

# Cultura colaborativa en la universidad: una asignatura pendiente

## Collaborative culture at university: pending issue

 Micaela Victoria Potes  
*micaela.potes@uflouniversidad.edu.ar*  
Universidad de Flores, Argentina

Recepción: 17 de abril de 2024  
Aprobación: 14 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

### RESUMEN

Esta investigación cualitativa y de diseño fenomenológico aborda la dimensión relacional de la cultura de trabajo docente —patrones de relación entre los profesores universitarios— desde la perspectiva de Hargreaves. Siendo que los modos de asociación repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propuso como objetivo describir los discursos que los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo. Para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada a diez profesores en ejercicio de diferente género y con distinta antigüedad. Los resultados sugieren que el individualismo es la forma de asociación característica entre profesionales, aunque se observan indicios de balcanización; que el género y la antigüedad en la docencia universitaria no parecen estar asociados a la cultura de trabajo; que la escasez de tiempo es un obstáculo la colaboración y que las relaciones entre pares se encuentran atravesadas por la comunicación virtual.

*Palabras clave:* cultura de trabajo, individualismo, profesor universitario, balcanización

### ABSTRACT

This qualitative research, with a phenomenological design, addresses the relational dimension of the teaching work culture —relational patterns among university teachers— from a hargreavesian perspective. Given that relational patterns have an impact on the teaching-learning process, the aim was to describe the discourses that teachers of the Bachelor of Psychology at the University of Flores construct around the work culture. For this purpose, a semi-structured interview was conducted with ten teachers of different gender and seniority. The results suggest that individualism is the characteristic form of association among professionals, although there are signs of balkanisation; that gender and seniority in university teaching do not seem to be associated with work culture; that lack of time is an obstacle to collaboration and that peer relationships are crossed by virtual communication.

*Keywords:* work culture, individualism, university teacher, balkanisation

## INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de los diversos cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han tenido lugar desde fines del siglo pasado, las instituciones educativas atraviesan una profunda transformación en su actuación, organización y funcionamiento (Arias Gómez *et al.*, 2018; Corti, 2018; Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Marcelo-García, 2001, 2002; Peralvo *et al.*, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021; Torres González *et al.*, 2011; Walker 2023). La universidad del siglo XXI se enfrenta al reto de superar la posición de simple transmisora de conocimientos para, en su lugar, formar sujetos autónomos (Monereo y Pozo, 2003; Peralvo *et al.*, 2018), desde una perspectiva integral que atienda, además, a la formación en competencias, en valores y en principios en pos del bien de la sociedad (Arias Gómez *et al.*, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021). De acuerdo con Hargreaves (2001), las estructuras de cultura de trabajo docente fueron pensadas antaño y ya no responden a las necesidades y demandas de la sociedad actual. En este contexto, la cultura colaborativa se ubica como centro del debate educativo a nivel internacional por considerarse crucial para el cambio en este ámbito (Moreno Olivos, 2006).

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

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

Fierro *et al.* (1999) caracterizan a la docencia como una praxis social en tanto que está conformada por múltiples relaciones: de manera abstracta, con el conocimiento o saber y con los valores tanto personales como institucionales; de manera concreta, con los estudiantes, los colegas, las autoridades y la comunidad en general. Del mismo modo, Walker (2017) define específicamente al trabajo docente universitario como una práctica relacional constituida por numerosos vínculos: con los colegas, con los estudiantes, con la institución y con el conocimiento. Hargreaves (1996) por su parte, se enfoca 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 maneras de asociación entre los sujetos que forman parte de esa cultura; en este caso, entre profesores. Según Hargreaves y Fullan (2014) existen dos formas principales de cultura de trabajo docente: la individualista y la colaborativa. A su vez, dentro de esta última, pueden diferenciarse cuatro formas: a) balcanización; b) colegialidad artificiosa; c) comunidades profesionales de aprendizaje y d) agrupaciones, redes y federaciones.

Múltiples autores (Carbonell, 2021; Copello y Modzelewski, 2016; Corti, 2018; Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2000, 2014; Holguín-Álvarez *et al.*, 2020; Lavié Martínez, 2004; Malpica Basurto, 2007; Marcelo-García, 2001, 2002; Moreno Olivos, 2006; Santos Guerra, 1995) afirman 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 con la autoeficacia y satisfacción laboral (Corti, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Moreno Olivos, 2006; Meredith *et al.*, 2023), sino también a mejores resultados en el estudiantado (Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014; Palacios Núñez *et al.* 2022; Peralvo *et al.*, 2018). Es así que los patrones de relación repercuten en las prácticas

docentes en tanto que configuran su modo de enseñar y, en consecuencia, influyen en la calidad educativa. Dicho de otro modo, las relaciones de trabajo que los profesores mantienen entre sí están íntimamente ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que despliegan (Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014). Cabe destacar que este tipo de cultura favorece el desarrollo profesional de los docentes debido a que el establecimiento de grupos y redes de apoyo propician el intercambio y favorecen el aprender con otros y de otros (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Moreno Olivos, 2006; Peralvo *et al.*, 2018).

