

Recepción del artículo: 27/03/2024 Aceptación para publicación: 30/05/2024| Publicación:24/06/2024

Cultura colaborativa en la universidad: una asignatura pendiente

Collaborative culture in higher education: pending subject

Micaela Victoria Potes

micaela.potes@uflouniversidad.edu.ar

UFLO Universidad - Argentina

Resumen

La presente investigación de corte cualitativo y de diseño fenomenológico, aborda la dimensión relacional de la cultura de trabajo docente, es decir, los patrones de relación que se establecen entre los profesores universitarios, desde la perspectiva teórica del investigador Andy Hargreaves. Siendo que los modos de asociación repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se propuso como objetivo describir los discursos que los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo. Para ello, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada a 10 profesores en ejercicio de la profesión, de diferente género y con distinta antigüedad. Los resultados sugieren: que el individualismo es la forma de asociación característica entre los docentes universitarios, aunque se observan ciertos indicios de balcanización; que el género y la antigüedad en la docencia universitaria no parecen estar asociados a la cultura de trabajo; que la escasez de tiempo representa un obstáculo para el trabajo colaborativo; y que las relaciones entre los profesores se encuentran atravesadas por la comunicación virtual.

Palabras clave: cultura del trabajo, profesor de enseñanza superior, universidad, individualismo.

Cultura colaborativa en la universidad: una asignatura pendiente

Abstract

This qualitative research with a phenomenological design is focused on the relational dimension of professional culture of teachers. The relationship patterns established among university professors have an impact on the teaching and learning process, so that the objective was to describe the discourses that the teachers of the University of Flores build around the work culture. To this end, a semi-structured interview was carried out with 10 practicing teachers, from different genders and with different seniority. The results suggest: that individualism is the characteristic form of association among university teachers, although certain signs of balkanization are observed; that gender and the years of practice in university teaching do not seem to be associated with the work culture; that time represents an obstacle to collaborative work; and that the relationships between teachers are crossed by virtual communication.

Keywords: work culture, higher education teacher, university, individualism.

Introducción

Como consecuencia de los diversos cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han tenido lugar desde fines del siglo pasado, las instituciones educativas atraviesan una profunda transformación en su actuación, organización y funcionamiento (Arias Gómez et al., 2018; Corti, 2018; Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Marcelo-García, 2001, 2002; Peralvo et al., 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021; Torres González et al., 2011; Walker 2023). La universidad del siglo XXI se enfrenta al reto de superar la posición de simple transmisora de conocimientos y, en su lugar, formar sujetos autónomos (Monereo y Pozo, 2003; Peralvo et al., 2018), desde una perspectiva integral que atienda, además, a la formación en competencias, en valores y en principios en pos del bien de la sociedad (Arias Gómez et al., 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021). De acuerdo con Hargreaves (2001), las estructuras de cultura de trabajo docente fueron pensadas antaño y ya no responden a las necesidades y demandas de la sociedad actual. En este contexto, la cultura colaborativa se ubica como centro del debate

educativo a nivel internacional por considerarse crucial para el cambio en este ámbito (Moreno Olivos, 2006).

Ante este escenario, el docente universitario ocupa un rol fundamental, por ser la figura sobre la cual recae gran parte de la tarea de enseñar y lo que ello conlleva: el qué y el cómo, es decir, sus saberes y estrategias de enseñanza (Alliaud y Vezub, 2012; Lozano González, 2017). Sin embargo, el docente no actúa solo. Por el contrario, es preciso considerar que su actuación está supeditada a un marco institucional. En otras palabras, forma parte de una cultura-mundo en la que desempeña su quehacer (Lozano González, 2017).

El trabajo docente siempre está situado, contextualizado, debido a que se desarrolla dentro de una institución, con una estructura y organización que le son propias, y en contacto con grupos sociales particulares (Fierro et al., 1999; Jackson, 2002; Steiman, 2017; Vergara Fregoso, 2016). Dicho de otra manera, todos los sujetos intervinientes forman parte de una práctica social que se desarrolla en una institución particular y en un momento social e histórico determinados (Barco, 1989). De acuerdo con Fierro et al. (1999), estas relaciones se entremezclan convirtiendo a la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende lo meramente pedagógico.

Fierro et al. (1999) caracterizan a la docencia como una praxis social en tanto que está conformada por múltiples relaciones: de manera abstracta, con el conocimiento o saber, y con los valores tanto personales como institucionales; de manera concreta, con los estudiantes, los colegas, las autoridades y la comunidad en general. Del mismo modo, Walker (2017) define específicamente al trabajo docente universitario como una práctica relacional constituida por numerosas relaciones: con los colegas, con los estudiantes, con la institución y con el conocimiento.

