

EXAMEN DE LA CULTURA PROFESORAL*

R. DEAN FOSTER Y
WILLIAM G. TIERNEY**

En este artículo examinamos el concepto de cultura profesoral. Iniciamos el artículo con una breve revisión del concepto de cultura en los mundos empresarial y académico. Después, analizamos la cultura profesoral desde tres perspectivas: disciplinaria, profesional, e institucional. Luego de analizar cómo las tres perspectivas se relacionan a creencias, normas, valores y supuestos del profesorado, concluimos el artículo con una discusión acerca de las implicaciones para los dirigentes de la educación superior de un enfoque cultural en el análisis del profesorado.

El concepto de cultura organizacional

La idea de cultura organizacional ha sido expuesta desde diversas perspectivas (Jelinek, 1983; Masland, 1983; Pettigrew, 1979; Schein, 1986; Tierney, 1988). Aunque una definición exacta de cultura organizacional no está todavía aceptada, es posible identificar una direccionalidad común de significado. La cultura organizacional puede ser vista como un conjunto de creencias, significados, normas, valores y supuestos compartidos por miembros de una organización. La cultura se manifiesta y transmite a través de interpretaciones comunes de símbolos, historia, y comunicación sutil. Los miembros de la organización se socializan

*Traducido por Miguel J. Escala.

**The Pennsylvania State University

Dominicana. Por menos aplicable que sea el artículo a nuestra realidad, cada uno plantea preguntas y origina cuestionamientos que pueden hacer posible un mayor entendimiento de la situación de nuestro profesorado.

He tenido la responsabilidad de traducir aquellos artículos que originalmente fueron escritos en inglés. Tomé varias decisiones que el lector debe conocer. Primero, a pesar de que el término "colegio" no representa en español una institución de educación postsecundaria, mantuve en la traducción la expresión "colegios y universidades" que es propia de la educación superior norteamericana. Los "colegios" son habitualmente instituciones que tienen programas académicos de dos o cuatro años y cuyo fin principal es la enseñanza; las universidades por el contrario ofrecen programas de maestría y doctorado y enfatizan más la investigación. Los "colegios comunitarios" son los que tienen programas de dos años, ya sean programas terminales o que sirven como entrada al tercer año universitario, y se caracterizan por su política de puertas abiertas y su estrecha relación con la comunidad en la que están insertos. Segundo, la expresión "tenure" la traduje siempre por "contrato permanente"; se refiere al status que adquiere el profesor norteamericano después de un período provisional y de una evaluación la cual garantiza la permanencia de su contrato. Tercero, la expresión "profesor a tiempo parcial" es traducción directa, pero en el medio dominicano el profesor a tiempo parcial junto con el profesor a tiempo completo o a medio tiempo forman el conjunto de casos poco comunes de profesores "contratados" en oposición a aquellos que trabajan por horas. Cuando se habla de "profesor a tiempo parcial" en los artículos es en referencia a todos aquellos que no están a tiempo completo. Martorana presenta una interesante definición en su artículo. Y cuarto, preferí usar las expresiones "norteamericano" o "de los Estados Unidos" para traducir "American" en lugar de usar la menos común "estadounidense" o la confusa "americano". Otros casos específicos en que consideré prudente explicar la traducción lo hice con una "Nota del Traductor" (NT) al pie de la página.

Quisiera agradecer a Carlos Dore, director de *Ciencia y Sociedad* por el apoyo y las ideas que recibí de él en la preparación de este número. Quisiera también agradecer a los autores su participación en este número y el interés que muchos pusieron en preparar trabajos originales, y a aquellos que autorizaron la publicación de material pre-publicado. Para mí la edición de este número ha sido una experiencia riquísima. Espero que así lo sea para el lector. Ojalá sirva de catalizador en la generación de "ideas" para conocer más y mejorar las condiciones de nuestros profesores; sin ellos no hay "Universidad".

MIGUEL J. ESCALA

dentro de una "madeja de significación" organizacional (Geertz, 1973, p. 5; Tierney, 1988, p. 4).

Cultura Corporativa

Dentro del mundo de las corporaciones existe la conciencia de que la cultura organizacional es un concepto importante que necesita ser dirigido si la compañía está interesada en lograr la excelencia. Ouchi y Wilkins han llegado a afirmar que "la cultura organizacional se ha convertido en uno de los temas principales de la investigación en las organizaciones" (1985, p. 457).

