

UFLO
UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Cultura de Trabajo Docente

Discursos de Profesores de la Licenciatura
en Psicología de la Universidad de Flores

Estudiante: Micaela Victoria Potes

Legajo: 31457

Directora: Dra. Selediana Godinho

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Educación
con Orientación en Formación de Formadores

2024

**FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD**

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:

Desde la fecha: 5 de marzo de 2024

Lugar y fecha: Buenos Aires, 5 de marzo de 2024

Firma y aclaración del autor: Micaela Victoria Potes



ÍNDICE

Resumen	4
Introducción	6
Delimitación del Objeto de Estudio	7
Planteo del Problema	9
Objetivos	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Supuesto Básico de la Investigación	10
Fundamentación	10
Estado del Arte	13
Marco Teórico	18
El Trabajo Docente en la Universidad	18
La Práctica Docente, una Práctica Social	20
Culturas de Trabajo Docente: entre el Ser, el Quehacer y el Pertenecer	20
Formas de Culturas de Trabajo según Andy Hargreaves	23
Individualismo: ¿Cultura Docente Predominante?	26
Cultura Colaborativa: Desafío en la Educación Superior del Siglo XXI	31
Método	36
Diseño	36
Participantes	36
Instrumento	37
Procedimiento	38
Consentimiento informado	39
Resultados	40
Los profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores	40
Características relevantes del perfil	40
El Individualismo y la Balcanización como Formas de Cultura de Trabajo	41
El papel de la categoría docente	44
Las múltiples actividades, la escasez de tiempo y el salario	45
Las características personales	47
La concepción de colaboración	48
Virtualización de la Relación	49
Discusión	52
Aportes y Contribuciones de la Investigación	55
Limitaciones de la Investigación	56
Referencias Bibliográficas	57
Anexos	65
Anexo 1 - Guía Preguntas Entrevista	65
Anexo 2 - Consentimiento Informado	66

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 profesores 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 influir en 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 de trabajo docente, cultura profesional docente, individualismo, soledad pedagógica, trabajo colaborativo, universidad.

Si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio ... hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos.

(Hargreaves, 1996, p. 19)

Introducción

La docencia es considerada una práctica social en tanto que comprende múltiples relaciones (Fierro et al., 1999; Walker, 2017). En este estudio, el énfasis estuvo puesto particularmente en la forma en que los docentes se relacionan entre sí en su quehacer cotidiano. Para ello, se tomó como marco referencial, la perspectiva teórica de Hargreaves (1996), quien define a la forma de cultura de trabajo docente como los patrones de relación que los profesores establecen y mantienen entre sí. Estas formas de cultura de trabajo docente se clasifican en individualista y 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 (Hargreaves y Fullan, 2014).

Se planteó entonces como objetivo general: Describir los discursos que los profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo. Y como objetivos específicos: 1-Analizar los discursos docentes respecto de las formas de cultura de trabajo en la población estudiada; 2- Comparar los discursos de acuerdo al género y la antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria.; y 3- Identificar factores influyentes asociados a las formas de cultura de trabajo. Se partió de la premisa de que los discursos que los profesores construyen, influyen en la forma en que se concibe la cultura de trabajo dentro de la institución y que, a su vez, estos discursos pueden ser indicativos de factores que repercuten en la construcción y mantenimiento de dicha cultura de trabajo.

La información recabada y los resultados obtenidos no solo resultan enriquecedores en sí mismos, sino que además resultan útiles para desarrollar ulteriores estrategias de intervención educativa que fortalezcan y/o favorezcan el trabajo colaborativo entre colegas.

Delimitación del Objeto de Estudio

El trabajo docente en la universidad comenzó a convertirse en objeto de estudio privilegiado a partir de la década del '90 (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Roderer y Walker, 2021; Walker, 2020). Desde entonces, se ha abordado desde diferentes disciplinas como la sociología, la psicología y las ciencias de la educación (Núñez Moscoso, 2013). A lo largo del tiempo, se ha puesto en debate si la docencia se trata de una práctica, un oficio, un arte, una vocación, una profesión, un trabajo (Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud y Vezub, 2012; Alliaud, 2015; Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Vezub, 2005; Walker, 2015). Se ha buscado describir el perfil docente y hasta enumerar las competencias necesarias para ser un *buen* profesor (Perrenoud, 2007). Aunque dichos interrogantes exceden los objetivos de este trabajo, dan cuenta de la complejidad, heterogeneidad y multidimensionalidad del quehacer docente (Castañeda-Díaz y Jarpa-Arriagada, 2021; Walker, 2017).

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 (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Carbonell, 2021; Copello y Modzelewski, 2016; Corti, 2018; Durand et al., 2002; Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2000, 2014; Holguin-Alvarez et al., 2020; Lavié Martínez, 2004; Malpica Basurto, 2007; Marcelo-García, 2001, 2002; Monereo y Domínguez, 2014; Moreno Oliveros, 2002, 2006; Santos Guerra, 1995; Semião et al., 2022; Walker, 2017)

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 y 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).

El presente trabajo aborda la forma de cultura de trabajo docente desde la perspectiva teórica del reconocido investigador Andy Hargreaves. Los términos docente y profesor son utilizados de manera inequívoca. Asimismo, se emplean como sinónimos los términos trabajo, quehacer, tarea, práctica o profesión para referirse a la docencia.

En función de lo expuesto, esta investigación de corte cualitativo de diseño fenomenológico busca profundizar y aportar información relevante acerca de las relaciones de trabajo que los docentes universitarios establecen y mantienen entre sí, es decir, acerca de las pautas características de relación y asociación que tienen lugar en su práctica cotidiana, otorgando entidad y visibilidad desde la voz de sus propios protagonistas.

Planteo del Problema

A partir del relevamiento de la literatura especializada en la temática, es posible vislumbrar: por un lado, que las investigaciones que versan sobre el carácter relacional del trabajo docente, tienden a centrarse en el vínculo docente-estudiante, dando poca visibilidad a la relación entre colegas; por el otro, que existe vasta bibliografía teórica que destaca el individualismo como una característica distintiva de la cultura de trabajo docente, pero escasas investigaciones empíricas que avalan o contrastan esta suposición. A su vez, los estudios relevados se enfocan principalmente en nivel primario y, en menor medida, en nivel secundario, siendo prácticamente nulas las investigaciones en nivel superior o universitario. Se encontró un único estudio orientado a población universitaria de Argentina que aborda la forma de cultura de trabajo docente, el cual data de 2017 (Walker, 2017) y no se detectaron registros similares en otros países latinoamericanos. En contrapartida, cabe destacar que son prolíferas las investigaciones actuales asociadas a la temática halladas en países europeos, aunque varias de ellas se enfocan igualmente en los niveles primario y secundario.

A partir de lo descrito, la situación problemática que guiará esta investigación es: ¿Cuáles son 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? Otros interrogantes que se desprenden en consecuencia son: ¿Cuál es la forma de cultura de trabajo que caracteriza a la población estudiada? ¿Existen diferencias de acuerdo al género o la antigüedad docente? ¿Qué factores influyentes se encuentran asociados a las diferentes formas de cultura de trabajo docente?

Objetivos

Objetivo General

Describir los discursos que los profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo.

Objetivos Específicos

- Analizar los discursos docentes 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.

Supuesto Básico de la Investigación

Se parte del supuesto de que los discursos que los profesores construyen, influyen en la forma en que se concibe la cultura de trabajo dentro de la institución. De acuerdo a la literatura especializada en la temática, los docentes universitarios tienden a trabajar de manera aislada y a desarrollar la mayoría de las tareas en solitario, lo cual es característico de una forma de cultura individualista.

A su vez, estos discursos pueden ser indicativos de factores que repercuten en la construcción y mantenimiento de dicha cultura de trabajo.

Fundamentación

La multiplicidad de cambios que se produjeron en las últimas décadas en los ámbitos social, cultural, económico, político, tecnológico, entre otros, trajeron aparejados grandes transformaciones en la educación (Corti, 2018; Dussel, 2006; Esteve, 2006; Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Marcelo-García, 2002; Torres González et al., 2011). Desde entonces, la preocupación por la calidad y el tipo de enseñanza que se practica han ido en aumento (Copello y Modzelewski, 2016).

La universidad del siglo XXI se enfrenta al desafío de formar sujetos capaces de satisfacer las demandas de la sociedad actual y de dar respuesta a las necesidades sociales asociadas a su profesión (Declaración de Bolonia, 1999). Tal como afirman Hernández y Sancho (1993), para enseñar no basta con saber la asignatura, hoy se requieren nuevas estrategias y propuestas pedagógicas. En este sentido, Alliaud (2015) refiere que ya no alcanza con transmitir conocimientos, sino que es preciso asegurar la apropiación de esos conocimientos, pero además, garantizar el desarrollo de habilidades complejas, necesarias para convivir y relacionarse con otros.

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).

Alliaud (2015) sostiene que todas estas transformaciones no solo impactan en la educación y en las instituciones como tales, sino que además modifican los vínculos que allí se generan. Hargreaves (1996), por su parte, asegura que la forma de cultura de trabajo, es decir, los patrones de relación que los docentes establecen entre sí, incide en la calidad educativa.

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 Hargreaves (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. 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.

Con esta investigación de corte cualitativo y de diseño fenomenológico, se pretende entonces contribuir al conocimiento científico sobre la temática a nivel local. No solo

resulta ser un aporte valioso en sí mismo, dado que no se han hallado investigaciones similares en la región, sino que además podría servir como base para futuros proyectos de intervención educativa en la universidad implicada que fortalezcan y/o favorezcan el trabajo colaborativo entre colegas y, por supuesto, para ulteriores investigaciones sobre la temática.

