

LA CULTURA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

M. en C. Claudia Torres González

claudiatog@gmail.com

Dra. Beatriz Herrera Guzmán*

beatriz_b2002@hotmail.com

Dra. Ma. Lourdes Salas Luévano

lourdes_salas@yahoo.com.mx

RESUMEN

A fin de contextualizar la importancia de la Cultura Docente en el proceso de modernización estructural que actualmente viven las Instituciones de Educación Superior (IES), en el presente trabajo se hace un análisis sobre las connotaciones que ha cobrado en la región latinoamericana, exponiéndose los componentes y tipología de Cultura Docente en el ámbito de la enseñanza superior y su relación con las competencias idóneas del docente en el entorno educativo.

Palabras clave: docente, competencias, cultura, universidad

La Cultura Docente universitaria

Comprender significativamente el concepto de la Cultura Docente (CD) requiere reflexionar previamente sobre el trasfondo social de la escuela, es decir, visualizar a ésta como un núcleo de relaciones sociales muy diversas, en cuyo interior se van creando, al paso del tiempo, formas y sistemas de relación diferenciada entre sus miembros, distintos campos comunicativos, grupos con intereses comunes, jerarquías no formalizadas, etc. Todo lo anterior compone, grosso modo aquello que conocemos como *cultura escolar*.

La cultura de la escuela está llena de simbolismos y códigos y constituye un microuniverso social; en éste se ven reflejados los rasgos esenciales de la comunidad donde la institución se asienta y toda la herencia cultural del entorno, incluso las creencias, los usos, las costumbres y las preconcepciones que se tienen en torno a los roles que corresponden a cada quien dentro de la organización. El trasfondo cultural de las organizaciones se explica, desde luego, por la omnipresencia de la cultura, fenómeno que ha ocupado la atención de los grandes pensadores de occidente, entre ellos Ortega y Gasset (cit. por Del Valle, 2007).

...los seres humanos somos ante todo herederos de una cultura, que nos permite comprender nuestro pasado, resignificar nuestro presente y proyectar cambios y transformaciones. Herederos sin mandato explícito, pero herederos al fin [...] Esta herencia nos sumerge en un sistema de creencias que subyacen en las bases de nuestra acción y que muchas veces se nos dificulta explicar... (p. 2).

Comprender a fondo la estructura, la composición, y desde luego, la problemática de los fenómenos escolares, requiere, por ende, reconceptualizar a la escuela, dejarla de verla como una institución que gravita en la institucionalidad y contemplarla como un espacio de interacciones humanas plurales y diversas, *vivas* en todo sentido. Este es precisamente el *quid* del enfoque ecológico para el estudio de la cultura escolar desarrollado por Doyle (cit. por Pérez, 1999), según el cual:

El aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico cargado de influjos simultáneos como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto segregado cumpliendo unas funciones específicas. Entender el flujo de intercambios y sus efectos en la construcción de significados requiere atender a la intervención conjunta de los elementos que componen el espacio ecológico escolar [...] (p. 12).

El estudio de la cultura escolar posibilita comprender la causa de una amplia variedad de problemas que no podrían atenderse si se visualiza a la escuela como un simple conglomerado de áreas y de grupos de personas trabajando. La ulterior comprensión estructural de esa cultura facilitará, desde luego, la promoción de cambios sustantivos en la organización.

La cultura escolar tiene tantos desprendimientos como sectores representativos tiene la comunidad académica: existe, en este sentido, una cultura escolar del alumnado, otra de los directivos y mandos medios, la del personal administrativo y desde luego, la cultura de los docentes. Aunque es cierto que todas estas *culturas escolares* juegan un papel primordial en el entramado de relaciones cotidianas de los centros de enseñanza, la atención se ha focalizado, en el marco de la reforma universitaria, en la cultura del profesorado, por ser éste el sector en el que recae la mayor responsabilidad en términos de cumplimiento de los objetivos planificados; esta preponderancia de la cultura docente entre las culturas escolares se debe también al hecho de que los cuerpos profesoriales son los intermediarios *de calidad* entre la Universidad y los usuarios finales de sus servicios, el alumnado y en sentido más amplio, la familia y la comunidad.

