

CAPÍTULO

01

**MARCO DE
REFERENCIA
INTEGRATIVO**

El rigor de cualquier investigación empírica descansa, en última instancia, sobre la solidez de sus fundamentos teóricos. No es posible medir lo que no se ha conceptualizado con precisión, interpretar datos sin marcos analíticos que orienten la lectura, ni producir conocimiento generalizable sin teorías que articulen los hallazgos particulares con un cuerpo acumulado de saber. Este capítulo construye la arquitectura conceptual que sostiene el conjunto del libro, integrando tradiciones disciplinarias diversas en un marco coherente y suficientemente robusto para abordar la complejidad de los fenómenos organizacionales universitarios contemporáneos.

La integración teórica que se presenta es estratégica, en tanto los campos del clima organizacional, la cultura institucional y la transformación digital tienen cada uno una literatura vasta y en permanente expansión, por ende, selecciona los marcos y conceptos con mayor poder analítico para los objetivos específicos del libro y los articula de manera que su combinación sea más que la suma de sus partes. El principio rector de esta selección es la relevancia para la comprensión de las organizaciones universitarias latinoamericanas contemporáneas, lo cual implica privilegiar marcos que iluminen tanto las dinámicas universales como las especificidades contextuales que distinguen a estas instituciones de las que han sido objeto preferente de la investigación organizacional anglosajona.

1.1 El Clima Organizacional

El concepto de clima organizacional tiene sus raíces en la psicología social de los años treinta, particularmente en los estudios de Kurt Lewin sobre la atmósfera social como factor determinante del comportamiento grupal. En sus experimentos sobre estilos de liderazgo (autoritario, democrático y *laissez-faire*), Lewin, Lippitt y White (1939) demostraron que las variaciones del clima psicológico generaban diferencias significativas en la conducta, la productividad y el bienestar de los participantes, independientemente de la composición de los grupos. Estos hallazgos constituyen el fundamento empírico del concepto moderno de clima organizacional.

La consolidación del clima organizacional como objeto de investigación se dio con el trabajo de Halpin y Croft (1963), quienes desarrollaron el Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) para evaluar el clima en escuelas primarias. El instrumento identificó ocho dimensiones y seis perfiles climáticos, desde el clima abierto hasta el cerrado. Su principal aporte fue demostrar que organizaciones con estructuras formales similares pueden presentar climas muy diferentes, por lo que este debe evaluarse a partir de las percepciones de sus miembros y no únicamente de su estructura formal.

La posterior bifurcación de la investigación sobre clima organizacional en dos grandes tradiciones teóricas cognitivista y estructural refleja una tensión filosófica más profunda sobre la naturaleza misma del objeto. La tradición cognitivista, representada por los trabajos de James y Jones (1974) y desarrollada por Schneider y Reichers (1983), concibe el clima como un fenómeno fundamentalmente psicológico: un conjunto de percepciones y representaciones mentales que los individuos construyen sobre su en-

torno de trabajo a partir de sus experiencias, interpretaciones y atribuciones. Desde esta perspectiva, el clima no existe independientemente de la mente de los observadores; es construido activamente por los miembros organizacionales que asignan significados a las prácticas y condiciones que experimentan. La unidad de análisis primaria es el individuo, y el clima organizacional es una propiedad colectiva derivada un promedio o un consenso de las percepciones individuales.

La tradición estructural concibe el clima organizacional como resultado de las características objetivas de la organización, tales como la estructura, la distribución del poder, los sistemas de recompensa y los procesos de comunicación. En esta perspectiva, Litwin y Stringer (1968) identificaron nueve dimensiones del clima organizacional, mientras que Likert (1967) sostuvo que los sistemas de gestión determinan el clima y, en consecuencia, influyen en resultados como la productividad, la satisfacción y el absentismo.

