doble sentido. Pertenecer a grupos socialmente establecidos, políticamente empoderados, les ha permitido obtener como beneficio un lugar en el gobierno de la universidad. A unos sin la experiencia previa que exige la norma, a otros sin la disciplina formativa que requiere el puesto. En cierta forma, *ser* no es garantía de *estar* ni mucho menos del *saber hacer*. El beneficio es cuantioso, hablando de dineros, aunque en lo profesional sólo les da valor curricular; socialmente, en el *statu quo* les da posición, poder, reconocimiento, que se traduce en mando, toma de decisiones, control y acceso a espacios antes impensables.

El cuestionamiento sobre los procesos que se llevan a cabo para la asignación de los puestos de alta dirección deja ver que conocen la normativa universitaria y conocen sus procesos, sin embargo, es la tradición y aquello que se hace y que no está inscri-

to en las reglas de la universidad, lo que determina quién ocupa o no un lugar en la administración. Dejando ver que son los feudos, los grupos que ocupan el máximo lugar en la cúpula de poder en la organización los que *imponen a su gente*, rotando los puestos entre ellos mismos, sin siquiera pensar en el beneficio o perjuicio que podrían ocasionar a la comunidad universitaria, sin tomar en cuenta la antigüedad, la experiencia, las propuestas de mejora, el cambio en la institución, que pudiera traer mayor beneficio, más que seguir en el mismo tenor.

Es justamente este hallazgo, el que sobresale de entre toda la narrativa, un grupo de poder político y de gobierno, es el que, desde la fundación de la universidad, ha asignado el puesto de rectoría. Eternizando a los grupos que gobiernan en la universidad, como sí se heredaran de generación en generación, aunque el gobierno del estado haya cambiado de partido o de color, siguen perteneciendo al mismo grupo que toma las decisiones de asignación, por acuerdos políticos, por conveniencia política.

Los roles que asumen tanto hombres y mujeres, como la institución, en la relación laboral, están condicionados por factores contingentes y de oportunidad, dependiendo de la subjetividad de quién dirige cada división respecto a la asignación de los puestos (director o directora); es decir, en las divisiones académicas consideradas de las ciencias duras, la presencia de las mujeres en puestos de toma de decisiones en la administración, es menor que en las divisiones que pertenecen a las ciencias sociales y de la salud.

En las divisiones académicas como la de ciencias básicas, las mujeres ocupan puestos, en su mayoría, operativos y no de

toma de decisiones, la explicación a esto es que los horarios de los puestos administrativos son variables y las mujeres necesitan estar en su casa por los compromisos que tienen, y los horarios de las secretarías son fijos, hay una secretaria para el turno matutino y una para el vespertino.

Existen universos simbólicos sobre lo que significa ocupar un puesto de alta dirección, es poder, seguridad y protección, cambio de vida, estabilidad, tranquilidad; identificando a los actores como capaces, como identitarios con quienes forman parte de los grupos de poder político, responsables, equilibrados, parte de la élite inamovible de la universidad. Son éstas, capacidades que nacen en el seno de su propia representación. Además de actores producto de su propia dinámica histórica cultural en donde algunos no pensaron ocupar un puesto de alta dirección en una universidad pública, ni mucho menos ocupar por dos periodos seguidos.

En relación con el poder, la forma de alcanzarlo es su modelo organizacional de producir y administrar. Se fortalecen, confían y se convierten en anarquías organizadas dentro de la estructura de la organización educativa. Es decir, se convierten en elites del poder. *El poder del clan organizacional* (Pérez Mayo, 2013).

Los puestos de alta dirección se representan por su posición en la estructura orgánica de la universidad, otros por su capacidad de toma de decisiones, a los primeros les interesa la identidad organizacional y los otros no se identifican con la institución. Los primeros se representan con base en su nivel en la escala de poder, y los segundos con base en lo que socialmente significa el puesto.

Su asignación no depende de si se es hombre o mujer, sino de la capacidad que deben tener para tomar decisiones y aceptar involucrarse en situaciones incómodas y del grupo o clan al que pertenecen o conocen, de sus afinidades sexuales. Es decir, los hombres son corrompibles, son cómplices, crean sus propios grupos secretos en donde se callan los errores y los valores institucionales son difíciles de cumplir, se legitiman y las mujeres poco se prestan a este tipo de situaciones.