Hargreaves (cit. por Medrano, 2008) justifica esta focalización en la cultura docente al considerar que "...los profesores no se limitan a impartir el currículo, sino que también lo interpretan..." (p. 27). El estudio de la cultura docente aporta datos relevantes para el análisis de la Universidad, en términos de *significado* (percepción y autopercepción del ejercicio profesional de la docencia) e *identidad* (construcción de procesos colectivos de identificación y socialización en los cuerpos profesoriales).

Técnicamente, la Cultura Docente comprende: "creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones." (Moreno, 2002, p. 9).

En un sentido similar, Santos Guerra la define como: "El conjunto de prácticas, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado" (cit. por Moreno, 2002).

Por su parte, Andy Hargreaves (1996) establece que la Cultura Docente puede definirse en razón de dos factores: contenido y forma. El contenido se integra por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas en el marco de un determinado grupo o de la comunidad institucional en forma integral.

Pérez (1999) postula una definición similar de la Cultura Docente, diciendo que se trata de "...el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional..." (s/p). Aunque en las anteriores definiciones se encuentran más acuerdos que diferencias, cabe anotar que se identifican dos tendencias fundamentales: la que define a la CD en tanto que prácticas de trabajo y la que la cataloga como un conjunto de creencias y costumbres. Sin embargo, con Hargreaves aprendemos que ambas nociones no son irreconciliables pues convergen en la noción de *identidad* del docente que integra saberes tanto profesionales como personales de los profesores. De tal forma, la identidad docente aparece como el eje articulador y la piedra angular del concepto actual de CD.

Tipología de la Cultura Docente universitaria

Con el fin de reflexionar en torno al modelo idóneo de Cultura Docente en el marco de la modernización de las IES, en el presente punto se revisan dos de las clasificaciones más relevantes: la de Hargreaves (1996) y la de Pérez (1999). Se toma como punto de partida la noción de CD y, como punto de convergencia de los saberes profesionales las creencias y costumbres de los profesores.

Para Hargreaves (1996) existen cinco tipos de Cultura Docente:

Individualismo

De acuerdo con Hargreaves, bajo una cultura individualista, los docentes actúan de forma aislada. La práctica más común, bajo este esquema, es que los profesores desarrollen su trabajo (den sus clases) sin promover algún tipo de intercambio o retroalimentación con sus compañeros. Aunque esta forma de trabajo no implica necesariamente que el quehacer docente sea ineficaz, sí limita significativamente la posibilidad de enriquecer las prácticas propias a partir del análisis de las del resto del profesorado. Se disminuye también, de forma sustancial, la posibilidad de conformar cuerpos académicos eficaces.

Balkanización

En este tipo de Cultura Docente, los profesores sólo crean experiencias de retroalimentación e intercambio con los demás miembros de su área académica, *cerrándose* al trabajo colegiado con docentes de otras especialidades. Esto deriva en la creación de grupos de docentes que frecuentemente compiten entre sí, sin realizar aportes significativos a la cultura institucional. Bajo este modelo, el desarrollo de las áreas académicas es dispar y la imagen que se proyecta al público es la de una Universidad *muy buena* para ciertas carreras y *muy mala* para otras. La heterogeneidad predominante en la institución, impide la creación de cuerpos académicos y dificulta el logro de los objetivos estratégicos de calidad institucional.

Mosaico móvil

Es un modelo transicional entre la balkanización y los modelos de trabajo colegiado ó colaborativo. Aunque bajo este enfoque persiste la fragmentación del trabajo académico por áreas de conocimiento, se muestra mayor apertura e interés hacia las experiencias de otras especialidades o departamentos. Este modelo posibilita la creación de cuerpos académicos que, sin embargo siguen siendo precarios; pues al no superarse enteramente la visión de fragmentación por área, las experiencias de docentes de otros campos tienden a considerarse, en algún grado, irrelevantes, inservibles o incluso, alienantes y perjudiciales.