Hargreaves (1996) por su parte, se enfoca particularmente en un tipo de relación: la que tiene lugar entre los colegas. En este sentido, utiliza el constructo *forma de cultura de trabajo docente* para referirse a los modelos o patrones de relación y formas de asociación entre los sujetos que forman parte de esa cultura, en este caso, entre profesores. Según Hargreaves y Fullan (2014) existen dos formas principales de cultura de trabajo docente: la individualista y la colaborativa. A su vez, dentro de esta última, pueden diferenciarse cuatro formas: a) balcanización; b) colegialidad artificiosa; c) comunidades profesionales de aprendizaje; y d) agrupaciones, redes y federaciones.

Múltiples autores (Carbonell, 2021; Copello y Modzelewski, 2016; Corti, 2018; Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2000, 2014; Holguin-Alvarez et al., 2020; Lavié Martínez, 2004; Malpica Basurto, 2007; Marcelo-García, 2001, 2002; Moreno Olivos, 2006; Santos Guerra, 1995) coinciden en afirmar que la docencia es una profesión caracterizada por el individualismo, la soledad y el aislamiento, siendo la cultura individualista la que prevalece. Según Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo (2011), este perfil de docente solitario poco responde a los nuevos desafíos de la universidad del siglo XXI. Ya desde principios de siglo Lyotard (2004) resaltó como característica esencial de la sociedad del conocimiento, la necesidad del trabajo en equipo, argumentando que el experto solitario no puede desarrollarse de manera eficiente por no contar con todas las habilidades requeridas para lograrlo.

En contrapartida, la cultura colaborativa, se asocia no solo a la autoeficacia y satisfacción laboral (Corti, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Moreno Olivos, 2006; Meredith et al., 2023), sino también a mejores resultados en el estudiantado (Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014; Palacios Núñez et al. 2022; Peralvo et al., 2018). Es así que los patrones de relación repercuten en las prácticas docentes en tanto que configuran su modo de enseñar y, en consecuencia, influyen en la calidad educativa. Dicho de otro modo, las relaciones de trabajo que los profesores mantienen entre sí están íntimamente ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que despliegan (Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014). Cabe destacar además, que este tipo de cultura favorece el desarrollo profesional de los docentes debido a que el establecimiento de grupos y redes de apoyo propician el intercambio y favorecen el aprender con otros y de otros (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Moreno Olivos, 2006; Peralvo et al., 2018).

Ante un mundo en constante cambio, la docencia universitaria se ubica como una profesión que requiere del trabajo colaborativo como aspecto esencial para el desarrollo profesional en tanto que ello repercute en la calidad educativa (Aguilera et al., 2010; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Palacios Núñez et al., 2022; Peralvo et al., 2018). Asimismo, el desarrollo profesional de los docentes requiere del establecimiento de grupos y redes de apoyo que favorezcan el intercambio para dar así respuesta de manera creativa e innovadora a las diversas situaciones que se presentan en el aula (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Moreno Olivos, 2006; Peralvo et al., 2018).

De acuerdo con Heargraves (1996), conocer la cultura de trabajo de los profesores resulta fundamental no solo para comprender la comunidad educativa sino para entender además su accionar como docentes y su motivo de ser. Moreno Olivos (2002) coincide en que, para comprender por qué un profesor hace lo que hace y por qué lo hace de una determinada manera y no de otra, es preciso conocer la cultura de trabajo en la que se encuentra inmerso. En esta misma línea, Torres González et al. (2011), afirman que el estudio de la cultura docente aporta datos relevantes en términos de: significado, dado que permite un acercamiento a la percepción del ejercicio profesional desde los propios docentes; y de identidad, en tanto que favorece la construcción de procesos colectivos de identificación y socialización entre profesores. En suma, y siguiendo a estos autores, todo este entendimiento posibilita y favorece la implementación de cambios dentro de la institución.

A partir de lo descrito y, en función de los desafíos que la educación superior suscita, surge la necesidad de indagar acerca de la forma de cultura de trabajo en profesores universitarios en el ejercicio de su labor, es decir, acerca de las relaciones de trabajo que los docentes universitarios establecen y mantienen entre sí, las pautas características de relación y asociación que tienen lugar en su práctica cotidiana. Resulta indispensable profundizar y aportar información relevante al campo de las ciencias de la educación, otorgando entidad y visibilidad desde la voz de sus propios protagonistas.

El objetivo general planteado fue describir los discursos que los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la forma de cultura de trabajo. Y como objetivos específicos:

- Analizar los discursos docente respecto de las formas de cultura de trabajo en la población estudiada.
- Comparar los discursos de acuerdo al género y la antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria.
- Identificar factores influyentes asociados a las formas de cultura de trabajo.

Método

El diseño que se llevó a cabo fue una investigación cualitativa de diseño fenomenológico. Por un lado, el enfoque cualitativo busca explorar y comprender un fenómeno en su ambiente natural desde la perspectiva de sus protagonistas y en un contexto determinado.