Estado del Arte

Tal como se ha explicitado con anterioridad, la motivación de esta investigación radica en las escasas investigaciones empíricas halladas vinculadas de manera específica y directa con la temática planteada. Por tal motivo, y con el objetivo de incluir estudios en idioma español y que sean representativos de la región, se amplía el límite temporal a los últimos ocho años. A su vez, y considerando su relevancia para este trabajo, se incluyen investigaciones realizadas en otros niveles como primario o secundario y estudios cuyos resultados dan cuenta de la importancia de trabajar en una cultura colaborativa, aún considerando sus diferentes formas. A continuación, se presentan los antecedentes hallados ordenados de manera cronológica.

Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo consistía en constatar el solipsismo y el bajo grado de trabajo colaborativo que caracteriza a los institutos de nivel primario y secundario en España. Para ello, realizaron una adaptación y posterior validación al contexto español del cuestionario *Professional Learning Community Assessment (PLCA-R)*. El mismo fue aplicado a una muestra de 812 participantes de la región de Andalucía, incluyendo profesores, coordinación pedagógica y equipo directivo. Como resultado, observaron, en primer lugar, diferencias reveladoras entre los niveles: la responsabilidad compartida y el trabajo cooperativo son mayores en nivel primario, mientras que el individualismo y el solipsismo preponderan en nivel secundario. En segundo lugar, otra característica significativa se asocia a la cantidad de estudiantes: en instituciones con mayor cantidad de estudiantes el trabajo colectivo se veía perjudicado por falta de espacio y tiempo. En tercer lugar, otro hallazgo interesante está vinculado a diferencias en la forma de entender el liderazgo según el cargo o función: mientras que para el equipo directivo y la coordinación pedagógica el liderazgo es percibido como compartido y de apoyo, no sucede lo mismo con la percepción de los docentes. En cuarto y último lugar, aunque no menos importante, se vislumbraron diferencias según el género: las mujeres presentan mayor capacidad para trabajar de manera colaborativa por sobre los hombres. Como conclusión, esta investigación da cuenta de que el entender a la escuela como una comunidad en donde prevalezca la cultura colaborativa es aún un reto de la educación.

Posteriormente, Walker (2017) se interesó en estudiar la cultura docente, pero enfocándose en el nivel superior. Con el objetivo de recuperar sus puntos de vista, realizó una entrevista semi-estructurada a un total de 69 profesores pertenecientes a dos

universidades argentinas y una española. Los mismos se desempeñaban en alguna de las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales o Arte. A su vez, se tuvieron en cuenta, para dicha investigación, otros criterios como categoría y dedicación docente, antigüedad en la docencia universitaria, género y situación de contratación. Las conclusiones a las que arribó son similares a las obtenidas por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) en nivel secundario. Los profesores entrevistados destacaron que la docencia es una profesión muy solitaria en la universidad. Y, aunque resaltaron, la necesidad de trabajar de manera coordinada y colectiva, manifestaron que ello se ve dificultado por: a) la escasez de tiempo; b) el poco reconocimiento de este tipo de actividades por parte de la institución; c) la falta de espacios físicos comunes de trabajo; d) la inestabilidad del cuerpo docente, más recurrente entre los profesores de la universidad española. Los docentes entrevistados coincidieron en recalcar el individualismo como forma de trabajo característica, aunque en algunos casos se observan indicios de cultura balcanizada, es decir, trabajo en pequeños grupos definido principalmente por la identificación según el campo de desempeño. Otros dos hallazgos interesantes de esta investigación son: la competitividad como clima de trabajo por un lado, la cual favorece el aislamiento y el trabajo solitario; y la virtualización como forma de trabajo y comunicación por el otro, la cual atraviesa también los vínculos con los colegas al sustituir los encuentros cara a cara y prevalecer la comunicación escrita, caracterizada por ser más concisa y acotada. Al igual que la investigación desarrollada por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016), se concluye que en nivel superior los esfuerzos por trabajar de manera colectiva son aún escasos, aunque se reconoce su importancia y necesidad.

Otra investigación europea hallada es la desarrollada por Kálmán et al. (2020) en la que participaron un total de 1141 profesores pertenecientes a una universidad finlandesa y dos universidades húngaras. El objetivo fue examinar si existían conexiones entre el enfoque de enseñanza, el desarrollo profesional y la cultura percibida. Se tuvieron en cuenta criterios como el campo disciplinar y los años de ejercicio de la profesión. Se concluyó que: en primer lugar, aquellos docentes que trabajan de manera más individualista y/o no están integrados profesionalmente, están menos abiertos al desarrollo profesional; en segundo lugar, que existen diferencias respecto del campo disciplinar: los docentes que trabajan en el campo de las ciencias duras tienden a trabajar de manera más individualista que quienes se desempeñan en el ámbito de las ciencias blandas; y, en tercer lugar, quienes tenían menos de dos años de experiencia, se

sentían menos integrados profesionalmente. A partir de los datos obtenidos, es posible vislumbrar la importancia y necesidad de una cultura cooperativa dado que esta juega un papel esencial en la enseñanza y el aprendizaje, es decir, en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad de enseñanza que reciben los estudiantes. Asimismo, otro hallazgo fundamental es que el trabajo conjunto debe involucrar a toda la institución y no a grupos aislados. Ello se asocia con la distinción que establece Hargreaves (1996) entre cultura cooperativa y cultura balcanizada respectivamente y se corresponde con los resultados obtenidos por Walker (2017).

En Perú, específicamente en la ciudad de Lima, Holguin-Alvarez et al. (2020) llevaron a cabo un estudio longitudinal de corte mixto. El objetivo era determinar cómo los profesores tanto expertos como principiantes, abordan los incidentes críticos, es decir, aquellos eventos que provocan conductas desestabilizadoras en las interrelaciones humanas. Participaron en dicho estudio un total de ciento dos profesores en ejercicio, pertenecientes a escuelas primarias en contexto de vulnerabilidad. Se tuvieron en cuenta componentes como los años de ejercicio y la experiencia. En cuanto a los resultados obtenidos, se identificó la categoría soledad pedagógica como característica de la tarea docente, sobre todo en los principiantes.

Ese mismo año, Vangrieken y Kyndt (2020) se interesaron en estudiar cómo los profesores entienden la autonomía y la colaboración en el marco de su profesión y qué relación establecen entre ambas. Para tal objetivo, entrevistaron a 17 profesores de una universidad de Bélgica. Un aporte interesante de esta investigación es que las autoras afirman que la autonomía y la colaboración no son necesariamente excluyentes, dado que ambos conceptos pueden tener múltiples significados. Diferencian, de este modo, entre la autonomía didáctico-pedagógica curricular y la autonomía como actitud, la cual puede ser, a su vez, reactiva o reflexiva. Mientras la primera está enfocada en el individualismo, la segunda se caracteriza por tender a la colaboración. A modo de síntesis, se concluye que cada docente construye subjetivamente una valoración respecto de qué entiende por autonomía o colaboración. Se encontraron diferencias significativas: algunos asociaron la autonomía al individualismo, otros asociaron la colaboración con la falta de individualidad. A partir de ello, se identificaron tres perfiles docentes que se podrían traducir como: autónomo-colaborativo; autónomo-individualista; y baja autonomía colaborativa curricular.

Por otra parte y con el objetivo de fortalecer la interacción entre profesores -por considerarla esencial para el desarrollo profesional-, Noben et al. (2022), llevaron a

cabo un proyecto en una universidad holandesa. En dicho proyecto participaron un total de 35 profesores divididos en ocho grupos, a quienes se les pidió que intercambiaran ideas y conocimientos para re-diseñar de forma colaborativa el plan de estudios y reducir así la carga de trabajo, beneficiando consecuente y simultáneamente, el aprendizaje del estudiantado. Tanto al inicio como al final del mismo, se llevaron a cabo conferencias en las cuales se organizaron diferentes sesiones para fomentar la participación, tales como debates e intercambio de experiencias. A su vez, se propusieron reuniones mensuales dentro del horario laboral, por lo cual los profesores participantes quedaron eximidos de sus otras actividades, pudiendo conectarse de manera íntegra con el proyecto. Estos espacios favorecieron la reflexión e interacción con sus colegas. Finalmente, y con fines formativos, se solicitó a cada profesor que observara a tres colegas y proporcione retroalimentación. Como conclusión, la realización de este proyecto aportó luz respecto a que el desarrollo de relaciones colaborativas está sujeto a cuatro cuestiones fundamentales: a) a la consciencia que los docentes tengan en relación a la experiencia de sus colegas; b) la facilidad o dificultad de acceso a sus colegas; c) la necesidad de sentir que la interacción se da en un ambiente seguro; y d) el nivel de compromiso con la interacción. Por lo cual, se observa en este estudio que, el trabajo colaborativo, resulta de la conjunción de factores tanto internos como externos, es decir, la predisposición y compromiso de los docentes por un lado, y la implicación a nivel institucional por el otro, en tanto que facilitadora de medios para. Otros datos interesantes que arrojó este estudio son: por un lado, se observaron diferencias en relación a los años de ejercicio de la docencia universitaria: los profesores con más de cinco años de experiencia tenían más probabilidades de colaborar con sus colegas; por el otro, se observó que la proximidad de la ubicación de las oficinas de los profesores favorece la interacción y el encuentro. Este último dato da cuenta de cómo la arquitectura puede favorecer o perjudicar la cultura cooperativa (Hargreaves, 1996; Lavié-Martínez, 2004) y concuerda con lo observado por Walker (2017) en tu estudio. A su vez, la investigación realizada por Kálmán et al. (2020) podría explicar por qué aquellos que poseen menos experiencia tienden a trabajar de manera más individualista.

Recientemente, Semião et al. (2022) llevaron a cabo una investigación de tipo cualitativa en una escuela primaria de Lisboa, Portugal. Con el objetivo de identificar la forma de cultura de trabajo docente en esa institución, entrevistaron a seis profesores. Los resultados a los cuales arribaron fueron: en primer lugar, que las formas de cultura

predominantes son la balcanización y la colaboración artificiosa, en tanto que trabajan en pequeños grupos con sus colegas de departamento o ciclo o bien, no hay una iniciativa propia, sino que responden a las solicitudes de las autoridades; en segundo lugar, una relación dicotómica entre el trabajo colaborativo y el trabajo individual, dado que si bien en su mayoría refirieron preferir trabajar en equipo, también reconocieron la importancia del trabajo individual; en tercer lugar, al indagar acerca de cómo concebían al trabajo colaborativo, la mayoría lo asoció a la distribución de tareas y al intercambio de ideas; en cuarto lugar, los docentes destacaron la importancia de trabajar en equipo, en tanto que consideraron que favorece el aprendizaje tanto de los profesores como de los estudiantes, aunque la falta de tiempo se planteó como una dificultad.