Cultura colaborativa

Bajo este modelo, se ha logrado que los docentes integren cuerpos académicos sin restricciones relacionadas con la academia de adscripción de cada quien; es decir, se ha logrado superar el fenómeno de la balkanización y establecer mecanismos y canales adecuados para el intercambio interdisciplinar. Predomina el trabajo colegiado para el análisis de asuntos académicos y los vínculos de identificación son fuertes y consistentes. Es en este esquema donde anclan los propósitos de los actuales procesos de reforma universitaria en relación a la cultura de los docentes.

Colegialidad forzada o artificial

En este modelo, asociado a los sistemas tradicionales de gestión universitaria existen, en efecto, espacios para el intercambio experiencial entre docentes de todas las áreas y especialidades académicas, así como canales ex profeso para dicha interacción. Sin embargo, tales elementos son impuestos administrativamente y no son efectivos: el modelo opera, comúnmente, en IES altamente burocratizadas cuyo modelo de gestión está enfocado a la obtención de los resultados mínimos establecidos por los instrumentos de planificación o por la legislación universitaria. Este tipo de colegialidad es aún más indeseable que la balkanización, pues no sólo impide la creación de cuerpos académicos, sino que ofrece al observador un panorama lejano a la realidad; y en tal escenario es imposible construir estrategias pertinentes y eficaces para el cumplimiento de los objetivos de calidad. Para Pérez (1999), existen *cuatro modelos* de Cultura Docente:

Aislamiento del docente y autonomía profesional

En este modelo, el docente se recluye en su propia práctica. El intercambio experiencial y afectivo con sus compañeros de trabajo es prácticamente nulo y su trinchera principal de aislamiento es el salón de clases. El aislamiento puede responder a varios factores: falta de voluntad o de habilidades para interactuar con los colegas, barreras administrativas (cuando son los propios directivos quienes impiden la interacción entre profesores) o barreras físicas (cuando la disposición de las instalaciones va aislando al docente, día con día).

Colegialidad burocrática y cultura de colaboración

La colegialidad burocrática equivale a la *colegialidad forzada* de Hargreaves. La cultura de colaboración, por otra parte, se refiere, según Pérez (1999) a un estadio en el que el intercambio

experiencial docente es activamente impulsado por la institución, sin que llegue a lograrse que éste se dé espontáneamente; por consiguiente, la interacción creativa entre docentes no deja de ser un simple propósito programático o, en el mejor de los casos, una *buena intención* del cuerpo directivo.

Saturación de tareas y responsabilidad profesional

Bajo este esquema, los docentes muestran niveles altos de satisfacción profesional y buena disposición para interactuar constructivamente. Sin embargo, la saturación de su agenda personal le impide integrarse a proyectos e incluso a dinámicas de intercambio experiencial con sus pares. Esta situación es frecuente y se reconoce como uno de los principales obstáculos para lograr una cultura docente universitaria basada en la participación y el ejercicio de la creatividad académica.

Ejercicio creativo de la docencia

Este modelo es equivalente a la cultura colaborativa postulada por Hargreaves (1996) y se considera, por ende, como el estadio idóneo para alcanzar los objetivos de calidad prefijados en el marco de la transformación institucional.