Por el otro, el diseño fenomenológico permite comprender lo que los individuos tienen en común respecto de un fenómeno, desde su propia experiencia y vivencia (Hernandez-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Este método contribuye de manera privilegiada al contexto educativo dado que posibilita rescatar las vivencias de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

Esta investigación ha contado con una muestra conformada por 10 profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores que, al momento de la administración, se encontraban en ejercicio de la profesión. Los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, sin ansias de generalizar los resultados en términos de probabilidad. La estrategia de muestreo utilizada fue por conveniencia, es decir, por disponibilidad de acceso (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

En ese sentido se confeccionó una entrevista semi-estructurada constituida por una guía de preguntas abiertas, poco estructuradas, con la posibilidad de adicionar otras en caso de que fuese necesario para obtener mayor información o esclarecer alguna idea (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Para ello se llevó a cabo una entrevista piloto a fin de chequear la claridad de las preguntas. Luego, se contactó de manera individual a cada docente vía *WhatsApp*. En esta instancia, se realizó una breve presentación de la investigación y el marco de la misma, como así también del instrumento a utilizar, la modalidad y duración aproximada de la entrevista. Se aclaró la confidencialidad de su participación. Una vez confirmado su interés y disponibilidad en participar, se pautó día y horario. Las entrevistas se realizaron de manera virtual, a través de plataformas de videollamada, y tuvieron una duración promedio de 25 minutos. En un período aproximado de cuatro semanas, se realizaron un total de 10 entrevistas hasta que las respuestas comenzaron a ser similares entre sí, alcanzando así la saturación teórica.

Una vez recolectada la información, se procedió al análisis del discurso. Se categorizaron las respuestas y se analizaron en función: la recurrencia, que permite apuntar hacia alguna reflexión importante acerca de la forma de cultura de trabajo; los argumentos brindados por los entrevistados en torno a su forma de relacionarse; y por último, se consideraron los hallazgos surgidos a partir de la investigación que no habían sido tenidos en cuenta al momento de diseñar el instrumento, y que por tanto se constituyen como información novedosa.

Resultados

Los profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Género	Categoría	Antigüedad en la docencia universitaria
Femenino	Adjunta	15 años
Femenino	Jefa de Trabajos Prácticos	2 años
Masculino	Titular	34 años
Masculino	Titular	17 años
Masculino	Titular	16 años
Femenino	Adjunta	35 años
Masculino	Ayudante de 1°	3 años
Masculino	Adjunto	3 años
Femenino	Adjunta	12 años
Femenino	Jefa de Trabajos Prácticos	1 año y medio

Nota. Elaboración a partir de los datos recolectados.

En la tabla 1, cabe destacar que la dedicación de los profesores entrevistados a la docencia universitaria no es exclusiva. Todos poseen otro trabajo.

A su vez, todos los entrevistados forman parte de una cátedra. La cátedra constituye un tipo de organización académica conformada por un grupo de docentes que dictan la misma asignatura. Esta posee relativa autonomía respecto de otras cátedras y de las autoridades centrales (Monetti, 2020). En algunos casos estas cátedras están conformadas por más de 10 profesores, dado que dictan la asignatura en diferentes comisiones y distintas sedes. En todos los casos hay un docente a cargo cuya función consiste básicamente en dirigir la cátedra.

El Individualismo y la Balcanización como Formas de Cultura de Trabajo

Tras solicitar a los participantes que, al responder, se enfoquen únicamente en su rol como docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores, se realiza la pregunta disparadora: ¿Podrías describirme cómo es tu relación con otros profesores?. Esta amplia pregunta permitió comenzar a dilucidar la forma de cultura de trabajo que

caracteriza a la población estudiada. Los entrevistados manifiestan que su relación con otros profesores se reduce prácticamente al vínculo con sus colegas de cátedra, con quienes aluden tener mayor cercanía y afinidad:

Es un poco polar. Con los que por ahí tengo vínculo, suele ser un vínculo bastante cercano, con un contacto bastante frecuente. Y con quienes no tengo vínculo cercano, es como un contacto super esporádico. No conozco a todos los docentes (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 2 años de antigüedad).

Al indagar acerca de las relaciones con otros docentes de otras asignaturas de la carrera o bien, de otras carreras, los entrevistados refieren que estos vínculos se desarrollan en espacios de formación que ofrece la universidad, tales como diplomaturas, especializaciones, doctorado. Sin embargo, estas actividades no se enmarcan en las tareas propias del rol docente. Aunque la formación es importante y necesaria, en estos espacios los docentes interactúan como estudiantes y su relación es simétrica.

Otros espacios de encuentro con colegas que mencionan los entrevistados son los que se generan a nivel institucional. Por un lado, la reunión docente, que se realiza a principio de año, y cuyo objetivo, según refieren, es meramente informativo. Por el otro, el brindis de fin año, una reunión más bien distendida. Los profesores consideran que estos espacios son importantes, pero que en ninguno de ellos se generan intercambios de vivencias y experiencias en lo que a su trabajo como docentes respecta:

No recuerdo que haya interacción con otros docentes más allá de las reuniones institucionales establecidas, o mismo la fiesta de fin de año (Profesora Adjunta, 35 años de antigüedad).