Otra investigación hallada en latinoamérica, es la desarrollada por Ruiz Barbot et al. (2022). Desde una metodología cualitativa, se entrevistó a distintos profesores de la Universidad de la República en Uruguay con el objetivo de indagar la experiencia vivida durante la pandemia en relación a su trabajo como docentes. Como conclusión, se observó que este acontecimiento intensificó el trabajo de los docentes, al mismo tiempo que produjo una ruptura de lo colectivo en tanto que individualizó la vida académica.

Finalmente, cabe destacar un estudio desarrollado por Meredith et al. (2023) en el que se encuestó a 760 docentes de escuelas secundarias de Flanders, ciudad ubicada al norte de Bélgica. El objetivo era investigar la relación entre la cultura colaborativa, el compromiso afectivo y la satisfacción laboral. El resultado fue que existe una relación significativa entre la cultura colaborativa percibida y la satisfacción laboral, lo cual está mediado por el compromiso afectivo. Las autoras refieren que la colegialidad, las experiencias de apoyo mutuo y los sentimientos de responsabilidad compartida conducen a un mayor compromiso con la organización, lo cual a su vez, favorece la implementación de estrategias que favorezcan el desempeño del estudiantado.

A partir de las investigaciones halladas, se observa la necesidad de profundizar en la temática, aportando datos actualizados sobre la región, específicamente en el nivel superior.

Marco Teórico

El Trabajo Docente en la Universidad

Para comenzar, la universidad es entendida como una institución de educación superior cuyas funciones son formar profesionales, producir nuevos conocimientos a través de la investigación científica y articular con la sociedad en los servicios de extensión científica y tecnológica (Badano et al., 2004). Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 2019), se entiende por educación superior todo tipo de formación en el nivel postsecundario, impartido y acreditado por una universidad u otro establecimiento de enseñanza superior.

La universidad constituye un campo social (Rodera y Walker, 2021), un espacio establecido históricamente con leyes de funcionamiento que le son propias (Bourdieu, 1988). Se trata de una institución social en la que tienen lugar múltiples relaciones. Para los docentes es, a su vez, un espacio laboral que los vincula con una organización que los contrata para el ejercicio de ciertas funciones (Hargreaves, 2001; Rodera y Walker, 2021; Walker, 2023).

A partir de la revisión de la literatura, se observa que se han atribuido distintas nominaciones al conjunto diverso de actividades que los profesores desarrollan en la universidad. Algunos, se refieren a dicha tarea como docencia universitaria, otros prefieren hablar de profesión docente o académica, y otros de trabajo docente o académico (Rodera y Walker, 2021; Walker, 2020). Están también quienes lo califican como un oficio o una vocación e incluso como un arte (Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud y Vezub, 2012; Alliaud, 2015; Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Vezub, 2005; Walker, 2015). En cada una de estas nominaciones subyace una serie de supuestos acerca de la naturaleza de este quehacer y las representaciones que se encuentran asociadas (Walker, 2021). Si bien, dicho debate excede los objetivos del presente trabajo, cabe mencionar que, en este apartado, se utiliza la noción de *trabajo* para referirse a la docencia siguiendo a la investigadora Verónica Soledad Walker (2015, 2016, 2017, 2019, 2020, 2021, 2023), cuyas contribuciones a la temática en Argentina han sido prolíferas. La categoría “trabajo” es entendida en este contexto desde su dimensión antropológica, no limitada a lo económico o a la producción de mercancías, sino más bien como aquella actividad a través de la cual el hombre actúa sobre la naturaleza exterior y la transforma al mismo tiempo que transforma su propia naturaleza (Marx, 1973).

Habiendo hecho esta puntualización, en lo que al trabajo docente en la universidad respecta, el mismo es considerado una práctica social compleja, heterogénea y específica (Walker, 2015, 2016, 2017, 2023). En palabras de Dubet (2006), es concebido como un tipo particular de trabajo por sobre otros. Badano et al. (2004), por su parte, lo caracterizan como el resultado de la relación entre la historia social e institucional, la gestión, las presiones y los lugares. Constituye una actividad remunerada cuyo objetivo es transformar a los otros (Walker, 2016).

El trabajo docente comprende una multiplicidad de actividades diversas. Algunas englobadas en la enseñanza misma, como: la planificación; la preparación de materiales y recursos; el dictado de clases; la evaluación de los aprendizajes; la orientación a los estudiantes, ya sea esta presencial, vía correo electrónico o a través de plataformas virtuales; entre otras. Estas actividades son prescritas, obligatorias y están atravesadas por procesos burocráticos. Asimismo, existen otras actividades que trascienden la enseñanza y que también forman parte del ejercicio del trabajo docente, ellas son: la dirección de tesis de grado y posgrado; la participación como jurado en concursos y tesis; la formación de estudiantes o recién graduados que se inician en la docencia; la participación en proyectos; la formación y actualización permanentes; la orientación en cuestiones no académicas; entre tantas otras. Estas tareas no están generalmente normadas, pero tienden a ser naturalizadas y forman parte de la rutina del trabajo docente. Son muchas veces consideradas sustantivas e ineludibles o incluso estratégicas, en tanto que les permiten a los profesores preservar o mejorar la posición ocupada en la universidad (Walker, 2016).

Siguiendo con lo establecido por la autora, se encuentran también las tareas de gestión, pudiendo distinguir entre: gestión de la enseñanza, que implica la participación en espacios colectivos como por ejemplo reuniones de departamento o de equipo de cátedra; y la gestión académica, que alude a cargos formales en secretaría, decanato, rectorado, entre otros.

Si bien Sancho Gil et al. (2010) utilizan la expresión “una profesión, tres mundos” para referirse a las actividades que realizan los profesores en docencia, investigación y gestión respectivamente, Walker (2016), por su parte, alude que la situación laboral del profesorado es aún más compleja, en tanto que se podría agregar un cuarto mundo si se consideran las actividades de extensión. En pocas palabras y tal como afirmó Scott (2008), bajo la etiqueta de “docencia” quedan cubiertas una amplia y heterogénea gama de actividades.

La Práctica Docente, una Práctica Social

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). En otras palabras, 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.

La práctica docente constituye una práctica social (Fierro et. al, 1999; Llano y Urrego, 2018; Steiman, 2017; Vergara Fregoso, 2016). En palabras de Fierro et al. (1999) es “... una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso ..., así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que ... delimitan la función ...” (p. 21) del docente. Desde esta perspectiva, el docente es concebido como un sujeto atravesado por múltiples relaciones: con los estudiantes; con sus colegas y autoridades; con la comunidad; con los saberes; con la institución; con valores personales, sociales e institucionales. Al respecto, Walker (2017) afirma que estas diferentes relaciones que atraviesan al quehacer docente son las que configuran su heterogeneidad. Dicho de otro modo, este entramado de vínculos ubica a los profesores en una red de relaciones con colegas, con estudiantes, con el conocimiento y con la institución, que moldean al trabajo docente estableciéndolo como una práctica compleja, multidimensional y heterogénea.

En pocas palabras, la enseñanza es una intervención social e intencionada, que modifica a todos los sujetos que se encuentran comprendidos en ella, influyendo no solo en sus percepciones y saberes, sino también en sus interacciones (Steiman, 2017). Desde esta perspectiva, se entiende a la práctica docente también como una práctica social.

Culturas de Trabajo Docente: entre el Ser, el Quehacer y el Pertenecer

Las instituciones educativas constituyen espacios de creación y cruce de culturas en tanto que allí convergen los diversos actores con dinámicas de interacción, códigos

de comunicación y modos de comportamiento que les son distintivos (Pérez Gómez, 1998; Lozano González, 2017). La cultura marca y modifica de manera constante la vida de los distintos actores institucionales (Rojo et al., 2019) al mismo que tiempo que el contexto designa condiciones específicas de acción (Durand et al., 2002). Por tal motivo, resulta prácticamente imposible comprender la cultura docente sin considerar las diversas relaciones que se establecen dentro de una institución con sus formas y sistemas de relación particulares (Torres González et al., 2011). Dicho de otro manera, la cultura solo es plausible de ser comprendida en relación con sus actores en una noción sistémica de conjunto (Durand et al., 2002).

El concepto de cultura es un concepto complejo, ambiguo y polisémico. Existen múltiples y diversas definiciones de cultura de acuerdo al enfoque desde el cual se tome posición. Cuando esta noción se traslada al ámbito educativo, se observa también un gran debate (Moreno Olivos, 2002).

Santos Guerra (1995), por su parte, utiliza la expresión *cultura profesional del docente* para referirse al "... conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado" (p. 37). Posteriormente, Pérez Gómez (1998) define a la cultura como

... el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (p. 16).

Ambos autores resaltan en su definición la importancia del contexto espacio-tiempo. Sin embargo, mientras que Santos Guerra (1995) enfatiza la noción de prácticas, por un lado, y la influencia de la cultura en la configuración de la profesión, por el otro; Pérez Gómez (1998), destaca el carácter sistémico en tanto que entiende a la cultura como una construcción social, y a la institución educativa, como una encrucijada de culturas.

Por otra parte, pero en la misma línea, Hargreaves (1996) utiliza el constructo *cultura de trabajo docente* para referirse al conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que son asumidos por los profesores. Según el autor, las culturas de trabajo ocupan un rol esencial debido a que brindan sentido, apoyo e identidad tanto a los docentes como a su trabajo, dado que su accionar, su estilo y las

estrategias que despliegan están influenciadas, en gran medida, por las perspectivas de sus colegas. Esta definición, a diferencia de las anteriores, enfatiza un aspecto fundamental: la influencia de la cultura en el ser y en el quehacer.