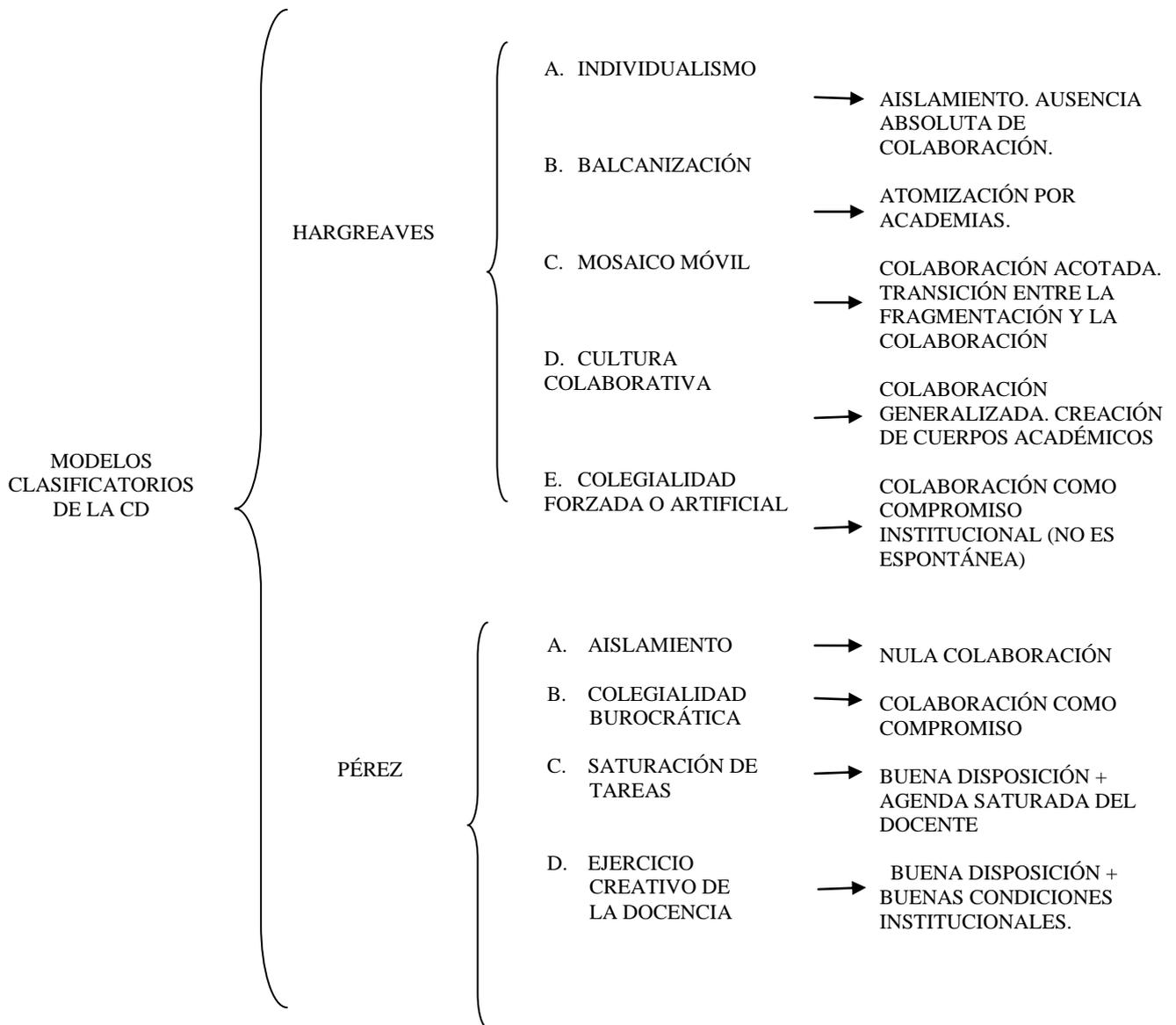
De acuerdo con lo anterior, la cultura docente universitaria en un marco de transformación, debe transitar del aislamiento y de la balcanización hacia el trabajo colegiado y creativo. La reforma de la enseñanza superior supone que el logro de una colegialidad inteligente (en tanto que favorece el aprendizaje continuo de sus participantes), espontánea y creativa es un presupuesto de la superación académica y un avance hacia la elevación integral de la calidad en las IES.

Recapitulando lo anterior, se puede concluir que las características esenciales de la Cultura Docente son las siguientes:

- ✓ Se trata de un subdominio de la cultura escolar genérica al referirse a una sola categoría de actores educativos (los cuerpos profesoraes).
- ✓ Es una construcción cognitiva pues existe en la mente de los profesores condicionando su comportamiento social.
- ✓ Se refiere también al saber hacer del docente como socialización de experiencias vinculadas al aprendizaje áulico.
- ✓ Se conforma por rasgos que identifican al docente, en el marco de una comunidad académica. En este sentido, los rasgos de la cultura docente son sinónimos de identificación y de aceptación entre *colegas*.
- ✓ Dichos rasgos comprenden, principalmente creencias, hábitos y valores compartidos que pueden estar o no estar vinculados directamente con su quehacer profesional (es posible que un elemento de identificación sea el gusto por asistir a las muestras internacionales de cine).
- ✓ Comprende formas de interacción entre colegas y con otros agentes del proceso educativo. Elementos tales como la jerga o argot, el modo de vestir y los temas y espacios de conversación con otros maestros, forman parte del *habitus* y por ende, de la cultura docente. El asumir un papel combativo en las reuniones con directivos constituye también un ejemplo de los procesos de socialización integrados a la cultura docente.
- ✓ Se trata de un constructo con varianzas significativas entre instituciones.
- ✓ Estos rasgos de identificación e intercambio experiencial no constituyen necesariamente juicios de valor en términos de calidad académica.
- ✓ En una institución evolucionada, la cultura docente guarda una estrecha vinculación con los objetivos estratégicos de calidad académica.
- ✓ En una institución evolucionada, la cultura docente se relaciona directamente con el *practicum* o catálogo de prácticas pedagógicas de los docentes asumen y comparten con sus colegas.
- ✓ Intervenir en la Cultura Docente bajo un enfoque de reforma institucional es promover la adopción de valores sociales y buenas prácticas de socialización e intercambio experiencial que permitan una mayor aproximación a los objetivos estratégicos de calidad académica.

A continuación, se definen los tipos de CD de acuerdo a Hargreaves (1996) y Pérez (1999).

Cuadro 1. Modelos de Cultura Docente



Fuente: elaboración propia con base en Hargreaves (1996); Pérez (1999)

La Cultura Docente, eje articulador en el proceso de cambio en la Universidad

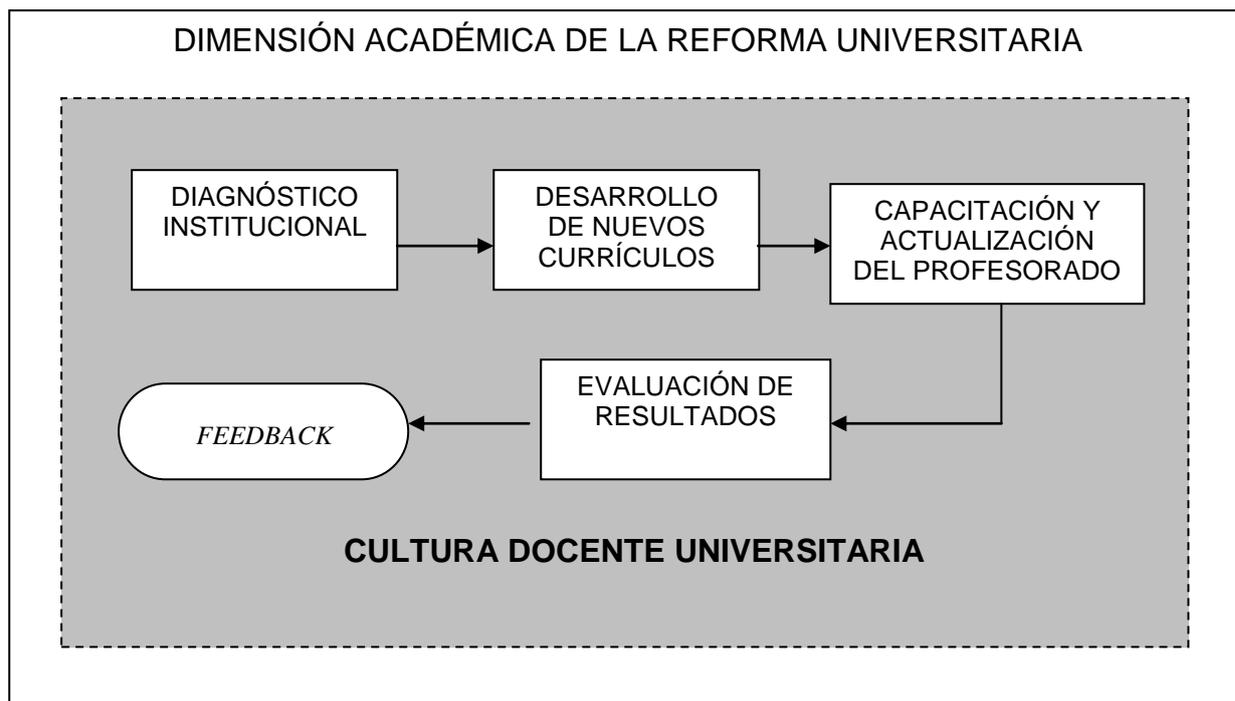
La Cultura Docente representaría la *pedra de toque*, en lo que concierne a la actualización de roles de los agentes educativos.