Al sondear si piensan que estos espacios de intercambio son necesarios, existen discrepancias. Los más nóveles expresan que es fundamental para planificar de manera

transversal y destacan la importancia de que estos espacios se generen a nivel institucional:

Estaría bueno que se promovieran espacios de intercambio con otros docentes a nivel institucional. A veces nos pasa con los chicos (los estudiantes), sobre todo

en materias de primer año, que uno puede pedir los programas para ver qué vieron, pero a veces no te termina de quedar claro qué vieron, desde dónde lo vieron, con qué orientación. Entonces uno comete el error de dar por supuesto cosas. Lo autogestionado, la voluntad de ir golpeando puertas no está, gestionar los espacios de manera institucional puede simplificar (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 1 año y medio de antigüedad).

Quienes cuentan con mayor antigüedad no niegan la riqueza de estos espacios, sin embargo, aluden que prefieren prescindir de estos:

Todo el mundo tiene muchas actividades, la reunionitis que se da a veces, me genera cierta alergia. No soy de promover esa reunionitis, hay que ir al punto, a lo que hace falta (Profesor Titular, 17 años de antigüedad).

De modo que, a pesar de que los entrevistados reconocen que el intercambio con otros docentes permite romper con el aislamiento, la relación entre docentes se limita a los vínculos intra-cátedra. La profesión docente es percibida por algunos profesores como una profesión solitaria:

La profesión docente me resulta sumamente apasionante, pero es muy solitaria (Profesora Adjunta, 15 años de antigüedad).

Yo creo que comparado con otros trabajos la docencia es una profesión bastante solitaria. En cualquier trabajo dentro de una organización vos tenes trato con tus compañeros a diario, como docente a lo sumo te reunís una o dos veces al cuatrimestre. Por más que tengas un grupo de WhatsApp no es lo mismo (Profesora Adjunta, 12 años de antigüedad).

El papel de la categoría docente

La categoría docente es asignada por la universidad en función de diversos criterios tales como la formación, la experiencia laboral y/o profesional, la participación en investigaciones y/o congresos, las publicaciones realizadas, entre otros.

A partir del análisis de los discursos se evidencia el rol preponderante que ocupa la categoría docente en los patrones de relación que se establecen entre colegas. Así recuerda sus inicios una docente:

Era tenso (el vínculo) porque tenía una gran expertise la persona (con la que trabajaba), cosa que yo todavía no y me sentía como muy observada, evaluada todo el tiempo (Profesora Adjunta, 15 años de antigüedad).

Si bien muchas veces la categoría docente se asocia a la antigüedad -es decir, a mayor antigüedad, mayor cargo y, por lo tanto, mayor responsabilidad-, esto no siempre es así. De modo que podría decirse que la categoría docente sopesa por sobre la antigüedad. Así rememora un profesor su experiencia:

En una materia que estuve, yo no sabía que había una docente en esa clase porque cuando me contactan, no había, justamente por eso me contactan para darla. Entonces en esos roles que se van dando entre docentes, yo había ingresado como ayudante de primera, donde la clase la daba yo, no tenía otra persona a quien acudir. Entonces terminó ese primer año, y al siguiente año yo consulto: “¿voy a seguir con este mismo rol? porque en realidad tengo tres sedes a cargo, tengo que crear el trabajo práctico, ¿quién me lo revisa?, hacer el parcial, ¿quién me lo revisa?. Al final lo estoy haciendo yo solo, y a la vez estoy dando mucho más que un ayudante de primera”. De repente aparece por arte de magia la titular de cátedra con un tono muy feo, como si sintiera que yo le estaba robando el puesto (Profesor Ayudante de 1º, 3 años de antigüedad).

Entre los profesores con categoría de Titular se observa una mayor tendencia a trabajar de manera individualista. En algunos casos la relación entre colegas es sumamente asimétrica:

Particularmente yo doy la clase y ellas (las ayudantes de cátedra) colaboran con las cuestiones administrativas como pasar asistencia, ayudar a los alumnos en el armado del trabajo práctico, o si me quedo sin batería, le avisan a los alumnos que el profesor ya vuelve (Profesor Titular, 34 años de antigüedad).

En otros casos, manifiestan considerar las opiniones de otros docentes de la cátedra, sin embargo en su discurso hacen especial énfasis en el cargo que desempeñan.

Desde mi rol como titular, me va a tocar tomar la decisión después yo, pero trato de ver las distintas posiciones dentro del equipo (Profesor Titular, 16 años de antigüedad).

Así mismo, esta tendencia se halla presente también en docentes que sin poseer la categoría de Titular, se encuentran a cargo de una cátedra liderando al equipo, con todas las responsabilidades que ello conlleva:

Yo soy bastante de centralizar en mí todo, he luchado para ser colaborativo, pero no por una cuestión de figurar solamente, sino por una cuestión de no confiar (Profesor Adjunto, 3 años de antigüedad).