La síntesis que predomina en la investigación contemporánea supera productivamente la dicotomía entre estas dos tradiciones. Schneider et al. (2013), en una revisión seminal del campo, definen el clima organizacional como los significados compartidos que los miembros de la organización atribuyen a las prácticas, políticas y procedimientos que experimentan y a los comportamientos que observan recompensados, apoyados o penalizados. Esta definición es importante porque reconoce simultáneamente la dimensión cognitiva del constructo el clima es percibido y construido activamente por los sujetos y su anclaje en las prácticas organizacionales objetivas que producen esas percepciones. No hay clima sin percepción, pero las percepciones no

se producen en el vacío: son respuestas interpretativas a realidades organizacionales que tienen propiedades más o menos independientes de los observadores individuales.

La literatura contemporánea distingue entre clima organizacional general y climas focalizados, entendidos como percepciones compartidas sobre ámbitos específicos, como la seguridad, el servicio, la innovación, la diversidad o el clima digital. Schneider et al. (2013) sostienen que estos climas predicen con mayor precisión los comportamientos asociados que el clima general. En el contexto universitario, esta distinción permite comprender que el clima de aprendizaje, investigación y digital pueden coexistir con características diferentes dentro de una misma institución, facilitando intervenciones más efectivas.

El rastreo histórico de los enfoques sobre clima organizacional permite apreciar cómo el constructo se ha enriquecido progresivamente al incorporar nuevas preguntas, métodos y contextos. Lejos de ser una acumulación lineal de conocimiento, este recorrido refleja disputas epistemológicas sobre la naturaleza del fenómeno, ¿es el clima una propiedad de la mente o de la organización?, y sobre los métodos apropiados para estudiarlo. La Tabla 1 sistematiza esta evolución en cinco períodos, identificando para cada uno la corriente dominante, los autores representativos y la aportación conceptual principal. Su lectura permite al lector situar las opciones teóricas adoptadas en este libro, en particular la síntesis de Schneider et al. (2013) sobre significados compartidos y el modelo de Demandas-Recursos Laborales, dentro de una tradición intelectual consolidada y en permanente renovación.

Tabla 1
Evolución de los enfoques teóricos sobre clima organizacional (1930-presente)

PERÍODO	CORRIENTE DOMINANTE	AUTORES REPRESENTATIVOS	APORTACIÓN CONCEPTUAL PRINCIPAL
1930–1960	Psicología Social del grupo	Lewin (1939); Lippitt y White (1943)	Concepto de atmósfera social; efectos del liderazgo sobre el comportamiento grupal; primeras evidencias experimentales del clima como variable independiente.
1960–1975	Medición dimensional estructural	Halpin y Croft (1963); Litwin y Stringer (1968); Likert (1967)	Dimensionalización sistemática; instrumentos estandarizados; tipologías de sistemas de gestión; clima como producto de propiedades organizacionales objetivas.
1975–1990	Cognitivismo y percepción compartida	James y Jones (1974); Schneider y Reichers (1983)	Distinción clima psicológico/organizacional; procesos cognitivos de interpretación del entorno; emergencia colectiva de percepciones compartidas.
1990–2010	Climas focalizados y análisis multinivel	Schneider et al. (1998, 2013); Kozlowski y Doherty (1989); Hall (1996)	Multiplicidad de climas específicos por dominio; modelos multinivel (individuo–equipo–organización); clima en educación superior.
2010– presente	Clima digital y bienestar en la era híbrida	Avtalion et al. (2024, 2025); Trenerry et al. (2021); Cardoso et al. (2025)	Clima digital organizacional como nueva dimensión; efectos del teletrabajo y la virtualización sobre el bienestar y la cohesión grupal; entornos laborales híbridos.

Nota.
Elaboración propia con base en
revisión sistemática de literatura
(bases WoS, Scopus y SciELO, 1963-
2025).

El clima organizacional en las universidades posee características distintas al de las organizaciones empresariales. Hall (1996) identifica tres rasgos principales: la coexistencia de múltiples subculturas profesionales con percepciones diversas del entorno; la autonomía de los académicos, que genera formas complejas de identificación institucional; y la tensión entre el reconocimiento disciplinario y la lealtad a la institución. Estas particularidades exigen enfoques e instrumentos de medición específicos.