Sin embargo, el considerar la Cultura Docente como la fase concluyente del proceso transformador del acto educativo, ha propiciado un rezago considerable en la mayor parte de las IES, tanto públicas como privadas. Este atraso es también atribuible a la adopción de dicha *lógica* en el marco de las políticas públicas.

En el caso de México, las primeras medidas propuestas en el marco de la reforma de la enseñanza superior se centraron en la capacitación de los docentes en torno a las habilidades requeridas para dominar eficaz y eficientemente los nuevos planes y programas de estudio; en esa fase poco o nada se habló sobre *cultura docente* o creación de espacios para la interacción hacia la formación de cuerpos académicos o profesoriales. Las IES, por su cuenta, secundaron dichas medidas al promover por cuenta propia, becas para que los profesores realizaran estudios de postgrado y cursos de especialización entre muchos otros programas centrados en la *profesionalización instrumental* de la docencia. Esta visión atomizada del desarrollo docente mostró en algunos años su cara menos amable: el contar con un alto porcentaje de docentes postgraduados sin una mínima noción sobre el trabajo colegiado y las ventajas de contar con una cultura docente de tipo participativo.

El elemento que se pasó por alto en el caso antes descrito, es que la cultura docente participativa y creativa, es un *algo* que debe *respirarse* en la organización, representar un *continuum* de interacciones humanas que predispongan a la acción: los cambios instrumentales de la docencia deben gravitar en torno a una cultura escolar participativa y no viceversa. Tal y como afirma Hargreaves (1998), el estudio de la cultura profesional docente, debe incluso preceder al diseño de los nuevos procesos de gestión del conocimiento educativo, pues muchas veces esta cultura es incluso factor determinante de éxito o del fracaso de un programa de enseñanza. A continuación, en el cuadro 2, se esquematiza el papel que juega la cultura docente en el marco de la reforma de la enseñanza superior:

Cuadro 2. Rol idóneo de la cultura docente universitaria en el marco de la reforma de procesos académicos.



FUENTE: Elaboración propia con base en Hargreaves (1998, p. 71)

De acuerdo con lo anterior, la Cultura Docente universitaria debe ser considerada por los planificadores del cambio, como el eje articulador del rediseño de la función docente.

Las competencias y su relación con la Cultura Docente

No obstante que todas y cada una de las competencias listadas en el cuadro 4 se relacionan en algún grado con la Cultura Docente, puede afirmarse que las de mayor relevancia en ese mismo sentido son, por un lado, las que hacen referencia a las habilidades comunicativas generales de los docentes (núm. 4 y 6) y por otro, las que encauzan el proceso formativo de cuerpos académicos (9 y 10).