Para Vaillant (2007) la identidad profesional es una construcción individual y colectiva, dinámica y continua. En este sentido, la cultura constituye el marco donde se configura la identidad docente (Rojo et al., 2019). He aquí su estrecha y recíproca relación. Actualmente y, según Torres González et al. (2011), la identidad docente resulta ser el eje articulador y la piedra angular de la noción de cultura docente.

A su vez, la cultura modela el modo de enseñar de los docentes (Hargraves, 1996). En concordancia, Santos Guerra (1995) afirma que el contexto resulta crucial dado que caracteriza la práctica docente. Siendo que la práctica docente es siempre situada y compartida por los diferentes actores que habitan la institución educativa (Moreno Olivos, 2002), podría decirse que el quehacer cotidiano es el resultado de la construcción que el docente realiza en función de sus experiencias y vivencias (Walker, 2023).

Del mismo modo, Durand et al. (2002) plantean que la cultura tiene un carácter experiencial y memorial, dado que las experiencias de los actores, son condensadas y convocadas a la acción aquí y ahora. En resumidas cuentas, es justamente en la práctica en donde se recapitula y actualiza la cultura. También posee un carácter singular debido a que el accionar docente siempre está en estrecha relación con su biografía.

En palabras de Santos Guerra (1995), el modo en que se configura y desarrolla la cultura profesional de los docentes está vinculada a cuatro elementos esenciales que resultan determinantes: la concepción que se tiene de su función; las condiciones sociales en que se mueve; la formación con la que cuenta para el desarrollo de la función; y el contexto organizativo en que se desarrolla. La combinación de estas variables da como resultado una inmensidad de posibilidades. Es por eso que existen diversas culturas de trabajo docente e incluso, dentro de una misma institución, pueden coexistir distintas subculturas, aunque haya una dominante (Azze Pavón, 2010; Moreno Olivos, 2002).

De acuerdo con Rojo et al. (2019), todo aquello que se naturaliza en las instituciones educativas, se manifiesta en la cultura institucional y en la identidad docente, y ello, a su vez, incide en las prácticas. En otros términos, la cultura es la conjunción entre el modo en la que los docentes ejercen su trabajo, su manera de ser, los propósitos que se plantean y los colegas que tienen (Hargreaves y Fullan, 2014). En

síntesis, si la acción es simultáneamente expresión de individualidad, singularidad y comunidad (Durand et al., 2002), el quehacer no es otra cosa que la expresión creativa del ser, forjado en la cultura a la que pertenece.

Formas de Culturas de Trabajo según Andy Hargreaves

En un principio, el autor alude que dentro de las culturas de trabajo docente, pueden diferenciarse dos dimensiones (Hargreaves, 1996): el *contenido*, que constituye las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, que se refleja en lo que los profesores piensan, dicen y hacen; y la *forma*, que consiste en los modelos de relación y formas de asociación características de quienes forman parte de esa cultura, y que se pone de manifiesto en el modo en que se articulan las relaciones entre los docentes. La forma de las culturas se caracteriza por ser plausible de cambio y es justamente a través de ella que se redefinen los contenidos. Es precisamente en las formas de la cultura docente donde se reproducen, reconocen y redefinen los contenidos de dicha cultura (Moreno Olivos, 2002).

Posteriormente, incluye una tercera dimensión (Hargreaves, 2001): la *estructura*, es decir, la arquitectura, los horarios, la toma de decisiones, la organización en cursos, departamentos. De este modo, la forma de cultura de trabajo y la estructura son inseparables en tanto que la primera se ve atravesada e influenciada por la segunda.

Estas tres dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y es desde este marco a partir del cual se pueden caracterizar las formas de cultura de trabajo docente. Al respecto, y a partir de sus diversas investigaciones, el autor establece distintas clasificaciones. A continuación se realiza una breve historización.

En la década del '90, Hargreaves (1996) diferencia cuatro formas de culturas de trabajo y las caracteriza de la siguiente manera: 1- individualismo; 2- colaboración; 3- colegialidad artificial; y 4- balcanización. En primer lugar, entiende por *cultura del individualismo* aquella en la cual los docentes enseñan solos y aislados, reclusos tras las puertas cerradas de su propia aula. Raramente se ayudan entre sí y si surgen situaciones conflictivas en el aula, prefieren resolverlo solos. En segundo lugar, la *cultura de la colaboración* es aquella caracterizada por la colegialidad y el consenso, donde la confianza y el compromiso resultan esenciales para el desarrollo profesional y para la eficacia educativa. Las relaciones son de apoyo y orientación entre colegas, la responsabilidad es colectiva, las planificaciones se realizan en conjunto, los profesores se benefician al compartir experiencias y coparticipan de las decisiones sin poner en

riesgo la independencia y autonomía personal. En tercer lugar, la *colegialidad artificial*, como sugiere su nombre, es aquella en donde la colaboración es impuesta y reglamentada a nivel institucional, por lo que los profesores son obligados o persuadidos de manera directa o indirecta a trabajar juntos. En cuarto lugar, la *balcanización*, los docentes trabajan en grupos reducidos, de manera aislada, es decir, sin contacto con otros docentes con los cuales no se identifican.

Ulteriormente, hacia principios de siglo (Hargreaves, 2001), incluye una quinta forma de cultura de trabajo la cual denomina *mosaico móvil*. La misma se caracteriza por la flexibilidad, la capacidad de adaptación al cambio, la oportunidad, la creatividad y la innovación, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, la disposición para resolver conflictos, el compromiso y el bajo nivel de jerarquía formal. Estas formas de cultura se desarrollan y funcionan en instituciones donde se capacita a las personas para que sean proactivas y se los recompensa por ello, instituciones que se destacan por establecer redes, alianzas y asociaciones con otras instituciones.

Finalmente, Hargreaves y Fullan (2014) presentan una nueva teorización donde diferencian dos categorías principales de culturas de trabajo: individualismo y colaboración. Y dentro de esta última, incluyen cuatro subgrupos: 1- balcanización; 2- colegialidad artificiosa; 3- comunidades profesionales de aprendizaje; y 4- agrupaciones, redes y federaciones. En relación con la clasificación anterior, se observa que agrupan distintas formas de cultura colaborativa y diferencian distintos grados de colaboración, haciendo a su vez, algunas distinciones en las dos primeras que cabe mencionar.

Siendo la balcanización la forma de cultura colaborativa más débil, Hargreaves y Fullan (2014) advierten que es más apropiado entenderla como tal y no como una categoría diferente debido a que, en realidad, los docentes no se encuentran aislados sino más bien enclaustrados. Estos profesores se vinculan con ciertos colegas con los que trabajan más cercanamente, comparten más tiempo y socializan más. Su denominación alude a que, al igual que los estados balcánicos, buscan estar estrechamente conectados, ocasionalmente en búsqueda de supremacía, obstaculizando el desarrollo institucional y empobreciendo la comunicación.

La colegialidad artificiosa también constituye una forma de cultura colaborativa (Hargreaves y Fullan, 2014), que puede ser positiva o negativa dependiendo de cómo se ejerza el control burocrático o administrativo a nivel institucional. Si lo que se busca es el control: reuniones con programas fijos, datos, resultados, entonces lo más adecuado

es utilizar el término colegialidad artificiosa. Contrariamente, si lo que se pretende es impulsar las relaciones, poner a los docentes en contacto y, a partir de ello, generar confianza, apoyo, reconocimiento y aprendizaje, entonces la denominación *colegialidad dirigida* resulta ser más apropiada. En estos casos, es entendida como punto de partida hacia culturas colaborativas más profundas.

A su vez, Hargreaves y Fullan (2014) incorporan otros dos tipos de cultura que corresponden a los grados más altos de colaboración, es decir, formas de cultura que presentan mayor fortaleza y, por lo tanto, traen aparejados mejores resultados. Por un lado, las *comunidades profesionales de aprendizaje*, conformadas por docentes que trabajan en grupo de manera continua, cuya responsabilidad es colectiva, que están comprometidos a mejorar su práctica y el aprendizaje de los estudiantes, como así también su bienestar y desempeño, donde los problemas se abordan institucionalmente, y las decisiones se documentan y se toman en base a la experiencia y el criterio colectivo, siendo el intercambio la base de su actuación. Por otro lado, las *agrupaciones, redes y federaciones*, que consisten en la colaboración entre diferentes instituciones educativas, lo que se denomina redes académicas. Estas se caracterizan por la responsabilidad colectiva y por la competencia positiva, entendida como sinónimo de superación. En pocas palabras, lo que se busca es ver de qué manera es posible superarse como grupo en pos del bien común. Estas dos formas de cultura se caracterizan por requerir organización y estructura por parte de la institución

Para esclarecer aún más las diferencias entre las distintas formas de cultura, la cultura individualista, es aquella en donde: los docentes planifican y enseñan solos; valoran su autonomía y, por ello, se recluyen en sus propias aulas; las recompensas provienen únicamente del vínculo con sus estudiantes; no está bien visto pedir ayuda o apoyo porque se entiende como sinónimo de incompetencia; se sienten inseguros y temerosos frente a las críticas de los colegas, por eso prefieren no ser observados (Hargreaves, 2001); aprenden poco o nada de sus colegas dado que tienen escaso acceso a otras ideas o formas de hacer las cosas; temen compartir sus experiencias y aciertos por miedo a ser tildados de engreídos; temen hablar sobre nuevas ideas por miedo a que otro se la robe. Las evaluaciones de rendimiento y la falta de acompañamiento a nivel institucional no hacen más que reforzar este tipo de cultura en la que los docentes se encuentran desbordados de incertidumbre e inseguridad. Sin duda el aislamiento perjudica el ejercicio de la docencia (Hargreaves y Fullan, 2014).