De modo que la antigüedad no pareciera jugar un papel relevante en la forma de cultura de trabajo. Mientras que la categoría docente y el estar a cargo de una cátedra, ocupan un lugar central.

Las múltiples actividades, la escasez de tiempo y el salario

El análisis realizado permite advertir que el trabajo docente, más allá de la exigencia de dictar una clase, supone una multiplicidad de tareas que resultan esenciales para el desarrollo de la labor docente:

La tarea docente tiene mucho de trabajo en el preparado y en lo individual hay mucho para preparar-se para dar esa clase, para leer, para buscar material, para pensar estrategias y mucho a la hora de corregir también (Profesora Adjunta, 15 años de antigüedad).

Los docentes somos multifunción. Tenemos que hacer mil cosas: preparar las clases, planificar, armar el programa, corregir, responder las consultas de los

alumnos fuera de la clase... armar un programa por ejemplo te lleva tres horas y todo eso nadie lo ve (Profesora Adjunta, 12 años de antigüedad).

Además de estas tareas y, de acuerdo a la categoría docente, se adicionan al trabajo docente, tareas que denominan “administrativas”. Esto se observa especialmente en docentes que se encuentran a cargo de la materia.

Hay mucha gestión, me ha asombrado este último año la cantidad de gestiones que he tenido que hacer como titular de una materia, mucha gestión individual (Profesor Titular, 17 años de antigüedad).

Los profesores expresan que todas estas tareas les demandan mucho tiempo. Tiempo que no es reconocido económicamente:

Te pagan la hora que das de clase y listo, y nadie te paga todo lo que hacés para que esa materia se sostenga, así funciona la educación universitaria (Profesora Adjunta, 12 años de antigüedad).

Mientras que otros docentes naturalizan la idea de que la docencia es una vocación. Si bien es sabido que ser profesor requiere vocación, a veces eso impide otorgarle a la docencia el estatuto de trabajo, con su consecuente reconocimiento económico.

Para mí la profesión docente va más por el lado de la vocación, porque económicamente no vas a vivir de eso, en este contexto menos. En el contexto actual en el que estamos uno no se puede dar el lujo de estar en veinticinco materias y esperar vivir de esta profesión en específico (Profesor Ayudante de 1º, 3 años de antigüedad).

Me parece que tiene que ver con algo que te llene, que te guste y que de alguna manera te permita desplegar lo que es importante para tu vida o no. Traducido que te haga feliz o no, porque a partir de lo económico sabemos lo que pasa ... y además sabemos el trabajo que insume no solo dar clase sino lo que hay por fuera del aula (Profesor Adjunto, 3 años de antigüedad).

Es así que la multiplicidad de tareas asociadas al trabajo docente, en conjunción con el tiempo que tales tareas demandan y el salario percibido, se presentan como un obstáculo ante la posibilidad de trabajar de manera colaborativa:

El trabajo en equipo requiere más tiempo, tiempo que también necesitás invertir en otras actividades que te permitan vivir (Profesora Adjunta, 12 años de antigüedad).

Todo lo colaborativo lleva tiempo, lleva mucho más tiempo que algo verticalista. Y acá tenemos un problemón porque si uno viviera del sueldo docente podría dedicarle mucho más tiempo a un montón de cosas colaborativas, que así no es práctico hacer. Pasa eso, es una limitación (Profesor Titular, 17 años de antigüedad).

El trabajo colaborativo, aunque deseado y anhelado por los docentes parece convertirse en un imposible ante este contexto.

La concepción de colaboración

En lo que respecta a actividades como planificar, preparar las clases, pensar la evaluación, entre otras, los entrevistados expresan hacerlo *en equipo* intra cátedra. Sin embargo, del análisis del discurso surge una concepción de colaboración interesante. En algunos casos colaborar es sinónimo de encontrarse en el horario de la clase:

Nos encontramos en la clase y compartimos las horas de dictado de clase (Profesor Titular, 34 años de antigüedad).

En otros casos, colaborar es sinónimo de organizarse en la división de tareas:

Tenemos un cronograma interno donde nos vamos dividiendo para saber quién va a tomar cada clase y cada uno va armando actividades con su estilo...Cada uno arma, de acuerdo al programa que ya lo tenemos armado, cada uno arma sus

clases y después lo ensamblamos en documento colaborativo de Drive (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 1 año y medio de antigüedad).

Lo que realmente sucede es que las tareas propias del trabajo docente se realizan en solitario. La colaboración se reduce a compartir el horario de la clase o el material a través de un espacio virtual como *WhatsApp* y *Drive*, siendo el intercambio verdaderamente escaso. Esto ayuda a los docentes a sentirse menos solos:

A mí me gusta compartir ideas, aunque sea por WhatsApp o un Drive armado entre todos, es una manera de cooperar ... ayuda a que sea menos solitaria (la profesión) y con creatividad (Profesora Adjunta, 15 años de antigüedad).