Cultura académica

La cultura organizacional en organizaciones de educación superior ha sido objeto de estudio por varios autores (Cameron, 1978; Clark, 1970; Dill, 1982; Krakower, 1985; Masland, 1983; Tierney, 1988). Tierney, entre otros, sostiene que las estrategias organizacionales de tomas de decisiones efectivas se pueden desarrollar e implementar si esas estrategias se insertan, y no contradicen, la cultura dominante de un colegio o universidad.

La mayoría de las descripciones de cultura organizacional en el marco de la educación superior, examinan la cultura de organizaciones particulares. Pero la cultura organizacional es mucho más compleja que la cultura unitaria de un colegio fuertemente distinto como los descritos por Clark (1970). Dill (1982) identifica varios niveles de cultura en el campo de la educación superior: el quehacer propio de la academia, la profesión, y la disciplina. Tierney (1988) identifica diversos niveles de influencia cultural: el departamento, la institución, el sistema, y el Estado.

Dados los diferentes niveles de cultura descritos por Dill y Tierney, y la naturaleza interpretativa de la cultura organizacional en general, la cultura de las instituciones de educación superior es un fenómeno complejo. Debido a que están sujetos a diversas interpretaciones, los aspectos de la cultura académica están algunas veces en conflicto unos con otros. A continuación analizaremos el profesorado y algunos aspectos culturales de la vida del profesorado que a menudo entran en conflicto.

Cultura profesoral

El conflicto entre las múltiples dimensiones de la cultura académica se refleja directamente en los mismos profesores en la medida que ellos toman decisiones para distribuir su tiempo, dirigir sus energías, planificar su futuro y responder diariamente a expectativas y esfuerzos organizacionales y administrativos. Los profesores se desenvuelven en tres unidades culturales diferentes. Primero, cada uno proviene de una disciplina con una orientación

cultural y marco de referencia específicos. Segundo, todos son miembros de una profesión que tiene normas y valores particulares. Por último, trabajan en instituciones que tienen una cultura única. A continuación consideramos cada unidad cultural.

La dimensión disciplinaria de la cultura profesoral

La cultura disciplinaria es una combinación de a) las diferencias académicas en la naturaleza del conocimiento y en las metodologías de diferentes disciplinas, y b) las diferencias no académicas ligadas a las características personales del profesorado que participa y ayuda a definir las culturas de las diferentes disciplinas.

Las diferencias disciplinarias en conocimiento y método entre diversas disciplinas son obvias. La naturaleza del conocimiento y las metodologías de una disciplina de las humanidades como la literatura, son diferentes de una disciplina de las ciencias naturales como la química. Snow (1959) en un trabajo pionero identifica dos divisiones principales de las disciplinas: la literatura y la científica. Gaff y Wilson (1971) hacen la distinción entre cuatro divisiones académicas: las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias naturales y las profesiones. Las asociaciones profesionales, las revistas especializadas, y los congresos refuerzan y simbolizan las diferencias entre muchas culturas disciplinarias de la academia contemporánea.

Las diferencias en las características personales de los profesores agrupados en disciplinas distintas aparecen reiteradamente como diferencias significativas en diversos estudios. Gaff y Wilson (1971) ilustran empíricamente las diferencias en valores educacionales, orientación a la enseñanza, y tipo de vida entre profesores dentro de las cuatro divisiones de su estudio. Ellos también encontraron diferencias significativas en relación a las afiliaciones política y religiosa, y en las fuentes de satisfacción personal entre el profesorado de las cuatro divisiones principales. Cuando Gaff y Wilson subdividieron las cuatro divisiones originales en quince grupos que correspondían a las disciplinas tradicionales, encontraron diferencias disciplinarias en las prácticas de enseñanza y en la actitud hacia los estudiantes. A través de su estudio, Gaff y Wilson encuentran similitudes académicas y no académicas entre el profesorado dentro de las mismas divisiones y disciplinas, y diferencias entre el profesorado de distintas divisiones y disciplinas.

Becher (1981, 1984) insiste en la idea de que las diferencias de cultura disciplinaria existen tanto debido al método de cada disciplina como debido a las características personales del profesorado de cada disciplina. El afirma:

Las disciplinas son un fenómeno cultural: están formadas por grupos de seres con mentalidades similares, cada grupo con su propio código de conducta, conjunto de valores, y tareas intelectuales distintas. (1981, p. 109).