En lo que a culturas colaborativas respecta, Hargreaves (1996), ya en su primera teorización había dilucidado ciertas características de esta forma cultura que tranquilamente podrían aplicarse a su última tipología (Hargreaves y Fullan, 2014): 1- son *espontáneas*, surgen de los profesores mismos, pueden estar apoyadas y promovidas o fomentadas a nivel institucional, generando cierta artificialidad; 2- son *voluntarias*, surgen del valor que le otorgan los profesores, no son impuestas administrativamente; 3- están *orientadas al desarrollo*, la colaboración es en pos del desarrollo profesional; 4- son *omnipresentes en el tiempo y en el espacio*, la colaboración no está circunscripta a un horario laboral o al espacio físico de la institución, sino que son constitutivas del modo de vivir el trabajo; 5- son *imprevisibles*, los resultados son inciertos debido a que los profesores juzgan y tienen control sobre su accionar. De acuerdo con el autor, estas formas de culturas de trabajo, lejos de ser complacientes y acogedoras, se caracterizan por promover la confianza y la fuerza colectivas, el trabajo conjunto, la observación mutua, la investigación reflexiva, la interacción asertiva.

Cabe destacar que estas culturas buscan erradicar el individualismo, mas no la individualidad. Lejos de buscar que todos sean iguales, pretenden fomentar el debate, la discrepancia, la exploración e investigación conjunta y el enriquecimiento a partir del intercambio de ideas y pensamientos, favoreciendo la innovación y el crecimiento. A diferencia de la cultura individualista, los fracasos y las inseguridades se comparten. Los vínculos están basados en el respeto y en la confianza lo cual alimenta la motivación y el compromiso de los docentes para con su quehacer (Hargreaves y Fullan, 2014).

En conclusión, todas estas formas de cultura colaborativa, aún las que presentan mayor debilidad por sobre otras, resultan ser más efectivas que la cultura individualista. Las culturas colaborativas se diferencian especialmente de la cultura individualista porque construyen capital social y, por tanto, capital profesional, es decir, se destacan por valorar a los profesores como sujetos, por respetar su individualidad y por fomentar vínculos basados en la confianza, lo que, consecuentemente, favorece el desarrollo profesional (Hargreaves y Fullan, 2014).

Individualismo: ¿Cultura Docente Predominante?

El individualismo es en sí mismo un concepto ambiguo y polisémico. A lo largo de la literatura especializada sobre la temática, otros términos como privacidad, soledad, autonomía o aislamiento han sido utilizados de forma indiscriminada para caracterizar a

la práctica docente (Lavié Martínez, 2004). Según Hargreaves (1996), el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de cultura a la que denomina cultura del individualismo.

En lo que a sus orígenes históricos respecta, de acuerdo con Copello y Modzelewski (2016), esta soledad pedagógica se remonta a la Edad Media, más específicamente al siglo XVIII, cuando surgen las primeras universidades occidentales. Las autoras advierten que es justamente en ese momento cuando comienzan a diversificarse los saberes y, en consonancia con la complejización de las demandas de la sociedad, estas empiezan a abocarse a la formación de egresados competentes, pero descuidando la forma en que ello se lograba. Contrariamente a lo que sucedía con las comunidades medievales de artesanos, en las que todos aprendían juntos no solo saberes conceptuales sino también destrezas manuales y valores como la convivencia, el respeto y el apoyo mutuo, estas nuevas corporaciones comienzan a dejar al profesor en una completa soledad.

A pesar de que no se trata de un fenómeno nuevo, no fue hasta la década del '70 que comenzó a constituirse como objeto de interés. Uno de los pioneros en querer identificar los rasgos culturales de los docentes fue Lortie (1975, citado en Lavié Martínez, 2004), quien utilizó la metáfora *caja de cartón de huevos* para referirse al celularismo que caracteriza a la arquitectura de las instituciones educativas. A partir de sus aportes, ha proliferado la literatura que describe el fenómeno del individualismo como característico de la profesión docente en todos sus niveles, acentuándose aún más en el nivel superior (Walker, 2017).

Lavié Martínez (2004) señala que existe una tendencia a querer explicar este complejo fenómeno de manera reduccionista. Por tal motivo, y con el objetivo de intentar comprender esta forma particular de cultura, los próximos párrafos estarán organizados de la siguiente manera: primeramente, se enumeran las diferentes causas que se han atribuido al aislamiento docente; luego, se hará mención a sus principales consecuencias; y finalmente, se hará referencia a diversos autores que señalan el predominio de esta forma de cultura entre los docentes.

Para comenzar, en lo que a las causas respecta, Hargreaves (1996) refiere que existen dos grandes perspectivas: las que entienden al individualismo como un déficit psicológico; y las que vinculan el individualismo a una condición del lugar de trabajo.

Desde la primera postura, el aislamiento docente constituye una cualidad o característica psicológica defectiva, una patología. De este modo, al favorecer la

intimidad del aula, los profesores se sienten protegidos ante posibles críticas e interferencias. La falta de confianza en sí mismo, la inseguridad, la incertidumbre, la ansiedad y la defensividad son características propias del ser del docente, y ello explica por qué se sienten incómodos al ser observados: porque temen ser criticados. Esta postura atribuye la responsabilidad al docente y no al sistema, es decir, no tiene en cuenta el contexto. En concordancia con lo descrito, Carbonell (2021) afirma que el docente tiende a atrincherarse en la soledad de su aula por miedo a la crítica, temor a los comentarios y resistencia a las sugerencias, los cuales son considerados una intromisión. Para este autor, el docente se recluye, evitando así compartir el conocimiento por considerarlo sinónimo de pérdida de identidad profesional y de status. Del mismo modo, Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) refieren que la cultura que caracteriza a los docentes es la de no injerencia. Aluden que enfrentar los problemas y situaciones en conjunto con colegas, es entendido como signo de incompetencia, dado que habitualmente se tiende a equiparar profesionalidad con autonomía. En esta misma línea, Hargreaves y Fullan (2014) advierten que, en ocasiones, la ayuda es entendida por los profesores como sinónimo de evaluación, supervisión y/o control, poniendo en evidencia su debilidad y fracaso.

La segunda perspectiva vincula el individualismo con una condición del lugar de trabajo. En este sentido, Hargreaves (1996) alude que el aislamiento se ve favorecido por la estructura propia de las instituciones educativas, es decir, por su arquitectura. Desde esta postura, el hecho de que las aulas se encuentren segregadas y separadas entre sí, es lo que dificulta el trabajo con colegas. En la misma línea, Corti (2018) utiliza el concepto de celularismo para referirse al conjunto de aulas independientes entre sí, faltas de interacción y que fomentan no solo la desarticulación sino también la incertidumbre entre los docentes, al mismo tiempo que impiden el aprendizaje colaborativo. En concordancia, a partir de un proyecto llevado a cabo en una universidad holandesa, Noben et al. (2022) identificaron que la distancia o proximidad entre las oficinas de los profesores puede dificultar o favorecer la interacción respectivamente.

Si bien estas dos perspectivas son las que predominan, el individualismo docente también ha sido asociado a otros factores como la sobrecarga (Hargreaves y Fullan, 2000, 2014) o la falta de tiempo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Semião et al., 2022; Walker, 2017); cuestiones organizativas, técnicas y burocráticas (Corti, 2018); la competitividad como clima de trabajo (Alliaud, 2015;

Giroux, 1999; Walker, 2017); el poco reconocimiento de este tipo de actividades por parte de la institución (Giroux, 1999; Walker, 2017); la inestabilidad del cuerpo docente (Walker, 2017); el nivel de compromiso o implicación con la institución (Giroux, 1999; Meredith et al., 2023; Noben et al., 2022); y la creciente virtualización como forma de comunicación (Ruiz Barbot et al., 2022; Walker, 2017), la cual se ha acrecentado durante la pandemia como consecuencia de la interrupción de las actividades académicas presenciales, y tras la pandemia como modalidad adquirida (Llopis Orrego et al., 2022; Palacios Núñez et al., 2022; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021). Cabe aclarar que, debido a que se trata de un fenómeno complejo, atribuir una única causa o interpretación para explicarlo sería caer en un reduccionismo (Lavié Martínez, 2014).

Continuando con lo propuesto, esta forma particular de cultura genera consecuencias un tanto negativas. De acuerdo con Cookson (2005) los docentes que se encierran en sí mismos y que tienden a aislarse, no logran sentirse parte del resto. Consecuentemente, al tener un menor compromiso con la institución, disminuye el nivel de satisfacción laboral y, por tanto, su desempeño como docentes se ve igualmente perjudicado (Meredith et al., 2023). Del mismo modo, el desarrollo profesional docente se ve así coartado como resultado de la falta de intercambio y de acceso a ideas y prácticas que podrían ofrecer un modo alternativo de actuación (Hargreaves 1996; Kálmán et al., 2020). En palabras de Marcelo-García (2002), constituye una verdadera barrera frente a la posibilidad de formación.

Según Corti (2018) uno de los grandes inconvenientes de este tipo de cultura es que la identidad profesional se limita al trabajo realizado en el aula donde la privacidad y el poder que ejercen es casi absoluto sobre la enseñanza que imparten. En este sentido y, en pocas palabras, Hargreaves y Fullan (2000) señalan que el individualismo tiene una gran consecuencia: todo pasa inadvertido, no solo aquellas acciones no tan acertadas, sino también todo lo bueno que los docentes hacen.