Ante un mundo en constante cambio, la docencia universitaria se ubica como una profesión que requiere del trabajo colaborativo como aspecto esencial para el desarrollo profesional en tanto que ello repercute en la calidad educativa (Aguilera *et al.*, 2010; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Palacios Núñez *et al.*, 2022; Peralvo *et al.*, 2018). Asimismo, el desarrollo profesional de los docentes requiere del establecimiento de grupos y redes de apoyo que favorezcan el intercambio para responder 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 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 los siguientes términos: 1) de significado, dado que permite un acercamiento a la percepción del ejercicio profesional desde los propios docentes y 2) de identidad, en tanto que favorece la construcción de procesos colectivos de identificación y socialización entre profesores. En suma —y siguiendo a los autores nominados— todo este entendimiento posibilita y favorece la implementación de cambios dentro de la institución.

Un exhaustivo relevamiento de la literatura especializada en la temática permite 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 —sobre todo— en el nivel primario y, en menor medida, en el secundario (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Holguín-Álvarez *et al.*, 2020; Semião *et al.*, 2022), siendo prácticamente nulas las investigaciones en el nivel superior o universitario. Se encontró un único estudio enfocado en la población universitaria en 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 con la temática halladas en países europeos (Kálmán *et al.*, 2020; Meredith *et al.*, 2023; Noben *et al.*, 2022; Vangrieken y Kyndt, 2020).

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

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

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

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Diseño

Se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño fenomenológico. Por un lado, el enfoque cualitativo busca explorar y comprender un fenómeno en su ambiente natural desde la perspectiva de sus protagonistas y en un contexto determinado. Por el otro, el diseño fenomenológico permite comprender lo que los individuos tienen en común respecto de un fenómeno, desde su propia experiencia y vivencia (Hernandez-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Este método contribuye —de manera privilegiada— al contexto educativo, dado que rescata las vivencias de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

### Participantes

Esta investigación ha contado con una muestra intencional y homogénea (Noon, 2018) de diez profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores que, al momento de la administración, se encontraban en ejercicio de la profesión. En los estudios fenomenológicos el tamaño promedio de la muestra sugerido es de uno a doce, dado que lo importante es poder analizar de manera minuciosa y profunda cada discurso. Un número mayor habría impedido resaltar las experiencias individuales (Noon, 2018).

### Instrumento

Se confeccionó una entrevista semiestructurada constituida por una guía de preguntas abiertas, poco estructuradas y poco directivas, 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).

### Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista piloto para chequear la claridad de las preguntas. Luego, se contactó de manera individual a cada docente vía WhatsApp. En esta instancia, se realizó una breve presentación de la investigación y el marco de la misma, así como 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 45 minutos.

Una vez recolectada la información, se procedió al análisis de los datos. En primer lugar, se realizaron las desgrabaciones y transcripciones correspondientes. En segundo, se describieron e interpretaron los discursos singulares a partir de sucesivas lecturas de los mismos. En tercer lugar, se buscaron patrones discursivos a fin de develar el fenómeno, y se categorizaron las respuestas y se analizaron en función de lo siguiente: 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 estimados al momento de diseñar el instrumento y que, por tanto, se constituyen como información novedosa.

## RESULTADOS

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

Tabla 1. Datos sociodemográficos

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

Fuente: *elaboración propia*

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 diez profesores, dado que dictan la asignatura en diferentes comisiones y distintas sedes. En todos los casos hay un docente a cargo cuya función consiste básicamente en dirigir la cátedra.

### El individualismo y la balcanización como formas de cultura de trabajo

Tras solicitar a los participantes que, al responder, se enfoquen únicamente en su rol como docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores, se aplicó la pregunta disparadora: ¿Podrías describirme cómo es tu relación con otros profesores? Esta amplia pregunta permitió dilucidar la forma de cultura de trabajo que caracteriza a la población estudiada. Los entrevistados manifestaron que su relación con otros profesores se reduce al vínculo con sus colegas de cátedra, con quienes aluden tener mayor cercanía y afinidad:

Es un poco polar. Con los que por ahí tengo vínculo, suele ser un vínculo bastante cercano, con un contacto bastante frecuente. Y con quienes no tengo vínculo cercano, es como un contacto super esporádico. No conozco a todos los docentes (Profesora jefa de trabajos prácticos, 2 años de antigüedad, 2024).