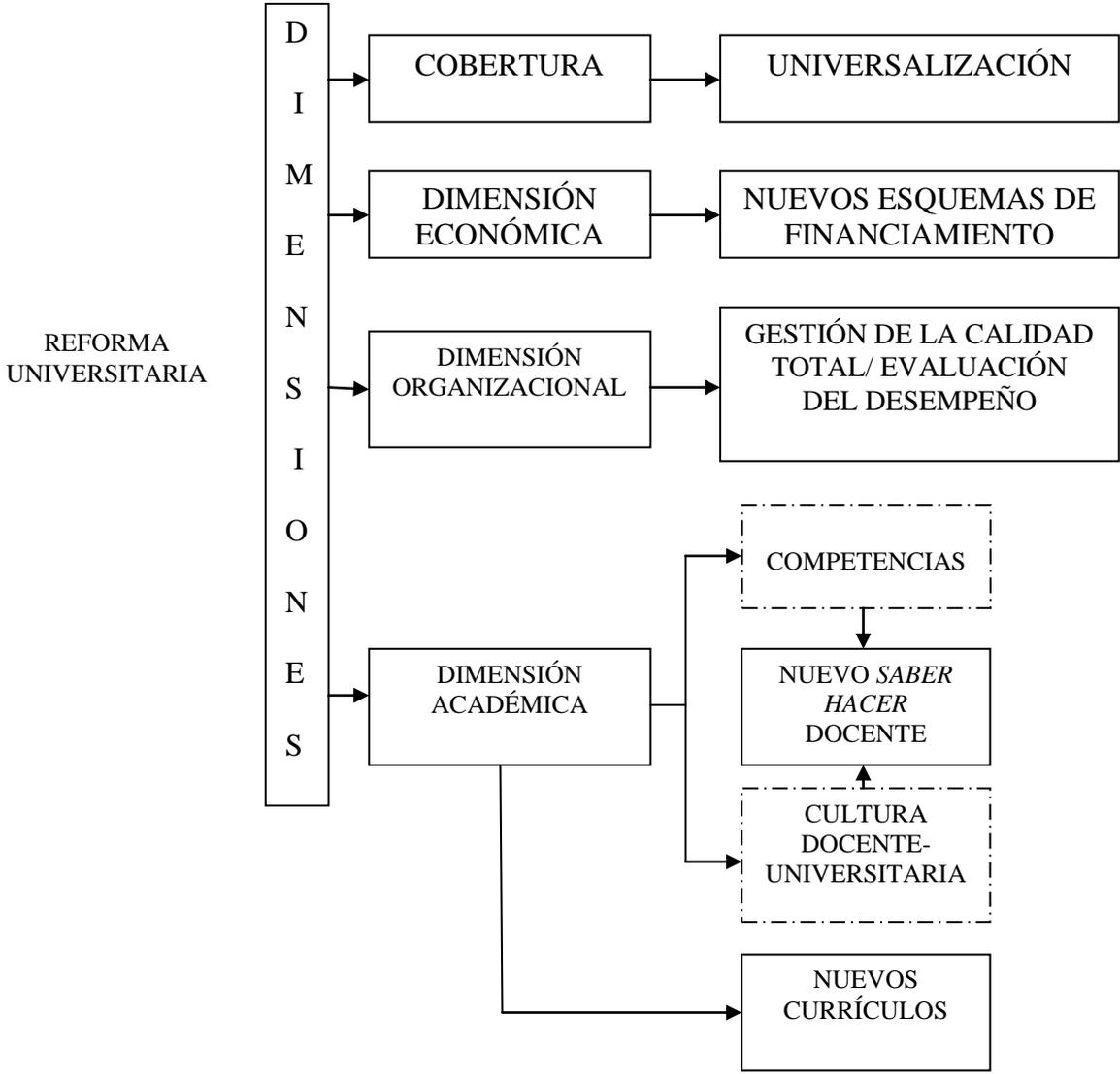
Jorge Ratto (2008) coincide con lo anterior al anotar que existe una serie de competencias o habilidades *clave* de los docentes para el desarrollo de una nueva cultura profesional; entre éstas destacan:

- Comprensión, desarrollo, interiorización y aplicación congruente del ideario y del proyecto educativo institucional.
- Profundización y actualización de conocimientos en materia científica y pedagógica.
- Conocimiento de técnicas de conducción, habilidad y responsabilidad para su utilización en el marco de la autonomía de gestión.
- Asunción del papel de investigador de su propia práctica profesional.
- Trabajo en equipo para el desarrollo integral de la institución educativa y la consideración de la institución educativa como núcleo del desarrollo profesional (p. 16).

Pero el logro de tales competencias se vuelve inviable, insistimos, si los docentes no cuentan con los espacios adecuados para interactuar y establecer vínculos de afinidad profesional, y generar, simultáneamente, oportunidades para el intercambio de experiencias y vivencias propias del quehacer educativo. Es aquí donde emerge la importancia de la comunicación social universitaria a la cual nos referimos en el capítulo siguiente.