Del mismo modo, otro docente a cargo de una cátedra, asocia el trabajo en equipo con aprender a delegar:

Entonces trabajé un montón (en ser colaborativo), y lo logré, de delegar y que después cada uno haga su trabajo y ver cómo se continúa, pero me parece que es fundamental el experto colaborativo en la docencia. Hoy por hoy cómo están planteadas las cosas, si no hay colaboración y compromiso para poder repartir, delegar y hacer, no se puede hacer nada porque es tanto lo que se pide... así que está de la mano, ser buen docente hoy para mí requiere compromiso, formación constante y trabajo en equipo (Profesor Adjunto, 3 años de antigüedad).

Los docentes expresan trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, esta colaboración parece ser entendida de un modo muy superficial.

Virtualización de la Relación

El análisis de los discursos de los entrevistados permite reconocer que su principal vía de comunicación es el *WhatsApp*. Esta aplicación se ha convertido en un

imprescindible que atraviesa las relaciones entre los profesores.

Hay grupos de WhatsApp armados en los que estamos todos, desde el titular hasta



el ayudante de segunda y ahí vamos armando si van a ir o no invitados, o qué actividades estamos pensando para tal clase, revisamos los temas, la bibliografía y eso. Cada tanto tenemos alguna reunión de equipo, pero la gran mayoría se hace por el grupo de WhatsApp (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 2 años de antigüedad).

De modo que los grupos de WhatsApp complementan o directamente sustituyen las famosas reuniones de cátedra y los encuentros cara a cara, constituyéndose como una práctica habitual entre profesores. Esta aplicación es elegida por los docentes debido a los beneficios que ofrece, los cuales son ampliamente conocidos: rapidez, inmediatez, agilidad. Les permite a los docentes estar en sintonía y al corriente de lo que sucede en todo momento y en todo lugar.

Es mucho más operativo que el que dio la clase mande un pequeño audio diciendo: “bueno, di la clase, me fue bien, pude dar tal tema, no pude avanzar con tal otro, tuve dificultades con la comisión por tal razón”, de esta manera todos estamos rápidamente al tanto de lo que ocurrió (Profesor Titular, 16 años de antigüedad).

Es así que las actividades propias de la cotidianeidad del trabajo docente, se desarrollan principalmente a través de WhatsApp.

Discusión de resultados

Se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica que permitió recopilar información relevante respecto de la cultura de trabajo docente, específicamente vinculada a los patrones de relación entre profesores. Para ello, se recurrió a diversas fuentes teóricas y empíricas que permitieran dar sustento a esta investigación.

Se tomó como punto de partida la teorización de Hargreaves y Fullan (2014), quienes diferencian tres dimensiones dentro de la cultura de trabajo docente, y se puso el énfasis en estudiar la dimensión forma, entendiendo por tal a los patrones o modelos de relación y a las formas de asociación que se establecen entre los profesores en el marco de sus actividades laborales.

Se propuso como objetivo describir los discursos que los profesores de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la forma de cultura de trabajo docente. Para tal fin, se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño fenomenológico. Un total de 10 profesores en ejercicio, de diferente género y con diferente antigüedad, fueron entrevistados.

A partir del análisis de los discursos, se vislumbra que el individualismo y la balcanización atraviesan las relaciones de los profesores. Los docentes tienden a limitar sus vínculos laborales a sus colegas de cátedra, con quienes refieren tener mayor cercanía y afinidad. Existe una brecha significativa entre las relaciones establecidas con los docentes que dictan la misma asignatura, organizados en cátedra, y aquellos que se encuentran por fuera de ese grupo. En algunos casos, no solo no tienen relación con otros docentes sino que ni siquiera los conocen. En otros casos, cuando esa relación se da, es en el marco de actividades asociadas a la instrucción formal. Esta modalidad de relación se corresponde con lo que Hargreaves y Fullan (2014) denominan balcanización o cultura balcanizada, caracterizada por el trabajo en grupos reducidos, enclaustrados entre sí, con escasa apertura y poco contacto con aquellos con los que no se identifican. La balcanización constituye, para estos autores, la forma de cultura de trabajo colaborativa más débil.

No obstante, las tareas propias de la labor docente tales como preparar las clases, pensar dinámicas y proponer actividades, entre otras, suelen ejecutarse de manera solitaria. La planificación se convierte así en la sumatoria de los esfuerzos individuales de cada profesor tal como afirma Corti (2018). Los docentes refieren que trabajan de manera colaborativa intra-cátedra, sin embargo, el trabajo colaborativo se presenta aquí como una división de tareas que se realizan en soledad y su ulterior yuxtaposición, con el objetivo de alcanzar cierta visión de unidad. Este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos por Semião et al. (2022) en nivel primario. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2014) estas características son propias de la cultura individualista.