1.2 La Cultura Organizacional

El concepto de cultura organizacional ocupa un lugar epistemológicamente singular en las ciencias de la organización: a la vez, es uno de los constructos más poderosos analíticamente y uno de los más resistentes a la operacionalización empírica. Su surgimiento como categoría analítica central en los estudios organizacionales no fue gradual, sino relativamente súbito; este, fue impulsado por la confluencia de dos fenómenos históricos: por un lado, el interés académico y empresarial que se generó durante la época de los ochenta por el éxito de las corporaciones japonesas, difícil de explicar mediante los modelos económicos tradicionales; por otro, la publicación casi simultánea de obras seminales que establecieron el concepto en el vocabulario de la gestión y la teoría organizacional. En este contexto, la propuesta de Edgar Schein (1985, revisada hasta 2010) emerge como la contribución más influyente, duradera y analíticamente fecunda del campo.

Schein (2010) define la cultura organizacional como un patrón de supuestos básicos compartidos que un grupo desarrolla al resolver problemas de adaptación externa e integración interna, y que transmite a sus nuevos miembros como la forma adecuada de percibir, pensar y actuar. Su principal aporte radica en

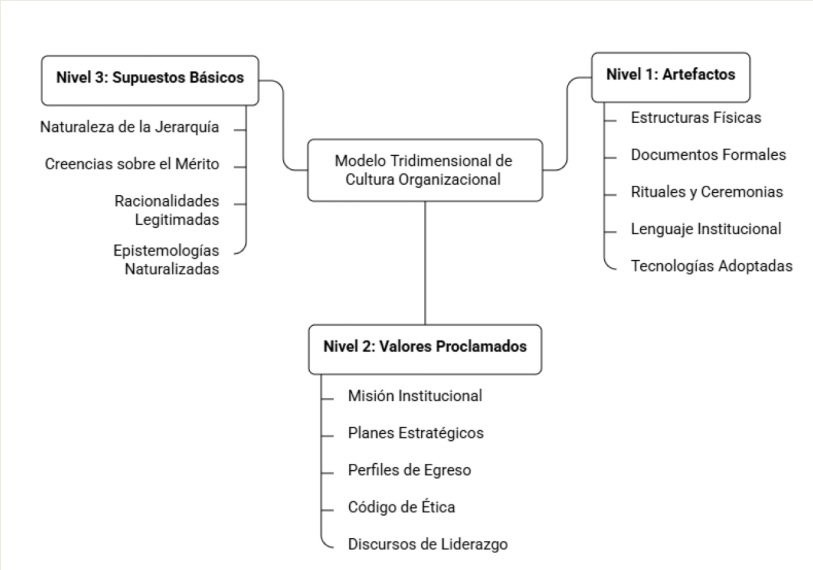
destacar que la cultura se sustenta en supuestos profundos e implícitos, más que en valores o comportamientos visibles. Al ser asumidos como verdades incuestionables, estos supuestos constituyen la principal fuente de la influencia normativa de la cultura.

El modelo tridimensional de Schein (2010) distingue tres niveles de la cultura organizacional: artefactos, manifestaciones visibles cuyo significado depende del contexto; valores proclamados, expresados en estrategias y principios institucionales que pueden diferir de las prácticas reales, como señalaron Argyris y Schön (1978); y supuestos básicos, creencias profundas e inconscientes que orientan la percepción, las decisiones y el comportamiento de los miembros de la organización.

Los supuestos básicos constituyen el nivel más profundo y analíticamente más importante, en tanto determinan cómo los miembros de la organización perciben, piensan y sienten, sin que sean conscientes de ello. Incluyen supuestos sobre la naturaleza de las relaciones entre la organización y su entorno ¿domina, se adapta, convive?; sobre la naturaleza de la realidad ¿qué cuenta como evidencia, cuál es la fuente de verdad?; sobre la naturaleza del tiempo ¿se orienta al pasado, al presente o al futuro?; sobre la naturaleza de los seres humanos ¿son esencialmente buenos o malos, motivados internamente o por incentivos externos?; y sobre las relaciones entre las personas ¿son jerárquicas o igualitarias, individualistas o colectivistas? La transformación cultural profunda solo es posible cuando estos son identificados, cuestionados y eventualmente modificados, lo que requiere procesos deliberados de reflexividad organizacional colectiva que pocas instituciones desarrollan espontáneamente.