La reconstrucción elaborada a partir del propio relato de los actores, evidencia hasta dónde muchas de las acciones, son motivadas por sentimientos e intenciones que en principio escapan a un razonamiento lógico, al menos de la lógica del espectador ajeno a los procesos. En realidad, las narrativas y los comportamientos son extremadamente coherentes. Y más coherentes resultan si se sigue el hilo de las narraciones por los propios cursos que los actores destacan de estas.

Se puede afirmar a esta altura, que la posibilidad de acercarse al conocimiento de estos procesos solo puede ser posible desplegando estrategias de investigación como la que se ensayó en este trabajo.

Ver a los discursos, sus representaciones a través de las narraciones como objeto y metodología de estudio; y conocer la subjetividad de los actores, no es un asunto de moda académica, es una necesidad impostergable para lograr interpretaciones más comprensivas de una realidad social que es difícil de entender a partir de una mirada externa y superficial.

Los actores que ocupan un puesto de alta dirección, son humanos interrelacionados en una red entramada social y culturalmente, que implica su propia complejidad y lleva sin lugar a dudas a la parte interna, a la parte subjetiva de su actuar, para comprender el sentido otorgado a las acciones, considerando los aspectos formales y no formales; aceptando que en ellos, como en toda organización; existen, en palabras de Crozier y Friedberg, relaciones de poder y estrategias seguidas por los actores para ejecutar las acciones que consideran necesarias para conseguir un resultado deseado (Crozier y Friedberg, 1977, p. 79).

A partir de todo lo anterior, se logra un modelo de interpretación de la asignación de los puestos de alta dirección ideal y no ideal, producto de la identificación de los núcleos centrales de quienes los ocupan.

Los actores que ocupan un puesto de alta dirección van creando su identidad organizacional como grupos, al narrar su historia individual y al hacerlas colectivas. Esa historia narrada sirve como medio crítico a través del cual se hacen inteligibles dentro del mundo social.

Al escuchar su individualidad, uno a uno, hace sensible la subjetividad y por ende al hacerlo colectivo, se teje un nivel complejo intersubjetivo de símbolos y significaciones de su sentir y de su problemática, pero que permiten la identificación entre uno y los otros. Las personas dan significado a sus vidas y relaciones contando su experiencia. El reconocimiento a su trayectoria, a sus capacidades, a su esfuerzo, a su militancia<sup>35</sup>.

Por tanto, en un sentido significativo, los actores viven a través de sus historias individuales, tanto al narrarla, al contarla, como al comprenderla. La narrativa como una forma de repensar, leer y escribir las organizaciones de hoy, de manera diferente.

Hay factores como la edad, el género, la formación previa, los ambientes institucionales, las relaciones con sus colegas, las subdisciplinas específicas, las condiciones laborales, y otros, que inciden en el tipo de disposiciones para ocupar o no un puesto de alta dirección. Así como la presencia sutil de las barreras de género que se pueden percibir: el piso pegajoso, laberintos de cristal, opción de hierro, la escalera de cristal; así como la presencia de los floreros de cristal. Todas estas, como se ha detallado, no son exclusivos de ser aplicados a las situaciones vividas por las mujeres, sino también de los hombres.

La simulación, el cinismo, los comportamientos acomodaticios desmoralizan la de por sí frágil y compleja vida académica de las instituciones.

La universidad, como organización educativa, se construye en el lenguaje, en el intercambio de símbolos, de sentimientos, en la intersubjetividad, representada por los actores que la conforman, desde su culturalidad como mosaicos multicolores, desde sus representaciones individuales y colectivas.

En breves palabras, la vida democrática en la organización universitaria no existe, desde el punto de vista de los actores, desde su subjetividad. En donde la mirada formal de las organiza-

ciones se festeja la democracia universitaria para la elección de puestos de alta dirección y desde la mirada de la informalidad se crítica dicha democracia. Esta visión permea toda la estructura de la organización universitaria y como dicen los teóricos citados aquí, la organización se teje o se construye con base a la historia narrada de los actores que la representan.