Entre las disciplinas, el profesorado varía de acuerdo a estereotipos de personalidad, diferentes "formas de vida", modos preferidos de publicación, vocabulario y uso del lenguaje, jerarquías de estima, y diferentes ciclos de vida profesional. El uso simbólico del lenguaje es una característica bien fuerte y un indicador de la cultura de las disciplinas. Becher, especialmente, encontró fuertes patrones de lenguaje no técnico dentro de las disciplinas, pero no encontró los mismos patrones en varias disciplinas.

La dimensión profesional de la cultura profesional

A pesar de las diferencias culturales entre las disciplinas académicas, hay una cultura propia de la profesión académica. Finkelstein (1984) ofrece una descripción detallada de la cultura profesional común de la academia. En general, el profesorado acepta la misión de investigación, enseñanza, y servicio a la comunidad. La cultura del profesorado tiende a recompensar y enfatizar la productividad en la investigación más que la enseñanza o el servicio público. Los profesores se adhieren a las normas de la libertad académica y la colegialidad. Finkelstein encontró gran motivación intrínseca y satisfacción laboral en toda la profesión académica. Políticamente, el profesorado tiende a ser más liberal que otras profesiones, aunque existen variaciones entre las diferentes disciplinas.

Gaff y Wilson (1971) encontraron similitudes entre los diferentes grupos de profesores con respecto a su interés por la enseñanza, la importancia de la educación general, la libertad académica, y la satisfacción en la realización de actividades académicas e intelectuales. Becher (1981) en varias ocasiones encontró en todos los profesores de diversas disciplinas que él entrevistó, un alto nivel de satisfacción laboral, una preferencia por la investigación en relación con la enseñanza, y un disgusto por el trabajo administrativo y de comités.

En los Estados Unidos, la cultura académica común del profesorado se simboliza y se representa a menudo por la American Association of University Professor (AAUP), o Asociación Americana de Profesores Universitarios. Los textos relativos al profesorado (Bowen & Schuster, 1986; Finkelstein, 1984), los textos sobre historia de la educación superior (Hofstadter & Metzger, 1955), y sobre administración (Birnbaum, 1984) presentan la AAUP en su papel representativo de la profesión académica.

La dimensión institucional de la cultura profesoral

La cultura institucional se refiere a las interpretaciones que los participantes desarrollan acerca de la naturaleza de su organización. Basada en la historia de la organización, contextos institucionales presentes, y percepciones individuales, la cultura de la institución dirige la comprensión de los participantes a través de una madeja organizacional de patrones y significados.

Queda entendido que la realidad institucional no es algo objetivo o externo a los participantes. Al contrario, la realidad profesoral se define a través del proceso de intercambio social en el cual las percepciones se afirman, se modifican, o se cambian de acuerdo a su aparente congruencia con la percepción de otros. La visión institucional de la cultura se basa en la construcción social de la realidad (Berger & Luckman, 1967).

Un vínculo cultural común une todos los colegios y universidades. Las instituciones académicas han sido tradicionalmente guiadas por las metas de investigación, enseñanza y servicio público. Las normas y expectativas compartidas se reflejan a través de los estándares y prácticas de acreditación, el sistema de valores relativo a la ausencia de fines pecuniarios, y de un lenguaje común. Por ejemplo, "el campus" es un término usado que describe las propiedades de un colegio, aunque el colegio este alojado en un solo edificio. Los grados académicos, las togas y birretes, las ceremonias de graduación, y las tasas de publicación por parte de los profesores simbolizan el éxito académico; no los reportes anuales que enumeran los valores netos, los márgenes de ganancia, y las acciones en el mercado.

A pesar de la existencia de una amplia cultura común compartida por la mayoría de las instituciones de educación superior, existen diferencias únicas entre tipos de instituciones y entre instituciones individuales. Las sagas de los colegios descritas por Clark (1970) reflejan diferencias distintivas entre las instituciones estudiadas. El sistema de clasificación Carnegie (1983) ilustra una amplia diversidad de misiones, y por lo tanto, de normas, valores y expectativas, entre los diferentes tipos de instituciones. La realidad cultural de las distinciones hechas por la clasificación Carnegie entre varios tipos de instituciones, se refuerza a través del examen de las prioridades del profesorado, compromisos diferenciales con la enseñanza y la investigación, la tasa de publicaciones. Bowen y Schuster (1986) determinaron que el 79% de los profesores en instituciones que enfatizan la investigación y que son consideradas por su alta calidad, había publicado en los últimos dos años y que el 91% enseña diez horas o menos por semana.