La distinción entre los tres niveles de la cultura organizacional propuesta por Schein (2010) constituye la herramienta analítica central para interpretar los hallazgos del Capítulo IV. La Figura 1 representa de manera sintética esta arquitectura tridimensional: en la superficie, los artefactos (todo lo observable, desde el diseño físico hasta los rituales y documentos institucionales); en un nivel intermedio, los valores proclamados, los principios y objetivos que la organización declara como propios; y en la base, los supuestos básicos, las creencias inconscientes y los marcos interpretativos que realmente orientan el comportamiento cotidiano. Comprender la cultura organizacional de un programa académico implica interrogar los tres niveles y, sobre todo, detectar las incoherencias entre lo que se enuncia en el nivel de los valores y lo que se practica en el nivel de los supuestos.

Figura 1
Modelo tridimensional de la cultura organizacional



Nota. Elaboración propia con base en Schein (2010), Bourdieu (1997), Argyris y Schön (1978) y Santos (2009). Las extensiones críticas amplían el modelo original hacia las dimensiones de poder simbólico y colonialidad del saber.

Cameron y Quinn (2011) proponen el Marco de Valores en Competencia, que identifica cuatro tipos de cultura organizacional: clan, adhocrática, jerárquica y de mercado. En el ámbito universitario, este modelo evidencia la tensión entre una cultura colaborativa y las exigencias de competitividad derivadas de la acreditación, los rankings y el financiamiento por resultados.

Aunque Bourdieu (1990) no desarrolló una teoría específica de la cultura organizacional, sus conceptos de *habitus* y violencia simbólica ofrecen un marco analítico para comprender su reproducción y legitimación. El *habitus* explica cómo la cultura se incorpora mediante disposiciones adquiridas que orientan de forma preconsciente las percepciones y prácticas, favoreciendo la persistencia de patrones culturales incluso cuando las condiciones que les dieron origen han cambiado. Por su parte, la violencia simbólica permite entender cómo determinadas formas de conocimiento se presentan como naturales y legítimas, ocultando las relaciones de poder que las sustentan. En la formación en administración, ello se manifiesta en la naturalización de la racionalidad económica y de la eficiencia como criterios universales de gestión, invisibilizando su carácter político y ético (Bourdieu, 1990).

1.3 Liderazgo Transformacional y Gobernanza Universitaria Democrática

La investigación sobre liderazgo organizacional convergió, desde finales de la década de 1970, hacia la distinción entre liderazgo transaccional y liderazgo transformacional, propuesta inicialmente por Burns (1978) y posteriormente desarrollada y validada empíricamente por Bass y Riggio (2006). El liderazgo transaccional se fundamenta en el intercambio de recompensas y sanciones en función del desempeño, mientras que el liderazgo transformacional busca inspirar, desarrollar y comprometer a los seguidores más allá de los incentivos contractuales.

El liderazgo transformacional se diferencia del transaccional por su capacidad para generar compromiso y cambio. Bass y Riggio (2006) identi-

can cuatro componentes fundamentales: influencia idealizada, basada en el ejemplo ético y la confianza; motivación inspiracional, que moviliza a través de una visión compartida; estimulación intelectual, que promueve el pensamiento crítico y la innovación; y consideración individualizada, orientada al desarrollo y acompañamiento de cada colaborador.

La investigación comparativa entre liderazgo transaccional y transformacional ha producido uno de los metaanálisis más sólidos de la psicología organizacional: Judge y Piccolo (2004), con 87 estudios, encontraron que los componentes del liderazgo transformacional predicen de manera significativa la satisfacción laboral, la motivación y la efectividad organizacional que los componentes transaccionales, especialmente en condiciones de incertidumbre y cambio. Esta superioridad es marcada en organizaciones basadas en el conocimiento, como las universidades, donde la naturaleza del trabajo requiere compromiso genuino, creatividad y aprendizaje continuo más que simple conformidad con estándares establecidos.