Después toda esta reflexión que concluye este libro de investigación queda una pregunta por responder, ¿Cómo sería el proceso óptimo o ideal para la asignación de puestos de alta dirección en la organización universitaria?

*Los procesos ideales para la asignación de los puestos de alta dirección.*

En la organización universitaria, para que un puesto de alta dirección sea asignado, se toman en cuenta algunos puntos.

- Se asignan tomando en cuenta los procesos marcados en la normativa de la universidad, la edad, la experiencia, el perfil profesional, el reconocimiento social, sus propuestas de trabajo.
- Se asignan a personas por su compromiso institucional, organizacional, por su capacidad de resolver problemas.
- Existe un programa de formación para ocupar los puestos de rectoría, secretarías, direcciones, jefes de departamento, coordinaciones.

Estos puntos son sólo una propuesta, que sí bien fueran tomados en cuenta, se podría hablar de equidad en la asignación de

los puestos de alta dirección en las organizaciones. Habría verdaderas oportunidades para hombres y mujeres que cuenten con las capacidades y conocimientos para ocuparlos, además que la autonomía de la organización universitaria, así, no se vería violentada ni pasada por alto. Hay mucho por hacer sobre el tema.

Éste, no es un trabajo de investigación que sólo sea aplicable a las organizaciones universitarias, es una investigación que puede ser replicada, para cada organización indistintamente de su tipo, giro, tamaño y responsabilidad, sobre todo por la situación financiera que les sucede hoy día.

## **Referencias**

- Abrić, J. C. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales. Prácticas sociales y representaciones*.
- Abrić, J. C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alonso Benito, L. E. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 225–240.
- Alvesson, M. (1998). Gender relations and identity at work: A case study of masculinities and femininities in an advertising agency. *Human Relations*, 51(8), 969–1005.
- Alvesson, M., y Billing, Y. D. (1992). Gender and organization: Towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, 13(1), 73–103.
- Alvesson, M., y Billing, Y. D. (2009). *Understanding gender and organizations*. Sage.
- América Economía Intelligence. (2015a). Centro | Mejores Universidades México 2015. *Ranking 2015 Universidades de México*. <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-mexico-2015/el-ranking/centro/>
- AmericaEconomía. (2019). *Conozca los resultados del ránking de Universidades de México 2019*. AméricaEconomía. <http://www.americaeconomia.com/rankings/conozca-los-resultados-del-ranking-de-universidades-de-mexico-2019>
- Ander-Egg, E. (1989). *Técnicas de investigación social*. El Ateneo S.A. de C.V.
- Anker, R. (2011). La segregación profesional entre hombres y mujeres. *Revista Internacional del trabajo*, 16(3), 43–70.
- ANUIES. (2002). Red de Género, Inclusión y Equidad Social. <https://acortar.link/G4BGMq>
- Ayús Reyes, R. (1998). *Sociabilidades y discursos. Mercados de Tabasco: Vida sociocultural y etnografía de la comunicación* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa].
- Ayús Reyes, R. (2005). *El habla en situación conversaciones y pasiones: La vida social en un mercado*. ECOSUR.
- Ayús Reyes, R., Mendoza Molina, R. (1999). De la ontología muda a las retóricas de la calidad. Aproximaciones al construccionismo social. *Administración y Organizaciones*, 1(3), 69–85.

- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bartra, E. (2001). De las mujeres en la UAM. En F. Blanco Figueroa(ed.). *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución* (pp. 45–60). Edicol.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1).
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*, 91–111.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Penguin Random House.
- Bourdieu, P. W., y Dion, L. J. L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Braudel, F. (1953). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de cultura económica.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Buquet Corleto, A. G. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Burin, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *The UB Journal of psychology*, 39(1), 75–86.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315242804>
- Burton, C., Cook, L., y Wilson, S. (1997). *Gender equity in Australian university staffing*. Citeaser.
- Carrington, F., y Bennett, A. (1999). Las ‘revistas de chicas’ y la formación pedagógica de la chica. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana. Madrid, Morata*, 144–159.