Dichos autores encontraron que el 54% de los profesores en colegios de mucho prestigio había publicado en el mismo período, y que el 72% enseña diez horas o menos por semana. Solamente el 5% de los profesores de colegios de dos años había publicado durante los dos años, y sólo el 22% enseña diez horas o menos por semana.

Discusión

A pesar de que los propósitos de investigación, enseñanza, y servicio público son básicos para la educación superior en los Estados Unidos, existen claras diferencias en valores, metas y normas entre tipos institucionales y entre las diferentes disciplinas. El énfasis en costo-efectividad, un modo de planeamiento "tipo negocios", y una estrategia dirigida por el mercado, compiten con normas de la educación general y liberal y con el desarrollo de los estudiantes. Otra evidencia de la fragmentación de la cultura común de la profesión académica se observa a través del aumento de los pactos colectivos que amparan a los profesores. El stress creado por dicho conflicto a menudo se centra en los profesores que son atrapados entre las normas tradicionales de las disciplinas, una cultura profesional cambiante, y una emergente cultura institucional tipo negocio en la mayoría de las instituciones de educación superior.

Debido a las normas cambiantes en cada una de las perspectivas culturales que afecta al profesorado, una crisis en éste puede estar cerca. Becher (1981) y Finkelstein (1984) sugieren que el profesorado está muy satisfecho con sus posiciones y sus carreras. Sin embargo, la evidencia de satisfacción no es universal. Los profesores entrevistados por Freedman (1979) estaban insatisfechos con sus vidas profesionales. Dill' (1982) reporta insatisfacción entre los profesores que él estudió. Bowen y Schuster (1986) encontraron una erosión de moral en muchos címpuses.

Otro indicador de la crisis cultural en el profesorado es la disminución constante en el porcentaje de graduados de calidad que se dedican a carreras académicas (Bowen & Schuster, 1986). La socialización exitosa de los estudiantes graduados dentro de las normas, valores, y prioridades de sus disciplinas y del profesorado está declinando. Más aún, las normas y valores que mantienen la empresa unida, están también pasando por una situación difícil (Dill, 1982).

Las amenazas de una disminución en los aspectos demográficos y económicos de la educación superior han sido ampliamente reconocidas como una amenaza a la vitalidad de los colegios y universidades (Cheit, 1971; Dresch, 1977; Glenny, 1980; Mortimer

& McConnell, 1979). La posibilidad de una cultura profesoral en debilitamiento y de una disminución del consenso en relación a los valores y normas académicas, profesionales, y disciplinarias pueden convertirse en amenazas futuras a la vitalidad de las instituciones de educación superior. La revitalización y preservación de las instituciones puede requerir el manejo simultáneo de estructuras, matrícula, presupuesto, y cultura. Para poder preservar valores en organizaciones profesionalmente centradas en períodos de decadencia, Dill (1982) estima que se necesita una fuerte cultura organizacional.

La fortaleza de la cultura académica es particularmente importante cuando las instituciones académicas se enfrentan a situaciones de disminución de recursos. Durante estos períodos la cohesión social de la comunidad está bajo gran tensión. Si la cultura académica común no ha sido cuidadosamente atendida, durante períodos de prosperidad, el resultado puede ser conflictos destructivos entre los profesores, pérdida de la moral profesional, y alienación personal. (p. 304).

La comprensión y el uso de la cultura han sido propuestos como un enfoque para la mejor administración de los colegios y universidades (Dill, 1982; Tierney, 1988). En la sección final de este artículo, sugerimos alternativas para una mejor comprensión y manejo de las organizaciones de educación superior.

Manejo e investigación de la cultura académica

Dado el concepto de cultura académica, ¿qué pueden los dirigentes académicos hacer para comprender mejor la cultura de las organizaciones de educación superior? Sería de gran ayuda si los dirigentes e investigadores conocieran que:

1. La cultura organizacional es una característica real e importante de las organizaciones de educación superior;
2. La cultura académica es un fenómeno complejo compuesto de por lo menos tres dimensiones que incluyen la disciplina, la profesión académica, y la institución;
3. Estas dimensiones están cada vez más fragmentadas y en conflicto;
4. En el profesorado se concentra el conflicto entre las tres dimensiones de la cultura académica; y
5. Los profesores están bajo stress y experimentando un decremento en la satisfacción laboral.

Los dirigentes pueden ayudar a aliviar el conflicto de los profesores a través del manejo de la congruencia entre las diferentes dimensiones de la cultura y a través de un proceso de toma de decisiones acorde con la cultura académica prevaleciente

en sus instituciones. Es posible actuar para fortalecer la cultura hacia direcciones productivas. Los administradores pueden manejar la cultura por medio del manejo de los significados, símbolos, historias, rituales y mitos (Chaffee & Tierney, 1988).