La gobernanza universitaria, sin embargo, presenta características específicas que complican y enriquecen la aplicación del modelo de liderazgo transformacional. La universidad es, en su forma ideal, una institución de gobierno colegial: las decisiones importantes se toman por consenso entre pares académicos que se reconocen mutuamente como iguales en lo que respecta a la autoridad intelectual, independientemente de sus posiciones jerárquicas formales. Este principio de colegialidad, con profundas raíces históricas en la tradición medieval de las corporaciones universitarias, genera formas de autoridad distribuida y pluricentrada que difieren radicalmente de las estructuras de mando y control de las organizaciones empresariales. Un rector o decano que intentara gestionar su universidad mediante el estilo de liderazgo directivo típico del *management* corporativo se encontraría rápidamente con resistencias que no puede atribuir a la defensa de intereses particulares, sino a la defensa de valores académicos legítimos.

La transformación digital ha añadido nuevas dimensiones de complejidad al liderazgo universitario que ningún marco teórico del siglo XX anticipó completamente. El líder universitario en la era digital debe gestionar simultáneamente la infraestructura tecnológica, las implicaciones pedagógicas de la digitalización, los dilemas éticos del uso de datos sobre colaboradores y estudiantes, las brechas de competencias digitales entre los miembros de la comunidad universitaria, y los conflictos de valores entre la apertura académica y los requerimientos de ciberseguridad. Esta complejidad técnica y ética no reemplaza las competencias de liderazgo tradicionales visión estratégica, gestión de relaciones, construcción de consenso, desarrollo de personas, por el contrario, se añade a ellas, exigiendo un perfil de liderazgo polivalente que pocas instituciones han sabido desarrollar sistemáticamente.

1.4 Bienestar Organizacional

El bienestar organizacional ha emergido en las últimas dos décadas como uno de los campos de mayor crecimiento en la psicología del trabajo y las organizaciones, impulsado por la convergencia de la psicología positiva de Seligman (2011), el movimiento de gestión de la salud en el trabajo, así como la evidencia acumulada sobre los costos económicos y humanos del agotamiento profesional y los trastornos de salud mental vinculados al trabajo. Este crecimiento ha generado una proliferación de modelos, constructos e instrumentos que refleja tanto la riqueza del campo como la ausencia de un consenso teórico consolidado sobre qué constituye exactamente el bienestar en el trabajo y cómo debe medirse.

El modelo PERMA de Seligman (2011), integrado por emociones positivas, compromiso (engagement), relaciones positivas, significado y logro, constituye uno de los principales referentes para el estudio del bienestar organizacional. En el ámbito universitario, estos componentes se reflejan en la satisfacción con la actividad académica, el compromiso con la docencia e investigación, la calidad de las relaciones interpersonales y el sentido de propósito asociado a la formación y generación de conocimiento, factores que favorecen el desempeño y reducen el riesgo de agotamiento profesional. El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R) de Bakker y Demerouti (2007) explica el bienestar organizacional a partir del equilibrio entre demandas laborales, que requieren esfuerzo sostenido y pueden generar desgaste físico y psicológico, y recursos laborales, que facilitan el logro de los objetivos, favorecen el desarrollo personal y mitigan los efectos de las demandas. Según este modelo, el exceso de demandas incrementa el riesgo de agotamiento profesional, mientras que la disponibilidad de recursos fortalece el compromiso y el bienestar en el trabajo.

La pandemia por COVID-19 constituyó, desde la perspectiva del modelo DRL, un experimento natural de condiciones extremas: incrementó simultáneamente múltiples tipos de demanda sobrecarga cuantitativa, sobrecarga cualitativa, conflicto trabajo-fa-

milia, ambigüedad de rol, conflicto interpersonal; asimismo, redujo múltiples recursos fundamentales: apoyo social de los colegas, autonomía sobre el entorno de trabajo, feedback inmediato, oportunidades de recuperación psicológica. Esta combinación de máximas demandas y recursos reducidos es, de acuerdo con el modelo, la condición más predictiva del agotamiento profesional severo. Los hallazgos del estudio empírico presentado en el Capítulo III son perfectamente coherentes con estas predicciones, por ende, ofrecen evidencia concreta de que las intervenciones más eficaces para mejorar el clima se centran en fortalecer los recursos, especialmente el apoyo del liderazgo, la claridad del rol y el acceso a formación; antes que, en reducir las demandas, lo cual, es muchos casos, es estructuralmente imposible.