De modo que el individualismo se presenta como la forma de cultura de trabajo característica en la población estudiada, aunque también se observan ciertos indicios de cultura balcanizada. Este hallazgo es coincidente con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Walker (2017) en una universidad argentina y otra española.

En lo que respecta al género, los resultados obtenidos no dan cuenta de que exista una relación significativa con la forma de asociación entre profesores. Esto contradice los

resultados obtenidos en el estudio desarrollado en España por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) en nivel primario y secundario. De igual modo, la variable antigüedad tampoco fue significativa. Sin embargo, sí se hallaron diferencias en cuanto a la categoría docente. Los profesores con categoría de Titular o bien, aquellos que están a cargo de una cátedra, tienden a trabajar de manera más individualista. Es posible que ello esté vinculado a su posición de poder. Cabe, en este sentido, seguir profundizando.

Respecto de los argumentos que los docentes atribuyen al modo en que trabajan, el factor tiempo surge en todos los discursos. El tiempo percibido por los docentes como un recurso valioso y a la vez finito. Estos resultados concuerdan con los hallazgos alcanzados por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016), Walker (2017) y Semião et al. (2022). En este contexto, el trabajo colaborativo se presenta como una tarea más que se suma a las infinitas actividades que implica ser profesor. Tal como afirman Hargreaves y Fullan (2000, 2014) el individualismo es, en muchas ocasiones, producto de la sobrecarga que experimentan los docentes. El salario percibido también juega un papel crucial, dado que existe un desfase entre el tiempo que implica la realización de dichas tareas y la remuneración obtenida. Motivo por el cual, los docentes prefieren prescindir de estos espacios de intercambio.

Es menester resaltar que, del análisis de los discursos, emergen dos categorías que no estuvieron planteadas en los objetivos, pero que proporcionan una mirada holística del fenómeno estudiado. Por un lado, *la concepción de colaboración*. Tal como se ha mencionado con anterioridad, *colaborar* parece estar más asociado a la sumatoria de partes que al genuino intercambio. Los docentes plantean que “cada uno” hace su parte y luego eso se pone en común a través de *WhatsApp* o, en menor medida, en un *Drive*. Por otro lado, pero en relación con ello, surge la *virtualización de la relación*. El *WhatsApp* se presenta como principal -cuando no único- medio de relación entre docentes, atravesando la relación entre los profesores y permitiéndoles estar en sintonía en todo momento y en todo lugar. De acuerdo con Ruiz Barbot et al. (2022), como consecuencia de la interrupción de las actividades académicas presenciales durante la pandemia, esta modalidad de comunicación se ha incrementado. Según Llopis Orrego et al. (2022), desde entonces, se ha convertido en una modalidad adquirida. Resulta relevante ahondar al respecto a fin de indagar respecto de los efectos que produce, como así también qué se pierde/ qué se gana/ qué cambia en este intercambio.

Conclusiones

La mayor preocupación de las universidades radica en brindar una educación de calidad. Y esta solo puede garantizarse si se pone el foco en la cultura institucional (Azze Pavón, 2010). Imbernón Muñoz (2011) advierte la inminente necesidad de una “reestructuración epistemológica de la docencia universitaria” (p. 392) y, del mismo modo, Moreno Olivos (2002) afirma que el verdadero cambio no depende únicamente de los conocimientos, las cualidades, las habilidades o las competencias del docente, sino del contexto social donde desarrolla su quehacer. La cultura es, en este sentido, quien facilita o dificulta el trabajo de los profesores.

No obstante, modificar la cultura de trabajo docente no es una tarea sencilla. Requiere de una transformación profunda y multidimensional que dé respuesta a los cambios y las demandas del contexto socio-histórico-político-cultural en el que la institución se encuentra inmersa (Rojo et al., 2019) y, al mismo tiempo, atienda a todo lo que acontece al interior mismo de la institución: desde su estructura arquitectónica y organizativa; la toma de decisiones y las relaciones de poder; los modos de pensar y desarrollar la enseñanza; la formación de los profesores; los patrones de relación y comunicación establecidos; hasta el rol que ocupan los diversos actores institucionales en tanto que grupos e individuos (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Imbernón Muñoz, 2011). No basta con centrarse en los aspectos técnicos de la docencia universitaria, es decir, en las metodologías utilizadas en el aula, sino que es necesario implicar a toda la universidad (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018).

De acuerdo con Corti (2018), en lo que respecta a Argentina, aunque la reforma educativa ya lleva varios años, se observa aún una gran dificultad para producir cambios profundos y significativos. El predominio de la gestión vertical, el foco en los controles técnico-burocráticos y la falta de participación de los actores institucionales involucrados en la toma de decisiones, refuerzan las rutinas de trabajo aislado perjudicando el desenvolvimiento pedagógico. En contrapartida, propone que las instituciones que pretenden mutar hacia formas de trabajo más colaborativas han de: poseer una gran apertura hacia la innovación; estar dispuestas a trabajar en forma colegiada; ser capaces

de sustituir las típicas estructuras piramidales por estructuras más planas en lo que a gestión y liderazgo respecta; y desarrollar la capacidad para lograr acuerdos y establecer comunidades con otras instituciones.