- Castorina, J. A., y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: Problemas teóricos y desafíos educativos. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, 9–27.
- Cetzal, R. S. P., Delgado, M. L., y Reche, P. C. (2012). El poder en las organizaciones escolares... todos lo buscan, pocos lo consiguen. *Educación y ciencia*, 2(40).
- Chodorow, N. (2007). Techo de cristal, pisos pegajosos y muros de hormigón: Barreras internas y externas para el trabajo y la realización de la mujer. En M. Elizade y B. Zeeling (eds.). *El techo de cristal: Perspectivas psicoanalíticas sobre las mujeres y el poder* (pp. 29–43). LUMEN HUMANITAS.
- Clair, R. P., y Mumby, D. K. (2000). El discurso en las organizaciones. En D.K. Mumby y R. P. Clair (eds.). *El discurso como interacción social: Estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 263–296). Gedisa.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Anthropology & Education Quarterly.
- Connel, R. W., y Artigas, I. M. (2003). *Masculinidades*. UNAM.
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*, 44.
- Czarniawska, B. (1995). Narration or science? Collapsing the division in organization studies. *Organization*, 2(1), 11–33.
- Czarniawska, B. (1997a). *A narrative approach to organization studies*. Sage Publications.
- Czarniawska, B. (1997b). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. University of Chicago Press.
- Czarniawska-Joerges, B. (1994). Narratives of individual and organizational identities. *Annals of the International Communication Association*, 17(1), 193–221.
- Czarniawska-Joerges, B. (2007). *Shadowing: And other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press DK.
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis Psicología.

- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill Companies.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo Veintiuno.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone Edition.
- Durkheim, É. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones AKAL.
- Durkheim, É. (2013). *Las formas elementales de la vida religiosa: El sistema totemico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)*. Fondo de Cultura Economica.
- EcuRed. (2016). *Sociabilidad*. EcuRed.
- El Independiente. (2017). Fallece la directora de la DACSyH Nidia Gallegos de un infarto. El Independiente. <http://www.elindependiente.mx/noticias/?idNota=70513>
- Estrada, S., Guadalupe, J., Pupo, G., Cristóbal, J., Rodríguez, M., Bárbara, Y., y Cañedo Andalia, R. (2009). Clima y cultura organizacional: Dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*, 20(4), 67–75.
- ETAN, G. (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*. Comisión Europea.
- ExECUM3. (2023). [dataset]. <https://www.execum.unam.mx/>
- Fayol, H., y Taylor, F. W. (1987). Principios de la Administración Científica. En H. Fayol, (ed.). *Administración industrial y general* (pp. 124–151). Orbis.
- Flores Palacios, F. (2014). *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*. UNAM.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Garay, A., y Del Valle Díaz Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6). <https://ries.universia.net/article/view/71>
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Rowman & Littlefield Publishers.

- Garza Toledo, E. de la, y I. Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Gergen, K. J. (1994). Exploring the postmodern: Perils or potentials? *American psychologist*, 49(5), 412.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. R. Sarbin (Ed.). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 22–44). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Gergen, K. J., Mesa, Á. M. E., y Ferráns, S. D. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Glasser, B., y Strauss, A. (1967). *The development of grounded theory*. Strategies for Qualitative Research.
- Goetz, J. P., Goetz, M. D. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goldman, A., y Whitcomb, D. (2011). *Social epistemology: Essential readings*. Oxford University Press.
- González, M. C. (2012). Mujeres en espacios organizacionales. Viejos desafíos y nuevas perspectivas. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 5(10), 57–78.
- Grasswick, H. (2008). *Feminist social epistemology*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Grize, J.-B. (1981). L'argumentation: Explication ou séduction in L'argumentation. *Presses universitaires de Lyon*, 29–40.
- Guzmán Cáceres, M. (2015). Multiplicar los sujetos, encarnar los conocimientos: Plausibilidad de la epistemología social posmoderna de Donna Haraway. *Boletín Científico Sapiens Research*, 5(2), 39–45.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