El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL) ofrece un marco productivo para interpretar la experiencia del personal universitario durante la pandemia, porque permite distinguir, en términos analíticos, entre los factores que generan deterioro (las demandas) y los que activan el compromiso (los recursos). La Tabla 2 aplica este modelo al contexto específico de la pandemia por COVID-19 en instituciones de educación superior, sistematizando las principales demandas emergentes afrontadas por el personal: sobrecarga cuantitativa, conflicto trabajo-familia, ambigüedad de rol; y los recursos que operaron como amortiguadores: el apoyo del liderazgo, la formación digital y la cohesión de equipo. Lo anterior anticipa los patrones que el análisis empírico del Capítulo III confirma y enriquece, además, sirve como guía de lectura para interpretar las fortalezas y vulnerabilidades del clima organizacional identificadas en el estudio.

Tabla 2
Aplicación del Modelo Demandas-Recursos Laborales al personal universitario en contexto pandémico

Categoría	Durante la pandemia (COVID-19)	Implicaciones para la gestión del clima
DEMANDAS (generan proceso de deterioro, agotamiento)	Sobrecarga cuantitativa (más tareas, menos tiempo)	Priorizar reducción de demandas más controlables (reuniones, burocracia)
	Sobrecarga cualitativa (tareas nuevas, complejas)	Revisar cargas de trabajo por equipo y posición
	Conflicto trabajo-familia (fusión espacio doméstico/laboral)	Establecer normas claras de desconexión digital
	Ambigüedad de rol (expectativas cambiantes)	Clarificar roles y expectativas periódicamente
	Conflicto interpersonal (estrés sostenido en equipo)	
	Demandas emocionales (gestión del duelo y la incertidumbre)	
RECURSOS (generan proceso motivacional, compromiso)	Apoyo social de colegas	Invertir en recuperación de redes informales de apoyo
	(reducción interacciones informales)	Fortalecer <i>feedback</i> del liderazgo intermedio
	Autonomía sobre entorno físico de trabajo	Garantizar acceso equitativo a formación continua
	<i>Feedback</i> inmediato sobre desempeño	Institucionalizar el apoyo psicosocial como recurso permanente
	Oportunidades de recuperación psicológica	
	Capacitación y formación digital (recurso añadido)	
	Apoyo institucional (variable según gestión directiva)	

Nota. *Elaboración propia con base en Bakker y Demerouti (2007) y hallazgos del estudio empírico (Capítulo III).*

1.5 Aprendizaje Organizacional

El concepto de organización que aprende representa uno de los aportes más influyentes al pensamiento sobre la gestión universitaria del siglo XX. Sus fundamentos teóricos fueron establecidos por Argyris y Schön (1978) en su obra *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, quien introdujo la distinción entre aprendizaje de bucle simple y aprendizaje de doble bucle que sigue siendo la más analíticamente productiva del campo. El aprendizaje de bucle simple ocurre cuando la organización detecta un error y lo corrige dentro del marco de sus valores, normas y estrategias existentes: algo no funcionó como se esperaba, se identifica la causa, se realiza el ajuste necesario y el sistema continúa operando bajo los mismos supuestos. Este tipo de aprendizaje es el dominante en las organizaciones y es necesario para el mantenimiento de la eficiencia operativa.