A continuación, en el cuadro 3, se presenta una síntesis esquemática de lo revisado a lo largo de este capítulo, incluyendo la ubicación específica de la CD en el marco del proceso general de la reforma universitaria (enfoque neoliberal).

Cuadro 3. Ubicación de las competencias y la cultura docente en el marco de la reforma universitaria



Fuente: Elaboración propia con base en Luengo (2003, p. 41)

Como puede observarse, las competencias y la cultura de los docentes ocupan un papel primordial en el esquema de propósitos académicos de las reformas universitarias, y especialmente en el de lograr un saber hacer profesoral que vaya acorde tanto con los nuevos modelos organizacionales como con los paradigmas pedagógicos rectores del cambio.

CONCLUSIONES

La Cultura Docente (CD) constituye uno de los temas nodales de la reforma operativa de las IES. Sus menciones, así en trabajos académicos sobre la *Universidad reformada* como en intercambios informales de ideas o instrumentos de política educativa son cada vez más frecuentes. Se han llegado incluso a establecer algunos consensos: se considera, por ejemplo, que la CD se compone por los usos y las prácticas de los docentes; que es el conjunto de atributos del docente *medio* en determinado contexto o nivel educativo; que conforma el principal presupuesto de intercambio de ideas y experiencias profesoras, etc. Sin embargo, a la fecha prevalece una gran ambigüedad al definir lo que es, *concretamente*, la CD universitaria.

Así mismo se concluye que las competencias en las Instituciones de Educación en todo nivel educativo, se presentan de diversa manera, por tal motivo se requiere promover las habilidades y destrezas adecuadas entre el profesorado. La consecución de una Cultura Docente creativa y participativa exige que los profesores desarrollen ciertas habilidades y destrezas principalmente en los órdenes cognitivo y comunicacional. Estas destrezas, traducidas en competencias, facilitarán en su momento tanto el intercambio experiencial como la identificación profesional que son inherentes a una cultura docente compatible con la reforma universitaria actual.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2001). *La reforma universitaria en México*, México: ANUIES
- ALLES, M. (2006). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*, Buenos Aires, Argentina: Granica.
- DEL VALLE, L. (2007). La formación docente desde la nueva cultura del aprendizaje, en *e-Eccleston, Formación docente*, Año 3, Número 7, Madrid, España: DGES.
- GONZÁLEZ, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación, Internet, sitio web de la OEI, en la URL: <http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm>, recuperado en agosto de 2010.
- HARGREAVES, A. (1996). Evolución de la profesión docente, en *Revista de educación*, Num. 244, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ, J. (2007). Matriz de competencias del docente de educación básica, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Num. 62 (6), Bogotá, Colombia.
- LAGUARDIA, J. (1973). *Legislación universitaria en América Latina*, México: UNAM.
- LUENGO, E. (2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, UNESCO, Bogotá, Colombia: UNESCO.
- MARÍN, A. (1997). La globalización y su impacto en la reforma universitaria mexicana, Internet, Sitio Web de la UNAM, en la URL: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040829134226.html>, recuperado en septiembre de 2010, México: UNAM.
- MEDRANO, C. (2008). Panorama general de la cultura docente, Documentos CEDAL, México: ILCE.
- MORENO, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado, en *Perfiles educativos*, Vol, XXIV, Num. 95, México: UNAM.
- PÉREZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, España: Morata.
- PUIGGRÓS, A. (1992). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México: Alianza Grijalbo
- RATTO, J. (2008). La cultura profesional en la función docente, Internet, Sitio Web de la Academia Nacional de Educación, en la URL: <http://www.educ.ar>, recuperado en septiembre de 2010, Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación
- SPENCER, M. y SPENCER, S. *Evaluación de competencia en el trabajo. Modelos para un desempeño superior*, Bogotá, Colombia: Norma.
- TUNNERMANN, C. *Noventa años de la reforma de Córdoba 1918-2008*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- ZABALZA, M. (2001). *Competencias docentes*, Conferencia, Documentos CEDAL, México: ILCE.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitarias. Calidad y desarrollo profesional*, España: Narcea