Finalmente, y tal como se mencionó con anterioridad, es importante resaltar que son innumerables los autores que han caracterizado a la docencia como una profesión solitaria, motivo por el cual, resultaría inabarcable a los fines de este trabajo. Sin embargo, cabe mencionar algunos aportes relevantes de las últimas décadas para cerrar este apartado. Santos Guerra (1995), por su parte, afirma que la docencia es una profesión cuya intervención radica en el ejercicio individual y agrega que incluso el éxito es individual en tanto que cada profesor es evaluado en función de su grupo de

estudiantes: si se siente bien o mal con ellos, o si obtienen buenas o malas calificaciones en la asignatura que dicta. Giroux (1999), por su parte, afirma que entre los profesores universitarios son escasas las relaciones sociales genuinas y, en contrapartida, predomina el espíritu competitivo. De acuerdo con el autor, la estructura típica del trabajo en la universidad fomenta la realización de tareas de manera individual y en competencia con otros. En este mismo sentido, Moreno Olivos (2002) señala que los rasgos más característicos de la cultura de enseñanza son el individualismo y el aislamiento, y agrega una tercera característica no menor: el hermetismo. Así mismo, Marcelo-García (2002) refiere que el accionar docente tiene como únicos testigos a los estudiantes y que el aula se presenta como el santuario de los profesores en donde estos se protegen y refugian. En coincidencia con lo planteado por estos autores, Malpica Basurto (2007) asegura que el ámbito educativo es uno de los pocos que permanece en el aislamiento y la falta de supervisión, en tanto que la mayor parte de las veces, nadie sabe siquiera lo que ocurre dentro del aula. Análogamente, Durand et al. (2002) refieren que, a pesar de que se trata de una profesión cuya naturaleza requiere una actividad colectiva, los docentes comparten menos sus experiencias respecto de otras profesiones.

A su vez, Malpica Basurto (2007) alude que la mayoría de las reuniones que se llevan a cabo y que podrían propiciar el intercambio, están impregnadas de cuestiones administrativas y de gestión, pero se omite lo verdaderamente importante: lo que hace al proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, cuestiones vinculadas a las prácticas en sí. En consecuencia, los docentes experimentan una gran ansiedad y frustración. Al respecto, Corti (2018) identifica que este énfasis puesto en cuestiones técnico-burocráticas, perjudica el desenvolvimiento pedagógico al mismo tiempo que refuerza este tipo de cultura de trabajo basada en el aislamiento.

Aunque no son numerosos, algunos estudios empíricos desarrollados en el nivel universitario confirman que, a pesar de que los docentes reconocen la importancia del trabajo colaborativo, las culturas de trabajo predominantes entre los profesores son el individualismo, la balcanización y la colegialidad artificiosa (Holguin-Alvarez et al., 2020; Monereo y Domínguez, 2014; Semião et al., 2022; Walker, 2017).

En conclusión, el trabajo docente se encuentra así atravesado por la tensión entre lo individual y lo colectivo. Si bien es indudable que se trata de una práctica social que requiere del trabajo en conjunto, pareciera ser que el modo en que actualmente se organiza el trabajo dificulta el establecimiento de vínculos basados en la confianza, la solidaridad y el compromiso (Walker, 2016).

Cultura Colaborativa: Desafío en la Educación Superior del Siglo XXI

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). Ante estos cambios, la universidad del siglo XXI se enfrenta al reto de superar la perspectiva de ser 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).

El vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación, permitió un mayor acceso a la información, favoreciendo la circulación de los saberes y su difusión por otros canales (Alliaud y Vezub, 2012; Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Peralvo et al., 2018). En este mismo sentido, la UNESCO (2005), afirma que los avances en los ámbitos científico-tecnológicos, impactan en la forma de vincularnos con los saberes y de acceder a la información y, consecuentemente, modifican el modo de aprender, obligando a las instituciones a revisar los procesos formativos no solo de sus estudiantes, sino también de los profesores mismos.

Por un lado, el saber resulta ser cada vez más inabarcable (Marcelo-García, 2001, 2002; Monereo y Pozo, 2003). En respuesta a ello, se observa una tendencia cada vez más marcada hacia la especialización, lo cual genera, a su vez, una fragmentación de los saberes, volviéndose más difíciles de conectar e integrar. En este contexto, el currículo y los planes de estudio no dejan de responder a una cultura individualista, dado que no son más que la sumatoria de los esfuerzos individuales de cada profesor (Corti, 2018).

Por otro lado, los saberes tienen fecha de caducidad (Marcelo-García, 2001, 2002; Monereo y Pozo, 2003; Peralvo et al., 2018). Es así que los profesionales de la

educación se ven obligados a permanecer en continua formación, debido a que esta tiene una función esencial en el ejercicio del trabajo docente (Rodera y Walker, 2023). Ya no basta con la formación inicial, sino que es más propicio hablar de aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996).

Cabe destacar que, este aprendizaje, no está vinculado únicamente a la instrucción formal sino que también existen otras formas de aprender de manera informal que resultan sumamente enriquecedoras. El aprendizaje experiencial resulta altamente formativo en el quehacer docente: se aprende de lo que se hace, de lo que se hizo y de lo que se vivió (Alliaud, 2015). El conocimiento teórico y la actividad práctica resultan así igualmente fundamentales para la profesión docente, dado que estos construyen conocimiento durante y a partir de su práctica y en el intercambio colectivo de su quehacer (Castañeda-Díaz y Jarpa-Arriagada, 2021). Ante este panorama, el trabajo en red se propone como una alternativa de formación valiosa. Resulta ser el puntapié inicial para modificar la forma de vincularse entre profesores, favoreciendo el progreso hacia culturas más colaborativas (Corti, 2018). Espacios propicios para el intercambio basados en la libertad y el respeto (Fierro et al., 1999), espacios que predisponen el aprendizaje entre colegas, aprendiendo de ellos y con ellos, en los cuales esté permitido reconocer las dificultades que se presentan y pedir ayuda cuando se considere necesario (Marcelo-García, 2002). Es así que el aprendizaje experiencial se enriquece en la medida en uno entra en contacto también con lo que otros hacen o hicieron (Alliaud, 2015). Se trata entonces de trascender los propios intereses y proyectos (Giroux, 1999), de ir más allá del plano meramente individual para debatir, trabajar en conjunto, promover proyectos, solucionar problemas y abordar situaciones de manera grupal, lo cual proporciona seguridad, tranquilidad y mayor objetividad al ejercicio profesional, al mismo tiempo que brinda protección ante el desgaste propio del quehacer solitario (Alliaud y Antelo, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014). De este modo, la responsabilidad ante las decisiones se vuelve colectiva, en lugar de recaer sobre el profesor como individuo (Alliaud, 2015).

Algunos autores han destacado la importancia del intercambio y trabajo en conjunto con colegas. Para Zabalza (2003), por ejemplo, el trabajo en equipo y la identificación con la institución constituyen una competencia esencial del profesor universitario. Del mismo modo, Perrenoud (2007) resalta el trabajo en equipo como una de las diez nuevas competencias para enseñar. Análogamente, Monereo y Domínguez (2014) a partir de una investigación realizada, identificaron que el trabajo en equipo

constituye una de las seis competencias de la identidad docente de los profesores universitarios.

Es así que, ante este contexto, nuevas formas de aprender implican necesariamente docentes con competencias profesionales específicas capaces de educar a las nuevas generaciones (Arias et al., 2018). En términos de Marcelo-García (2002), una redefinición del trabajo docente resulta fundamental. Atender a las competencias del profesorado resulta crucial dado que estas influyen de manera directa en la formación de los estudiantes (Hargreaves y Fullan, 2014; Palacios Núñez et al., 2022; Peralvo et al., 2018). De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2000) aquellos docentes que trabajan de manera cooperativa son más competentes. Según Semião et al. (2022), esto se debe a que esta forma de trabajo constituye una sólida y dinámica oportunidad de desarrollo profesional en sí misma. Y, en este sentido, Alliaud y Antelo (2009) afirman que “uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan” (p. 99). En concordancia, Malpica Basurto (2007) asegura que cuando se trabaja de manera colaborativa se obtienen mejores resultados que cuando se trabaja de forma aislada.

En suma, las culturas colaborativas impactan directamente en la calidad educativa que reciben los estudiantes (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), favorecen el desarrollo profesional en tanto que estas se constituyen como una instancia de formación continua en sí mismas (Alliaud y Antelo 2009; Hargreaves y Fullan, 2014; Malpica Basurto, 2007; Moreno Olivos, 2006; Palacios Núñez et al., 2022; Semião et al., 2022) y, además, han sido asociadas a mayores niveles de motivación (Sennet, 2009) y, por tanto, mayor satisfacción laboral (Meredith et al., 2023). En este sentido, Corti (2018) afirma que el grupo produce una fuerza de empuje que incentiva al docente a llevar a cabo actividades que por sí solo no haría, ya sea por su dificultad o por el esfuerzo que requieren. A su vez, favorece el sentido de pertenencia e implicación institucional (Alliaud, 2015; Corti, 2018); aumenta el nivel de autoeficacia y de confianza en sí mismo y en su trabajo (Corti, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Meredith et al., 2023; Moreno Olivos, 2006).

La mayor preocupación de las universidades suele ser el hecho de brindar una educación de calidad. Sin embargo, esta solo puede garantizarse si se pone el foco en la cultura institucional (Azze Pavón, 2010). En este sentido, 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. Al respecto, Hargreaves (2001) se ha referido a la estrecha relación e implicación entre la estructura y la forma de cultura de trabajo.

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).

Método

Diseño

Debido a que el objetivo era describir la forma de cultura de trabajo en profesores universitarios, se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño fenomenológico.

Según Durán (1969), la investigación cualitativa se caracteriza por interpretar o dar sentido a los fenómenos a partir del significado otorgado por los propios participantes. En este mismo sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), aluden que este enfoque busca explorar y comprender un fenómeno en su ambiente natural desde la perspectiva de sus protagonistas y en un contexto determinado. Cabe destacar que otra característica distintiva de esta metodología es la flexibilidad, la cual se asocia a su vez a la riqueza interpretativa (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Mendizábal, 2006).

En lo que respecta al abordaje, dentro de la ruta cualitativa se optó por el diseño fenomenológico porque permitió comprender lo que los individuos tienen en común respecto de un fenómeno, desde su propia experiencia y vivencia (Hernandez-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). De este modo, mediante este diseño, se pudo comprender el discurso acerca de la forma de cultura de trabajo desde la perspectiva de los propios docentes.

Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012), por su parte, afirman que este método contribuye de manera privilegiada al contexto educativo dado que posibilita rescatar las vivencias de sus actores. A su vez, le permite al investigador sustraerse del flujo de la actitud natural para adentrarse en la *epojé* y la reducción (Husserl, 1986), es decir, una puesta entre paréntesis, una suspensión de toma de posición respecto de aquello que se manifiesta como dado a la conciencia y una posterior re-conducción para ver el modo en que los fenómenos se presentan.

Participantes

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. El número de 10 participantes respondió a la capacidad de recolección y análisis de acuerdo a los recursos disponibles (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018), mientras que la

elección de esta carrera respondió a los intereses de la investigadora y a las condiciones que facilitaron el acceso al trabajo de campo.

De acuerdo a la naturaleza de esta investigación, 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 lo que respecta a las características específicas de la muestra, del total de diez profesores que participaron, cinco corresponden al género femenino y cinco al género masculino. Todos ellos son Licenciados en Psicología y la mayoría posee algún tipo de formación pedagógica. Asimismo, todos se desempeñan en otros ámbitos laborales, por lo cual su dedicación a la docencia no es exclusiva. En cuanto a la antigüedad en la docencia universitaria, comprende desde el año y medio hasta los 35 años.

Instrumento

Respondiendo al enfoque de esta investigación y con el fin de recuperar y explicitar sus puntos de vista (Bourdieu, 1988), se confeccionó una entrevista semi-estructurada. En este sentido, se elaboró 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).

Las variables y categorías de estudio que se han tenido en cuenta para el desarrollo de este instrumento son:

- Variables sociodemográficas:
 - Género
 - Antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria

De acuerdo a resultados obtenidos en algunas investigaciones previas (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Kálmán et al., 2020; Holguin-Alvarez et al., 2020; Noben et al., 2022; Walker, 2017), estas dimensiones resultan relevantes. Asimismo, tal como afirma Walker (2016):

... poseer determinada categoría docente, pertenecer a un área disciplinar específica y a una institución particular, ser responsable de una asignatura teórica o práctica, tener cierta antigüedad en la docencia universitaria, ser hombre o mujer, constituyen dimensiones que configuran el lugar que ocupa

cada docente en el espacio universitario. Los profesores y profesoras se ubican en determinados puntos de la trama compuesta por tales dimensiones y desde ahí ejercen sus prácticas, perciben su trabajo y construyen relaciones con otros (p.109).

Del mismo modo,

el ejercicio del trabajo docente ... se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entran la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignatura a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical (Walker, 2023, p.188).

- La clasificación de forma de cultura de trabajo docente a partir de la teorización de Hargreaves y Fullan (2014):
 - Cultura individualista
 - Cultura colaborativa
 - balcanización
- Factores influyentes asociados a la forma de cultura de trabajo: por qué los docentes se relacionan entre sí del modo en que lo hacen.

Procedimiento

De Recolección de Datos

Previo al contacto, 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 Whats App. 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. Fueron realizadas en el período comprendido entre los meses de febrero y marzo de 2024.

De Análisis de Datos

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.

Consentimiento informado

Cumpliendo con los lineamientos (Losada, 2014), al momento del encuentro virtual, y antes de comenzar con el desarrollo de la entrevista, se leyó el correspondiente consentimiento informado (ver Anexo 2) y se envió un formulario de *Google* para que expresaran allí su voluntad de participar. Se explicó el marco y propósito de la investigación, sus objetivos e implicancias. Se solicitó que respondieran con total sinceridad, especificando que sus respuestas y opiniones serían completamente anónimas, y su identidad preservada conforme a la Ley 25.326. Además, se informó la posibilidad de poder retirarse de la entrevista en cualquier momento. Se explicitó que sus respuestas serían utilizadas con fines investigativos dentro de la facultad, como así también por fuera de ella. Los participantes accedieron a participar libre y voluntariamente, expresando su consentimiento.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la población estudiada. Motivo por el cual, no necesariamente son representativos de otras carreras de la facultad o universidad. Asimismo, por el diseño de esta investigación tampoco son plausibles de generalizar a otros contextos.

En primera instancia, se analizan las entrevistas a partir de los objetivos planteados. Luego, se presentan los hallazgos que surgieron y trascienden dichos objetivos.

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

Características relevantes del perfil

Un total de 10 profesores fueron entrevistados. A continuación, en la siguiente tabla, se presentan las características relevantes del perfil respetando el orden en que fueron entrevistados.

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.

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 de la cátedra cuya función es básicamente 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:

Con los docentes de la cátedra tengo relación básicamente (Profesor Titular, 34 años de antigüedad).

La verdad que no es muy profunda porque no hemos tenido demasiado trato, pero con la gente que trato mucho, bárbaro, como con los docentes de la cátedra (Profesor Titular, 17 años de antigüedad).

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:

Está la especialización en docencia universitaria. Hay espacios. El lugar está. La oferta de formación de la universidad es enorme. Cuando hice la diplomatura en docencia universitaria, ahí hacíamos trabajos prácticos, trabajo en grupo y el otro lugar donde me conecté con muchos docentes fue al cursar el doctorado (Profesor Titular, 17 años de antigüedad).

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 noveles 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).

Con más acompañamiento y acercamiento desde la facultad podrían fluir mejor las materias y sería más nutritivo (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 2 años de antigüedad).

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

El espacio que permite generar preguntas, calmar necesidades, ansiedades, me parece que siempre está bueno, el tema es la dificultad que se encuentra en que podamos. Es fantástico, por muchos motivos, uno hasta termina conociendo profesores que conoces de nombre y no le viste la cara. Te facilita el poder conectarse y no quedarse en el aislamiento entre los docentes. Te facilita el poder conocer docentes que si vos no estás en la misma cátedra o carrera no (conocerías) (Profesora Adjunta, 35 años de antigüedad).

Si hay una propuesta en la que se hace algo que tenga que ver con el crecimiento y sea fructífero, sería agradable reunirnos más seguido. Si realmente hay intercambio. Igual, si me generara placer ese encuentro con otros docentes, de alguna manera se ve opacado por la necesidad de cumplimentar todas estas cosas (las tareas propias de la labor docente) y no me da el tiempo. En general estamos con tan poco tiempo y tanto para hacer en la tarea docente que creo que es aliviador que no haya más convocatorias a reuniones (Profesora Adjunta, 15 años de antigüedad).

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:

Generalmente las ideas son personales (propias), pero como tengo ayudante de cátedra se lo participo (el material, el contenido, los recursos) (Profesora Adjunta, 35 años de antigüedad).

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).

Lleva mucho tiempo toda la parte administrativa (Profesora Adjunta, 15 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 1°, 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.

Las características personales

Esta categoría se encuentra estrechamente vinculada a la anterior en tanto que permite reflexionar acerca de los argumentos que los docentes construyen en torno al trabajo individualista. Algunos entrevistados refieren que las características personales también pueden dificultar el trabajo colaborativo:

Yo creo que no todas las personalidades pueden saber trabajar cooperativamente. Para trabajar cooperativamente tenemos que sacar los egos y las elevaciones que pueden ocurrir. Para que se dé no tenés que tener problemitas de poder. Cuando ya vas al juicio y ... cooperativo no es (Profesora Adjunta, 35 años de antigüedad).

Tiene que ver con perfiles de docentes, no en todas las cátedras se puede hacer eso. No a todos los docentes les gusta trabajar en equipo (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 2 años de antigüedad).

Creo que hay cuestiones personales que se juegan, cada uno tiene un estilo de trabajo distinto (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 1 año y medio de antigüedad).

Otro docente lo asocia a la complejidad del encuentro:

El trabajo colaborativo es un desafío, sabemos que en las relaciones humanas es complejo trabajar con un otro y pensar junto con el otro, y sumar ideas en pos de un objetivo ... Es complejo porque supone incorporar variables que trascienden a uno, supone tomar lo que el otro traiga y determinar o ver cómo lo incluyo en lo que yo pensé. En ese entramado entre lo que el otro propone y lo que uno tiene, hay una complejidad (Profesor Titular, 16 años de antigüedad).

Por lo cual, podría decirse que, además de los asuntos laborales, existen también cuestiones personales que obstruyen el intercambio.

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:

Somos muy compañeros, tanto a través del grupo de WhatsApp, también en cuanto a la preparación de clases, el dividirnos temas (Profesor Ayudante de 1º, 3 años de antigüedad).

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 Whats App 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).

Por un lado, algunos docentes expresan trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, esta colaboración parece ser entendida de un modo muy superficial. Por el otro, hay profesores que perciben a la docencia como una profesión más bien 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).

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.

Es una herramienta que no podríamos dejar de lado (Profesor Ayudante de 1º, 3 años de antigüedad).

El intercambio es a través del grupo de WhatsApp donde se plantea cómo vienen las cosas, mucho intercambio de lo que fue pasando (Profesor Titular, 17 años de antigüedad).

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).

En las cátedras en las que yo imparto clases funcionamos con grupos de WhatsApp. En una de las materias tenemos una reunión al inicio y al fin de la cursada y el resto lo hacemos vía Whats App y en la otra es casi una vez por semana por WhatsApp, hace muchos años que en esa doy con la persona que doy ... solo hablamos cosas operativas si hace falta (Profesora Adjunta, 15 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:

Es el medio más concreto para poder vincularse, todos tenemos el celular en la mano y podemos responder rápido (Profesor Ayudante de 1º, 3 años de antigüedad).

Es más directo, hay inmediatamente respuesta. Es algo práctico (Profesora Adjunta, 35 años de antigüedad).

Funciona porque tiene eso de la inmediatez, la facilidad de escribir, la posibilidad de tener audios porque escribimos poco, de adjuntar (Profesor Adjunto, 3 años de antigüedad).

Por una cuestión de tiempo y de agilidad (Profesora Adjunta, 15 años de antigüedad).

A su vez, les permite a los docentes estar en sintonía y al corriente de lo que sucede en todo momento y en todo lugar:

Nos permite mantenernos juntos, en grupo y, además, estamos alineados y actualizados (Profesor Adjunto, 3 años de antigüedad).

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).