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

Otros espacios de encuentro con colegas — que mencionaron 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 indicaron, es meramente informativo. Por el otro, el brindis de fin año, una reunión más bien distendida. Los profesores consideraron 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, 2024).

Al sondear si piensan que estos espacios de intercambio son necesarios, existieron discrepancias. Los más noveles expresaron que es fundamental para planificar de manera transversal y destacaron 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, 2024).

Quienes cuentan con mayor antigüedad no negaron la riqueza de estos espacios, sin embargo, aludieron que prefieren prescindir de estos: “Todo el mundo tiene muchas actividades, la *reunionitis* que se da a veces, me genera cierta alergia. No soy de promover esa *reunionitis*, hay que ir al punto, a lo que hace falta” (Profesor titular, 17 años de antigüedad, 2024).

De modo que, a pesar de que los entrevistados reconocieron que el intercambio con otros docentes permite romper con el aislamiento, la relación entre pares se limita a los vínculos intra-cátedra. La profesión docente fue percibida por algunos profesores como solitaria: “La profesión docente me resulta sumamente apasionante, pero es muy solitaria” (Profesora adjunta, 15 años de antigüedad, 2024). Incluso indicaron:

Yo creo que, comparado con otros trabajos, la docencia es una profesión bastante solitaria. En cualquier trabajo dentro de una organización vos tenés 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, 2024).

## 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 recordó 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, 2024).

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 rememoró 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 1.º, 3 años de antigüedad, 2024).

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, les avisan a los alumnos que el profesor ya vuelve (Profesor titular, 34 años de antigüedad, 2024).

En otros casos, manifestaron 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, 2024).

Así mismo, esta tendencia se halla presente también en docentes que, sin poseer la categoría de titular, se encuentran a cargo de una cátedra liderando al equipo, con todas las responsabilidades que ello conlleva: “Yo soy bastante de centralizar en mí todo, he luchado para ser colaborativo, pero no por una cuestión de figurar solamente, sino por una cuestión de no confiar” (Profesor adjunto, 3 años de antigüedad, 2024).

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 la falta de reconocimiento económico

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 esta labor: “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, 2024).

Además, una educadora indicó:

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, 2024).

A la par de estas tareas y, de acuerdo con la categoría docente, se adicionan al trabajo tareas que se 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, 2024).

Los profesores expresaron, asimismo, que todas estas tareas les demandan mucho tiempo, el cual 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, 2024).

Mientras que otros docentes naturalizaron la idea de que la docencia es una vocación. Si bien es sabido que ser profesor requiere esta inclinación, a veces eso impide otorgarle a la docencia el estatuto de trabajo y 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.º, 3 años de antigüedad, 2024)

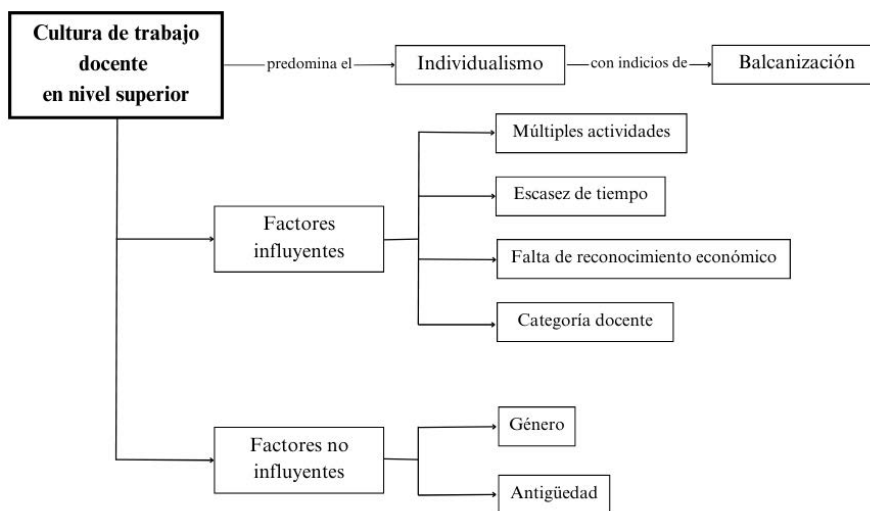
Me parece que tiene que ver con algo que te llene, que te guste y que de alguna manera te permita desplegar lo que es importante para tu vida o no. Traducido: que te haga feliz o no, porque a partir de lo económico sabemos lo que pasa... y, además, sabemos el trabajo que insume no solo dar clase sino lo que hay por fuera del aula. (Profesor adjunto, 3 años de antigüedad, 2024)

Es así que la multiplicidad de tareas asociadas al trabajo docente, en conjunción con el tiempo que tales actividades 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, 2024). Incluso, un docente expresó:

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, 2024).