Sugerimos que la mejoría en la educación superior no se logrará solamente con el aumento de los aspectos racionales de las organizaciones complejas y que están prescritos en la literatura (Keller, 1983). Proponemos que los funcionarios de las instituciones de educación superior deben prestar también atención a los componentes culturales.

Un fuerte sentido de identidad cultural sirve dos propósitos claves. Primero, la identidad cultural promueve la integración cultural. Segundo, la identidad cultural dirige la acción organizacional. En una época en que la vida del profesorado sufre una fragmentación creciente, la capacidad de un dirigente para proporcionar una identidad coherente es algo crucial. La identidad proporciona el marco conceptual para que los participantes puedan tratar con temas existenciales en relación al valor y al significado de su participación en la profesión, disciplina y organización.

Clark sugiere que la mejoría en colegios y universidades, especialmente aquellos en crisis, requiere no solamente la "reestructuración" de las características racionales, sino también la "renormatización" de las características culturales (1970, p. 500). Estamos totalmente de acuerdo. La vitalidad de colegios y universidades no sólo se basa en la atención que los funcionarios presten a las finanzas y a las inscripciones, sino también a la atención que presten a promover y alimentar la cultura de la academia.

REFERENCIAS

- Barney, J. B. (1986). Organizational culture: Can it be a source of sustained competitive advantage? *Academy of Management Review*, 11, 656-665.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6, 109-122.
- (1984). The cultural view. En B. R. Clark (Ed.), *Perspectives on higher education*. Berkeley: University of California Press.

- Berger, P., & Luckman, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Anchor.
- Birnbaum, R. (Ed.) (1984). *ASHE reader in organization and governance in higher education* (revised edition). Lexington, MA: Ginn.
- Bowen, H. R., & Schuster, J. H. (1986). *American professors*. New York: Oxford Press.
- Cameron, K. S. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-632.
- Carnegie Commission on Higher Education (1973). *A classification of institutions of higher education: A technical report*. Berkeley: Carnegie Commission.
- Chaffee, E., & Tierney, W. (1988). *Collegiate culture and leadership strategy*. New York: MacMillan.
- Cheit, E. (1971). *The new depression in higher education*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, B. R. (1970). *The distinctive college*. Chicago: Aldine.
- (1980). The organization saga in higher education. In H. Leavitt & L. Pondy (Eds.), *Readings in managerial psychology*. Chicago: University of Chicago.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dill, D. D. (1982). The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education*, 11, 303-320.
- Dresch, S. A. (1975). A critique of planning models for postsecondary education. *Journal of Higher Education*, 46, 245-286.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The academic profession*. Columbus, OH: Ohio University Press.
- Freedman, M. B. (1979). *Academic culture and faculty development*. Berkeley: University of California Press.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1984). *Organizational development*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Gaff, J. G. & Wilson, R. C. (1971). Faculty cultures and interdisciplinary studies. *The Journal of Higher Education*, 42, 186-201.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Glenny, L. A. (1980). Demographic and related issues for higher education in the 1980's. *Journal of Higher Education*, 51, 353-380.
- Hofstadter, R., & Metzger, W. (1955). *The development of academic freedom in the United States*. New York: Columbia University Press.
- Jelinek, M., Smircich, L., & Hirsh, P. (1983). Introduction: A code of many colors. *Administrative Science Quarterly*, 26, 331-338.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: The management revolution in higher education*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Krakower, J. (1985). *Assessing organizational effectiveness: Considerations and procedures*. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management.
- Masland, A. T. (1983). Using organizational culture in college admissions. *The Journal of College Admissions*, (100), 8-13.
- Mortimer, K. P. & Mc Connell, T. R. (1978). *Sharing authority effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ouchi, W. & Wilkins, A. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. New York: Harper and Row.
- Peterson, P. E. (1986). Commissionitis in higher education. *The Brookings Review*, 4 (2), 21-26.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-581.
- Schein, E. H. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 12, 13-28.
- (1986). What you need to know about organizational culture. *Training and Development Journal*, 40 (1), 30-33.
- Schwartz, H. & Davis, S. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10, 30-39.
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education. *Journal of Higher Education*, 59, 2-21.

Wilkins, A. L. & Ouchi, W. G. (1983). Efficient culture: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 26, 468-481.