- Heider, F. (2013). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- Herrera, M. S. y M. (2013). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y postgrado*, 22(1). <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/629>
- Höpfl, H., Case, P., Ryan, M. K., Haslam, A. S., y Postmes, T. (2007). Reactions to the glass cliff: Gender differences in the explanations for the precariousness of women's leadership positions. *Journal of Organizational Change Management*, 20(2), 182–197.
- i Folch, M. T. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de educación*, 350, 253–275.
- Ibáñez, A. A., y Martín, A. F. A. L. (1986). *El proceso de la entrevista: Conceptos y modelos*. Editorial Limusa.
- Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*. Unam.
- Ibarra Colado, E., y Buendía Espinosa, A. (2013). *Compendio del Sistema Universitario Mexicano*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- INEGI. (2011). Estadísticas por tema [Datos estadísticos]. Distribución por edad y sexo. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500>
- Infante Vargas, L. (2001). Por nuestro género hablará el espíritu: Las mujeres en la UNAM. En F. Blanco Figueroa(ed.). *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución* (pp. 77–93). Edicol.
- Informante Clave. (2016, julio). *Entrevista con Informante Clave* [Comunicación personal].
- Jepperson, R. L. (1999). V. instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En W. Powell y P. DiMaggio(eds.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 193–215). Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 27.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Kosic, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. Grijalbo.

- Krause, M. (1998). *La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional*. Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social.
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. *Metodología para los estudios de género*, 48–71.
- Lakatos, I. (1998). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8.
- Lapovsky, L. (2014). *Why So Few Women College Presidents?* Forbes. <http://www.forbes.com/sites/lucielapovsky/2014/04/13/why-so-few-women-college-presidents/#10ea3fbb634c>
- Larralde, S., y Ugalde, Y. (2007). *Glosario de género*. INMUJERES.
- Latour, B., Woolgar, S., Lucarelli, E. A., Isabel, M., Ulin, P. R. R., Tolley, P. R., Ulin, E. E. P. R., Robinson, E. T., Tolley, E. E., y Lothrop, W. C. W. C., (1995). *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos*. Alianza Editorial.
- Lincoln, Y. S., y Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. *Handbook of qualitative research*, 1, 575–586.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., y Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guías para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.
- Lorber, J. (2000). Using Gender to Undo Gender A Feminist Degendering Movement. *Feminist theory*, 1(1), 79–95.
- Lyotard, J.-F., y Rato, M. A. (1989). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Martínez M., M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Maturana, H. (2006). Ontología del conversar 1. *Desde la biología a la psicología*, 84.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165–180.

- Mendoza Molina, R. (2002). *Discurso y funcionamiento organizacional: El caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de los Adultos*. UAM.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44.
- Meyer, J. W., y Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Miller, A. B. (1974). Aristotle on habit (ἔθῆς) and character (ἡθῆς): Implications for the rhetoric. *Communications Monographs*, 41(4), 309–316.
- Moncayo Orjuela, B. C., y Zuluaga Goyeneche, D. (2014). *Estrategias y obstáculos en el acceso femenino a puestos directivos en la academia*. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. FCAI-UNAM. <http://premio.investiga.fca.unam.mx/docs/XIX/estrategias-y-obstaculos.pdf>
- Mora Monroy, G. E. (1997). Discourse studies: A multidisciplinary introduction. *Forma y Función*, 12, 149–158.
- Morse, J. M., Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. *Handbook of qualitative research*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1993). *Razón y culturas*. Discurso pronunciado con motivo de la investidura como Doctor «Honoris Causa» por la Universidad de Sevilla. Acto Solemne,
- Nightingale, D., y Cromby, J. (1999). *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice*. McGraw-Hill Education.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7–17.
- Osnaya Alarcón, F., y Jurado de los Santos, P. (2004). *Las representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., Mansilla, I., y Marina, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1),