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

Figura 1. Síntesis de los resultados obtenidos en función de los objetivos propuestos



Fuente: elaboración propia

## La concepción de colaboración

En lo que respecta a actividades como planificar, preparar las clases, pensar la evaluación y demás, los entrevistados expresaron que las desarrollan “en equipo” intracátedra. 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, 2024).

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

Tenemos un cronograma interno donde nos vamos dividiendo para saber quién va a tomar cada clase y cada uno va armando actividades con su estilo... Cada uno arma, de acuerdo con el 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, 2024)

Lo que realmente sucede es que las tareas propias del trabajo docente se realizan en solitario. La colaboración se reduce a compartir el horario de la clase o el material a través de un espacio virtual como WhatsApp y Drive, siendo el intercambio verdaderamente escaso. Esto ayuda a los docentes a sentirse menos solos: “A mí me gusta compartir ideas, aunque sea por WhatsApp o un Drive armado entre todos, es una manera de cooperar... ayuda a que sea menos solitaria (la profesión) y con creatividad” (Profesora adjunta, 15 años de antigüedad, 2024).

Del mismo modo, otro docente a cargo de una cátedra asoció 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, 2024).

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

## Virtualización de la relación

El análisis de los discursos de los entrevistados permite reconocer que su principal vía de comunicación es el WhatsApp. Esta aplicación se ha convertido en un imprescindible que atraviesa las relaciones entre los profesores.

Hay grupos de WhatsApp armados en los que estamos todos, desde el titular hasta el ayudante de segunda y ahí vamos armando si van a ir o no invitados, o qué actividades estamos pensando para tal clase, revisamos los temas, la bibliografía y eso. Cada tanto tenemos alguna reunión de equipo, pero la gran mayoría se hace por el grupo de WhatsApp. (Profesora jefa de trabajos prácticos, 2 años de antigüedad, 2024)

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 fue elegida por los docentes debido a los beneficios que ofrece, los cuales son ampliamente conocidos: rapidez, inmediatez y agilidad. Asimismo, les permite estar en sintonía y al corriente de lo que sucede en todo momento y en todo lugar:

Es mucho más operativo que el que dio la clase mande un pequeño audio diciendo: “Bueno, di la clase, me fue bien, pude dar tal tema, no pude avanzar con tal otro, tuve dificultades con la comisión por tal razón”, de esta manera todos estamos rápidamente al tanto de lo que ocurrió. (Profesor Titular, 16 años de antigüedad, 2024)

Es así como las actividades propias de la cotidianidad del trabajo docente se desarrollan principalmente a través de WhatsApp.

## DISCUSIÓN

A partir del análisis de los discursos, se vislumbra que el individualismo y la balcanización atraviesan las relaciones de los profesores. Los docentes tienden a limitar sus vínculos laborales a sus colegas de cátedra,



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

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

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

En lo que respecta al género, los resultados obtenidos no dan cuenta de que exista una relación significativa con la forma de asociación entre profesores. Esto contradice los resultados obtenidos en el estudio desarrollado en España por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) en los niveles primario y secundario. De igual modo, la variable antigüedad tampoco fue significativa. Sin embargo, sí se hallaron diferencias en cuanto a la categoría docente. Los profesores con categoría de titular o bien, aquellos que están a cargo de una cátedra, tienden a trabajar de manera más individualista. Es posible que ello

esté vinculado a su posición de poder. Cabe, en este sentido, seguir profundizando.

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

Es menester resaltar que, del análisis de los discursos, emergen dos categorías que no estuvieron planteadas en los objetivos, pero que proporcionan una mirada holística del fenómeno estudiado. Por un lado, está la concepción de colaboración. Tal como se ha mencionado, *colaborar* parece estar más asociado a la sumatoria de partes que al genuino intercambio. Los docentes plantean que “cada uno” hace su parte y luego eso se pone en común a través de WhatsApp o, en menor medida, en un Drive.