De esa forma garantizamos que haya homogeneidad en las comisiones (Profesora Jefa de Trabajos Prácticos, 2 años de antigüedad).

Al estar coordinando todas las comisiones de dos sedes, para mí es importante que estemos conectados, por eso tenemos un grupo de WhatsApp donde compartimos material con los más de 10 docentes que tiene la cátedra (Profesor Adjunto, 3 años de antigüedad).

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

Discusión

Se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica que permitió recopilar información relevante respecto de la cultura 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. La forma de cultura de trabajo alude 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. De modo que, con el objetivo de 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, se llevaron a cabo un total de 10 entrevistas semi-estructuradas.

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, es decir, formación de posgrado. 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 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 (Corti, 2018). Los docentes sienten 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. 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, aunque también se observan ciertos indicios de cultura balcanizada. Este hallazgo es coincidente con los resultados obtenidos en la investigación de Walker (2017).

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 por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016). 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. En este contexto, el trabajo colaborativo parece ser una tarea más que se suma a las infinitas actividades que implica ser profesor. El ingreso económico también juega un papel crucial, dado que existe un desfase entre el tiempo que implica y el salario percibido. Motivo por el cual, los docentes prefieren prescindir de estos espacios de intercambio. Estos resultados también concuerdan con los obtenidos por Walker (2017).

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 atraviesa la relación de los profesores, permitiéndoles estar en sintonía en todo momento y en todo lugar. Resulta relevante ahondar al respecto a fin de aportar mayor conocimiento.

En suma, si bien se observan ciertos indicios de cultura colaborativa, los mismos corresponden a la balcanización, cuyo grado de colaboración es escaso. La

colaboración como cultura de trabajo docente juega un rol esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que repercute en todos los actores institucionales. El intercambio genuino entre docentes favorece su desarrollo profesional y se constituye como una instancia de formación continua en sí misma. A su vez, ello impacta de manera directa en la enseñanza que imparten y el resultado es la mejora de la calidad educativa. La colaboración en sus niveles más altos es aún un gran desafío en la educación superior. Como diría Marcelo García (2002), una sociedad que aprende solo es posible gracias a un profesor que aprende a lo largo de toda su vida.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Esta investigación aporta conocimiento sobre la cultura de trabajo docente, específicamente en lo relativo a los patrones de relación que se establecen entre docentes en el marco de sus actividades laborales. De modo que su contribución al ámbito educativo universitario resulta relevante.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa la importancia de establecer estrategias que permitan alcanzar mayores grados de colaboración entre docentes universitarios con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Limitaciones de la Investigación

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar, como punto relevante, que el análisis fue realizado por parte de la investigadora, sin recurrir a un software que brinde soporte. Si bien se ha seguido la orientación de la literatura a fin de minimizar el riesgo de generalización de las interpretaciones, no se puede ignorar su influencia.

Sería pertinente avanzar en una recogida de datos más profunda que permita vislumbrar semejanzas y/o diferencias de acuerdo a otras dimensiones importantes como área disciplinar, tipo de contratación, entre otras. Incluso sería interesante realizar un análisis comparativo con otras instituciones de gestión privada y/o estatal.

Asimismo, habiendo surgido como hallazgo la virtualización de la relación, el uso de WhatsApp como principal -cuando no único- medio de relación entre docentes, cabe indagar respecto de los efectos que produce, como así también qué se pierde/ qué se gana/ qué cambia en este intercambio.

Se considera pertinente avanzar en esta línea de investigación, a fin de contribuir con la generación de conocimiento que permita intervenciones más certeras en aspectos relativos a la forma de cultura de trabajo docente. Esto cobra mayor relevancia en un contexto de constante cambio en la educación superior, en el cual los docentes tienen un rol protagónico.

Referencias Bibliográficas

- 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. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 319-349.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071578>
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733007>
- 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>
- Arias Gómez, M. L., Arias Gómez, E., Arias Gómez, J., Ortiz Molina, M. M., y Garza García, M. G. C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlanta*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Azze Pavón, A. B. (2010). La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior. UNED.
<https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/19.pdf>
- Badano, M., Basso, R. A., Benedetti, M. G., Angelino, M. A., y Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(28), 27-49. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14502802.pdf>
- Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica*. Jornadas Regionales de Didáctica. UNSL. San Luis, Argentina.
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016) Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación em*

- Revista*, 62, 181-198.
- <https://www.scielo.br/j/er/a/MGxKkzCn7MGpqSfwRsyxJ8r/?lang=es>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Carbonell, J. (2021). Contra la soledad docente. *Investigación en la escuela*, (43), 67-70. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7671>
- Castañeda-Díaz, M. T., y Jarpa-Arriagada, C. G. (2021) El objeto de estudio de la profesión docente como reto epistemológico. *Pro-Posições*, 32. <https://www.scielo.br/j/pp/a/QXDgprQsr66NJMJvnnv36Vx/>
- Cookson, P. W. (2005). The challenge of isolation and professional development. *Teaching Pre K-8*, 36(2), 14-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ719879>
- 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/teeducacion/article/view/1006>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Durand, M., Ria, L., y Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 83-103. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007150ar.pdf>
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani (comp.), *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (comp.), *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- 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=S1727-812020150003000

[06](#)

Giroux, H. (1999). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

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.

<https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos*. SEP.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata, S. L.

Hernández, F., y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*.

Paidós.

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-Tacsa, 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>

Husserl, E. (1986). *Meditaciones Cartesianas*. Tecnos.

Imbernón Muñoz, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395.

<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>

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.

Kálmán, O., Tynjälä, P., y Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental

- cultures. *Teaching in higher education*, 25(5), 595-614.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- 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>
- Llano, F. A., y Urrego A. I. , (2018). La práctica pedagógica como práctica social. Elementos disruptivos para motivar la reflexión pedagógica y didáctica en el escenario universitario. *Cartilla de Orientación de la Facultad de Arquitectura y Artes de Universidad Piloto de Colombia*.
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/9676>
- 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>
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, y M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.
- 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>

- Marx, K. (1973). *El capital*. Fondo de Cultura Económica.
- 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 Dominguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70630580005>
- 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=S0185-2698200200100003
- 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=S0185-2698200600200005
- Noben I., Brouwer, J., Deinum, J. F. y Hofman, W. H. A. (2022). The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103579>
- Nunez Moscoso, J. (2013). El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile. *Mundialización Educativa*, 5, 39-57. <https://shs.hal.science/hal-00880346v1>
- 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. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>

- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, S. L.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rodera, J., y Walker, V. S. (2021). Condiciones, regulaciones y experiencias de trabajo docente: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.678>
- Rodera, J., y Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, 4(1), 46-72.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6106>
- 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>
- Sancho Gil, J. M., Creus, A., y Padilla Petry, P (2010). Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión, tres mundos. *Praxis Educativa*, 16(14), 17-34. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/418>
- 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>
- Scott, P. (2008). ¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. En Ronald Barnett (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Editorial Octaedro.

- 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/>
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Editorial Anagrama.
- 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>
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- 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>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO.
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=532>
- UNESCO (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vaillant, D. (5-7 de septiembre de 2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
<http://www.ub.edu/obipd/la-identidad-docente-la-importancia-del-profesorado/>
- Vangrieken, K., y Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204.
<https://repository.uantwerpen.be/desktop/irua>
- 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>
- Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?. *Didac*, 46, 4-9.
https://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192

- Walker, V. S., (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027024>
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638>
- 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. (2019). El trabajo docente universitario y su evaluación; políticas, tensiones y desafíos. *Educação em Revista*, 36.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/DkpFsKYrfWYGpbV9XKZVgTH/?lang=es>
- Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de Educación Superior*, 49(193).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000100107&script=sci_arttext
- 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
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Anexos

Anexo 1 - Guía Preguntas Entrevista

- Género
- Categoría docente
- Antigüedad en la docencia universitaria

Las preguntas que te voy a hacer están vinculadas a tu trabajo como docente de la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores. Te pido que por favor respondas enfocándote únicamente en esta actividad, sin contemplar otras actividades que pudieras realizar dentro o fuera de la facultad o universidad.

- ¿Podrías describirme cómo es tu relación con otros profesores (colegas de la misma carrera, de otras carreras de la facultad y de otras facultades)? ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿De qué manera? ¿Con qué fin? Si la respuesta es que no hay relación en algunos de los casos, indagar acerca del por qué.
- ¿Con qué frecuencia te reunís con otros profesores para dialogar sobre cuestiones laborales? ¿Cómo se generan esos espacios? ¿Quién los genera? ¿Quiénes participan? ¿Qué temas se abordan allí? En caso de que la respuesta sea de que no existen tales espacios, ¿por qué crees que sucede eso?
- En la materia que dictás, ¿trabajás solo/a o con otros docentes? ¿Cómo describirías la relación con él/ellos? ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿De qué manera? ¿Por qué?
- Cuando hay que realizar actividades como planificar, preparar las clases, pensar la evaluación, ¿cómo lo haces? ¿por qué lo haces de esa manera?
- Para finalizar, ¿qué opinás respecto de la profesión docente y el trabajo colaborativo?

Anexo 2 - Consentimiento Informado

Esta entrevista está destinada a docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores. La misma forma parte de una investigación que estoy llevando a cabo en el marco de mi trabajo final de integración para optar al título de Lic. en Educación. Este trabajo tiene como finalidad describir la cultura de trabajo de los profesores y tomará aproximadamente unos 15 minutos.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a las preguntas que se me realizarán a continuación.

La participación es voluntaria y anónima y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, dejando de responder a las preguntas planteadas y/o retirándome de la videollamada.

Comprendo que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y solo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información.

Tengo conocimiento de que la entrevista será grabada y que el material solo será utilizado por la investigadora para facilitar el registro de datos y su posterior análisis, y que dicho material no será divulgado ni publicado.

Asimismo, entiendo que los resultados globales de la investigación serán presentados en la facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Tengo conocimiento de que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que, en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactarme a

micaela.potes@uflouniversidad.edu.ar.