En pocas palabras, y ante este escenario, las instituciones educativas de nivel superior se enfrentan al gran desafío de asumir la responsabilidad de romper con el modelo de aula cerrada, propiciando espacios de intercambio colaborativo que se conviertan consecuentemente, en espacios de aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua para los profesores universitarios (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2023). En conclusión, si lo que se busca es garantizar una formación integral y de calidad en los estudiantes, el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativa no es una tarea optativa, sino un imperativo, una obligación moral ante la vertiginosa y profunda transformación que atraviesa la sociedad contemporánea (Hargreaves, 2001; García Pérez et al., 2015; Marcelo García, 2002).

Referencias

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 45-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004>
- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alliaud A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>
- Azze Pavón, A. B. (2010). La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior. UNED.
- Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica*. Jornadas Regionales de Didáctica. UNSL.
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016) Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación y Desarrollo*, 62, 181-198. <https://www.scielo.br/j/er/a/MGxKkzCn7MGpqSfwRsyxJ8r/?lang=es>
- Carbonell, J. (2021). Contra la soledad docente. *Investigación en la escuela*, (43), 67-70. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7671>
- Copello, M. I., y Modzelewsky, H. (2016). *Combatiendo la soledad pedagógica del*

docente universitario: *Una mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas*. Biblioteca Plural.

- Corti, A. M. (2018). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. *Temas de educación*, 23(1), 127-139.
<https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1006>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- García Pérez, Y., Herrera Rodríguez, J. I., García Valero, M. de los A., y Guevara Fernández, G. E. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Humanidades Médicas*, 15(3), 474-485.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300006
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata, S. L.
- Hargreaves, A. (2001). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kirikiki*, 35, 49-61.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos*. SEP.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata, S. L.
- Hernández-Hernández, C., y Benítez-Restrepo, M. (2011). Des-mitificando el trabajo en grupo entre docentes de educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 169-184.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434933>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Holguin-Alvarez, J., Oyague-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G. M., y Pariona-Tacsá, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151-167.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3463>
- Imbernón Muñoz, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395.
- Imbernón Muñoz, F., y Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente?. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56).
<https://revistas.um.es/red/article/view/321631>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Lavié Martínez, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 439-453.

<http://www.jstor.org/stable/23765067>

- Llopis Orrego, M. del M., Volakh Sokolova, E., y Pérez Llopis, A. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Lozano González, E. O. (20-24 de noviembre de 2017). *La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1135.pdf>
- Lytard, J. F. (2004). *La condición postmoderna: Un reporte sobre el conocimiento*. Cátedra.
- Malpica Basurto, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de innovación educativa*, 165, 66-69. <https://www.grao.com/contenido/la-soledad-en-la-cultura-docente-y-sus-consecuencias-para-la-calidad-pedagogica-17609>
- Marcelo-García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138>
- Marcelo-García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20762>
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., y Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European journal of psychology of education*, 38(1), 43-62. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w>
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis.
- Monetti, E. M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205>
- Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003
- Moreno Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad:

- del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005
- Palacios Núñez, M. L., Deroncele Acosta, A., Isasi Kámiche, M. P., y Llaque, P. (2022). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 451-473. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350>
- Peralvo, C. del R., Arias, P. A., y Merino, M. M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 5(1), 9-27.
- Rodríguez Lozano, K. V., y Mendoza Ruelas, A. (27 de octubre-1 de noviembre de 2021). *Retos de las y los docentes universitarios en el siglo XXI: ¿Estamos realmente preparados?*. Conference on Innovation, Documentation, Education and Teaching Technologies, Valencia, España. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2021/paper/view/13261>
- Rojó, E. L., Seminara, M. P., y Aparicio, M. T. (2019). Cultura institucional e identidad docente. Su emergencia a través de las representaciones sociales. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 1-17. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/155956?show=full>
- Ruiz Barbot, M., Fraga, S., Pereda, C., y Villaverde, M. (2022). Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *De Prácticas y Discursos*, 11(18). <https://doi.org/10.30972/dpd.11186322>
- Santos Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela*, (26), 37-45. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8346>
- Semião, D., Tinoca, L., y Pinho, A. S. (2022). Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves a realidade vivenciada na escola. *Educação em Revista*, 38. <https://www.scielo.br/j/edur/a/xYmG3cWgrTFMBnBBb7s7wBH/>
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 14(26), 115-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129662>
- Torres González, C., Herrera Guzmán, B., y Salas Luévano, M. L. (2011). La cultura docente en la universidad autónoma de Zacatecas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372706>
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos,

saberes e instituciones. *Universidad Nacional de la Pampa. Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(12), 1-35. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/64136>

Walker, V. S. (2023). Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior. *Revista de Educación*, 14(28.2), 177-197. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6798/6883