Por otro lado, pero en relación con ello, surge la virtualización de la relación. El WhatsApp se presenta como principal —cuando no único— medio de relación entre docentes, atravesando la relación entre los profesores y permitiéndoles estar en sintonía en todo momento y en todo lugar. De acuerdo con Ruiz Barbot *et al.* (2022), como consecuencia de la interrupción de las actividades académicas presenciales durante la pandemia, esta modalidad de comunicación se ha incrementado. Según Llopis Orrego *et al.* (2022), desde entonces, se ha convertido en una modalidad adquirida. Es relevante ahondar en ello a fin de indagar respecto a los efectos que produce, como así también qué se pierde, qué se gana o qué se modifica en este intercambio.

## CONCLUSIONES

La mayor preocupación de las universidades radica en brindar una educación de calidad. Y esta solo puede

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

No obstante, modificar la cultura de trabajo docente no es una tarea sencilla. Requiere de una transformación profunda y multidimensional que dé respuesta a los cambios y las demandas del contexto socio-histórico-político-cultural en el que la institución se encuentra inmersa (Rojo *et al.*, 2019) y, en paralelo, 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 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 en espacios de aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua para los profesores universitarios (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2023).

En conclusión, si lo que se busca es garantizar una formación integral y de calidad en los estudiantes, el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativa no es una tarea optativa, sino un imperativo, una obligación moral ante la vertiginosa y profunda transformación que atraviesa la sociedad contemporánea (Hargreaves, 2001; García Pérez *et al.*, 2015; Marcelo García, 2002).

## REFERENCIAS 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. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alliaud A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>
- Azze Pavón, A. (2010). *La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior*. UNED.
- Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianidad y didáctica* [Ponencia]. 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 en Revista*, 62, 181-198. <https://www.scielo.br/j/er/a/MGxKkzCn7MGpQsFwRsyxJ8r/?lang=es>
- Carbonell, J. (2021). Contra la soledad docente. *Investigación en la escuela*, (43), 67-70. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7671>
- Copello, M. y Modzelewsky, H. (2016). *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario: Una*

- mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas*. Biblioteca Plural.
- Corti, A. (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>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- García Pérez, Y., Herrera Rodríguez, J., García Valero, M. y Guevara Fernández, G. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Humanidades Médicas*, 15(3), 474-485. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202015000300006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300006)
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2001). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kirikiki*, 35, 49-61. <https://www.ugr.es/~fjriros/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.
- 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. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Holguín-Álvarez, J., Oyague-Pinedo, S., Samame-Gamarrá, S., Villa-Córdova, G. 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>
- 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. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 439-453. <http://www.jstor.org/stable/23765067>
- Llopis Orrego, M., Volakh Sokolova, E. y Pérez Llopis, A. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Lozano González, E. (20-24 de noviembre de 2017). *La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1135.pdf>
- Liotard, J. (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/Educacion/article/view/20762>
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. y Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European journal of psychology of education*, 38(1), 43-62. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis.
- Monetti, E. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205>
- Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95). <https://www.scielo.org.mx/>

- scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0185-26982002000100003
- Moreno Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000200005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005)
- Noben I., Brouwer, J., Deinum, J. y Hofman, W. (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>
- Noon, E. (2018). Interpretive phenomenological analysis: an appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83. <https://jpaap.ac.uk/JPAAP/article/view/304>
- Palacios Núñez, M., Deroncele Acosta, A., Isasi Kámiche, M. 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., Arias, P. y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 5(1), 9-27.
- Rodríguez Lozano, K. 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>
- Rojo, E., Seminara, M. y Aparicio, M. (2019). Cultura institucional e identidad docente. Su emergencia a través de las representaciones sociales. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 1-17. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/155956?show=full>
- Ruiz Barbot, M., Fraga, S., Pereda, C. y Villaverde, M. (2022). Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *De Prácticas y Discursos*, 11(18). <https://doi.org/10.30972/dpd.11186322>
- Santos Guerra, M. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela*, (26), 37-45. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8346>
- Semião, D., Tinoca, L. y Pinho, A. (2022). Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves a realidade vivenciada na escola. *Educação em Revista*, 38. <https://www.scielo.br/j/educ/a/xYmG3cWgrTFMBnBBb7s7wBH/>
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 14(26), 115-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129662>
- Torres González, C., Herrera Guzmán, B. y Salas Luévano, M. (2011). La cultura docente en la universidad autónoma de Zacatecas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372706>
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Walker, V. (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. (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](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6798/6883)