El aprendizaje de doble bucle, más infrecuente y difícil, implica cuestionar no solo las acciones sino los valores, normas y supuestos que las orientan. Cuando una organización universitaria descubre que sus indicadores de graduación oportuna son persistentemente bajos a pesar de múltiples intervenciones de mejora, el aprendizaje de bucle simple la lleva a buscar nuevas intervenciones dentro del mismo marco de supuestos: quizás mejores programas de tutorías, mayores incentivos económicos o cursos de nivelación. El aprendizaje de doble bucle preguntaría algo más radical: ¿son adecuados los modelos de enseñanza que la institución emplea? ¿son pertinentes los currículos que ofrece para las realidades y necesidades de sus estudiantes? ¿son justas las condiciones de acceso y permanencia que establece? Estas preguntas son incómodas porque cuestionan supuestos que la institución ha naturalizado, pero son las únicas que pueden generar transformaciones organizacionales genuinas.

Senge (1990) amplió el marco de Argyris y Schön con su propuesta de las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional, con una visión más integradora de las capacidades que deben desarrollar las organizaciones que aprenden. La primera disciplina, el dominio personal, implica que los indivi-

duos se comprometen con su propio crecimiento y aprendizaje continuo, clarificando sus valores y visiones personales. En el contexto universitario, esta disciplina se traduce en el compromiso de los docentes e investigadores con la formación continua en pedagogía, gestión y ciudadanía institucional. La segunda disciplina, los modelos mentales, requiere examinar con rigurosidad los supuestos y creencias que orientan sus percepciones y decisiones, a través de los actores organizacionales.

En concordancia, la tercera, la visión compartida, apunta a la construcción colectiva de un sentido de propósito institucional que sea genuinamente compartido y que movilice el compromiso más allá de la conformidad formal. La cuarta, el aprendizaje en equipo, desarrolla la capacidad de los grupos para generar inteligencia colectiva, superior a la suma de las inteligencias individuales, mediante el diálogo y la suspensión de los supuestos. La quinta, el pensamiento sistémico, es la disciplina integradora que permite comprender las interdependencias, las retroalimentaciones y las demoras que caracterizan a los sistemas complejos y hacen que las consecuencias de las acciones no siempre sean las esperadas.

1.6 El Pensamiento Complejo y la Universidad como Sistema Adaptativo

La perspectiva de la complejidad constituye una alternativa a los enfoques reduccionistas para comprender las organizaciones en contextos de incertidumbre y cambio. Morin (1999) plantea tres principios fundamentales: el dialógico, que reconoce la coexistencia de tensiones como orden y desorden; el de recursividad, según el cual causas y efectos se retroalimentan; y el hologramático, que sostiene que el todo está presente en las partes y las partes reflejan el todo. Desde esta perspectiva, la cultura organizacional se construye y reproduce en las interacciones cotidianas de sus miembros.

La aplicación de estos principios al análisis del clima y la cultura universitaria genera implicaciones analíticas y prácticas de primera importancia. Desde la noción de la recursividad, el clima organi-

zacional no es simplemente un efecto de la cultura, como lo asumen los enfoques estructuralistas; en cambio, es una causa que retroalimenta sobre esta: los climas positivos refuerzan y, eventualmente, transforman los supuestos culturales que los produjeron; mientras que, los climas deteriorados erosionan la confianza y la cooperación, substrato de cualquier cultura organizacional sana. Desde la óptica dialógica, la tensión entre estabilidad e innovación, entre tradición académica y transformación digital, no debe resolverse eliminando uno de los polos, sino gestionándose productivamente como fuente de creatividad y aprendizaje organizacional.

El concepto de punto de bifurcación, tomado de la termodinámica de sistemas fuera del equilibrio de Prigogine y aplicado a los sistemas sociales por Morin, es notable para comprender los efectos de la pandemia sobre las organizaciones universitarias. Un punto de bifurcación es un momento crítico en que un sistema complejo, perturbado más allá de cierto umbral de estabilidad, puede transitar hacia configuraciones cualitativamente diferentes; así, en la trayectoria específica siguiente, depende de manera sensible de las condiciones iniciales, incluyendo la cultura organizacional previa y las decisiones tomadas hasta el momento crucial.