- 119–133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Ozonas, L., Bonaccorsi, N., y Martínez, C. D. (2008). *Mujeres en la universidad: Situaciones de poder entre los géneros*. Universidad Nacional del Comahue.
- Parica Ramos, A. T., Bruno Liendo, F. J., y Abancin Ospina, R. A. (2005). Teoría del Construccinismo Social [Catedra de Psocología Educativa]. Teoría del Construccinismo Social. <http://constructivismos.blogspot.mx/>
- Pérez Mayo, A. R. (2011). Las Representaciones Sociales, la Narrativa y las organizaciones. <https://renatomayo.wordpress.com/>
- Pérez Mayo, A. R. (2013). *Discurso, representaciones sociales y narrativas en las organizaciones. El caso de tres cuerpos académicos de la Universidad Autonoma de Tabasco* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana].
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México*. Universidad Nacional Autonoma de Mexico Centro de Investigación.
- Powell, W. W., y DiMaggio, P. J. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- PROEQUIDAD. (2001). *Programa nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres*. Proequidad. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100517.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100517.pdf)
- RAE-ASALE. (2014). *Perro, rra*. Diccionario de la lengua española. <http://dle.rae.es/?id=SihVF3L>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Riegraft, B., y Aulenbacher, B. (2012). Investigación feminista, ¿quo vadis? Rcuento metodológico histórico y perspectiva epistemológica a futuro? En E. de la Garza Toledo y G. I. Leyva (eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales* (pp. 567–571). Fondo de Cultura Económica.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.

- Roque Nieto, N., y Arredondo López, M. A. (2017). Conexionismo teórico-epistemológico entre el neoinstitucionalismo, construccionismo social, las representaciones sociales, la narrativa y el conocimiento situado para el estudio de las organizaciones. En Bonilla Artigas (ed.). *Organización y Teoría Organizacional. Una Visión transdisciplinaria entre Cuerpos Académicos* (pp. 51–103). UAEM.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad: Nueva propuesta de análisis social*. Editorial Grijalbo.
- Rosser, M. (2002). *Narrative and stories in adult teaching and learning*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Ruiz, A. (1997). *Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad ya la psicología*. INTECO. [http://www.inteco.cl/articulos/005/texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/005/texto_esp.htm).
- Saracosti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, 25, 243–259.
- Schmitt, F. F. (1998). Social epistemology. En E. Craig (ed.). *Routledge encyclopedia of philosophy: Questions to sociobiology* (pp. 828–832). Taylor & Francis.
- Schwartz, H., y Jacobs, J. (1979). *Qualitative sociology*. Simon and Schuster.
- SEP. (2001). *programa nacional de educación 2000*—Buscar con Google. [https://www.google.com.mx/?gws\\_rd=ssl#q=programa+nacional+de+educaci%C3%B3n+2000](https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=programa+nacional+de+educaci%C3%B3n+2000)
- Silverman, D. (1975). *Teoría de las organizaciones*. Nueva Visión.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Strathern, M. (1987). An awkward relationship: The case of feminism and anthropology. *Signs*, 12(2), 276–292.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia Medellín.

- Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R. R., Wiesner, M. L. R., Margel, G., León, V. C. B., Kröll, H. G., Ortiz, M. L. V., Zepeda, J. P., Gonzales, O., y Plascencia, J. R. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO.
- Trigo, E., Costa, H. G., y Couto, J. M. P. (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa*. Lulu.
- Tronco Rosas, M. A. (2001). Algunas notas sobre la mujer politécnica. En F. Blanco Figueroa (ed.). *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución* (pp. 61–76). Edicol.
- UJAT. (2015a). *Organigrama*. <http://www.ujat.mx/dinvestigacion/18034>
- UJAT. (2015b). *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. <http://www.ujat.mx/45/7114>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. [http://www.unesco.org/education/edu-cprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/edu-cprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction*. Sage.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (ed.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63–95). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Verea, C. P. (2015). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3(21), 7–43.
- Villarme Requejo, S. (1999). *Conocimientos situados y estrategias feministas*. Universidad de Alcalá.
- Wagner, W., Hayes, N., y Flores, F. (2011). *Introducción a las representaciones sociales*. El discurso de lo cotidiano y el sentido común.
- Werner, O., y Schoepfle, M. (1993). Cuestiones epistemológicas. *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, 113–183.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Wundt, W. M. (1969). *Principles of physiological psychology*. Рипол Классик.
- Zubieta-García, J., y Marrero-Narváez, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15–28.