Por tal razón, la pandemia fue, para las universidades latinoamericanas, un punto de bifurcación en este sentido preciso: las instituciones con culturas de confianza, liderazgo transformacional y capacidades de aprendizaje colectivo utilizaron la crisis como catalizador de transformaciones que llevaban tiempo madurando; las instituciones con culturas más defensivas, liderazgos más controlistas y menor capacidad de aprendizaje, tendieron a regresar a sus configuraciones preexistentes en cuanto las condiciones lo permitieron, reproduciendo las mismas fragilidades que la crisis había revelado.

1.7 Perspectivas de Género, Diversidad e Interseccionalidad en la Universidad

El análisis del clima y la cultura de las organizaciones universitarias no puede considerarse completo, ni epistemológicamente riguroso, si ignora las dimensiones de género, diversidad e interseccionalidad que configuran de manera diferencial las experiencias de los distintos grupos de las comunidades universitarias. La investigación feminista y de género en los estudios organizacionales, representada por autoras como Joan Acker (1990), Sandra Harding (1986) y Marta Calás y Linda Smircich (1996), ha documentado extensamente que las organizaciones, incluyendo las universidades, no son espacios de igualitarismo neutro donde el mérito individual determina las trayectorias y los reconocimientos; son campos sociales marcados por jerarquías de género, etnia, clase, generación y otras dimensiones de la diferencia social que producen efectos diferenciales sobre las oportunidades, el bienestar y el reconocimiento de sus miembros.



Acker (1990) introdujo el concepto de organización generizada para capturar el hecho de que las organizaciones no solo son afectadas por el género de sus miembros, sino que son, en sí mismas, construcciones de género: sus estructuras, sus prácticas, sus símbolos y su ideología son productos de procesos históricos en que las relaciones de género han dejado huellas persistentes, incluso tras la desaparición de quienes las produjeron. El trabajador ideal, implícito en los sistemas de evaluación del desempeño universitario, caracterizado por disponibilidad total, movilidad ilimitada, ausencia de responsabilidades de cuidado, responde a una construcción histórica sobre el modelo masculino de separación entre esfera pública del trabajo y esfera privada del cuidado; la cual, produce sistemáticamente desventajas para quienes no pueden o no quieren ajustarse a dicho modelo, que son predominantemente mujeres.

La pandemia funcionó como un revelador brutal de estas inequidades estructurales. La evidencia internacional documentó que las mujeres académicas, concentrándose en quienes combinan responsabilidades investigadoras con cuidado de personas dependientes, experimentaron decrementos mayores en su productividad investigadora durante los períodos de confinamiento que sus colegas masculinos en situaciones similares. La razón no es misteriosa: la distribución desigual del trabajo de cuidado no remunerado, que asigna a las mujeres la mayor parte de las responsabilidades domésticas y de cuidado, se intensificó cuando el espacio doméstico y el espacio laboral se fusionaron en el mismo lugar físico y durante las mismas horas

del día. Esta asimetría tiene implicaciones directas para las políticas universitarias: las estrategias de trabajo remoto e híbrido que no contemplan mecanismos específicos de equidad de género no son políticas neutras; son políticas que reproducen y potencialmente amplían las inequidades de género preexistentes.

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Crenshaw (1989) en el contexto del análisis jurídico del antidiscriminatorio y posteriormente desarrollado como marco analítico más amplio por Collins (2000) y otras autoras, añade una capa de complejidad fundamental a este análisis. La interseccionalidad sostiene que las diferentes dimensiones de la diferencia social género, etnia, clase, edad, capacidad, orientación sexual no operan de manera independiente y aditiva, en cambio, se combinan e interactúan de maneras complejas para producir experiencias específicas de privilegio o desventaja que no pueden deducirse de la suma de los efectos de cada dimensión por separado.

En relación con lo anterior, una estudiante afro-colombiana administración de empresas en la seccional Tuluá, de clase trabajadora, experimenta su posición en el campo universitario de una manera que no puede comprenderse simplemente sumando el análisis de género, el análisis de etnia y el análisis de clase: la intersección de estas dimensiones produce una experiencia específica de invisibilización, sobre-exigencia y necesidad de demostración constante de competencia que las perspectivas unidimensionales no pueden capturar adecuadamente.