

RELACIONES ENTRE DOCENTES Y DIVERSIDAD GENERACIONAL



Mónica Vallejo
UNIVERSIDAD DE MURCIA



Ana Torres-Soto
UNIVERSIDAD DE MURCIA



Abraham Bernárdez Gómez
UNIVERSIDADE DE VIGO

Resumen: Este artículo pone de relieve las implicaciones que tienen las relaciones intergeneracionales de los docentes en su contexto de trabajo, tanto para el aprendizaje profesional intergeneracional como para la mejora de la enseñanza. Se realizan entrevistas semiestructuradas a 60 docentes noveles, veteranos y jubilados de las etapas educativas de enseñanza no universitaria, llegando a concluir que las relaciones entre docentes están determinadas por la identidad y el conocimiento profesional, que las interacciones profesionales son significativas y positivas y que ello puede romper el celularismo docente.

La diversidad en las generaciones: tendencias y condiciones

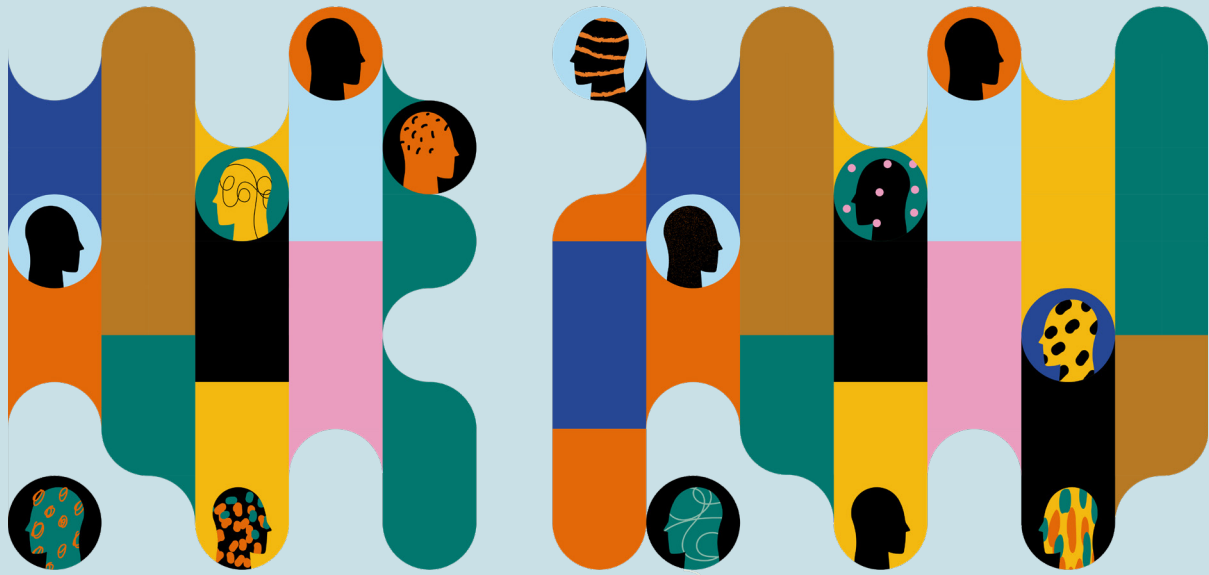
Desde un punto de vista generacional, los centros educativos son cada vez más diversos en cuanto a la edad de sus docentes. Suelen coexistir generaciones que están iniciando su carrera profesional (noveles), generaciones que la están completando (veteranos) e incluso generaciones que ya la han completado (jubilados). Esta diversidad generacional y la convivencia entre diversas generaciones en un centro educativo es una tendencia significativa que merece ser atendida por el impacto que puede producir en las relaciones profesionales que se generan. Un ejemplo de ello puede ser el “edadismo”, conocido como el “estereotipo, prejuicio o discriminación contra un grupo en función de su edad” (Castellano y De Miguel, 2010, p.260); esto es, una agrupación que los propios docentes realizan distinguiéndose entre ellos en función de su grupo de edad, con las diferentes connotaciones que pueda aportar pertenecer a un grupo u otro.

Una segunda tendencia significativa en la evolución de la diversidad generacional es el creciente envejecimiento entre el profesorado. Este fenómeno, aunque está motivando políticas para atraer a aspirantes jóvenes y retenerlos en la ocupación docente, adolece de la pérdida de conocimiento, habilidades y experiencia de las generaciones más avanzadas, al menos en un reducido

espacio de tiempo. Los docentes de más experiencia se consideran recursos muy valiosos para favorecer el desarrollo profesional de las nuevas generaciones (aun estando, estos últimos, altamente cualificados).

Estas dos tendencias tienen lugar en unas coordenadas contextuales que podrían explicarlas, pero también condicionarlas. Estas pueden ser descritas del siguiente modo:

- En primer lugar, adquiere relevancia el contexto organizativo en que se desarrolla la profesión docente. El centro docente ha asumido tradicionalmente una colaboración débil del profesorado, expresada más bien en una cultura de aislamiento. Pero también se le ha atribuido, y más en los últimos años, una creciente intensificación, burocratización y estandarización del trabajo docente, con efectos de pérdida de autonomía y “desempoderamiento” profesional.
- En segundo lugar, admitir la relativa importancia del plano generacional en la definición de un docente (Hargreaves, 2005). Cabe esperar de ello una conexión estrecha entre la pertenencia a una generación y la identidad profesional de los docentes (como la autoimagen o la autoestima), a los que se incorporan otros componentes cognitivos, emocionales y sociales (la implicación, la percepción de tarea y la satisfacción con el trabajo), que marcarán la forma de actuar e



interactuar en el desempeño de la profesión (Hong *et al.*, 2017).

- En tercer lugar, considerar que las relaciones entre docentes, aun en un marco donde se les atribuye simetría de poder (autoridad posicional) y de recursos (conocimiento profesional) bajo el principio de colegialidad, estas pueden variar notablemente. Así, se pueden diferenciar la relación y el grado de interdependencia que mantiene vinculados a los docentes en cuatro alternativas: socialización, coordinación, cooperación y colaboración (Nieto y Portela, 2001), incluyendo mayor interdependencia la colaboración.

Teniendo presentes estas tendencias y las coordenadas contextuales en las que se sitúan, se realizó un estudio¹ que trató de explorar las relaciones generacionales entre docentes, adoptando el punto de vista de los propios participantes.

Estudio

En el estudio participaron 60 docentes pertenecientes a centros sostenidos con fondos públicos de niveles preuniversitarios: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional, con una distribución geográfica diversa por todo el territorio español. Estos docentes fueron agrupados de acuerdo con su generación, formándose los siguientes grupos de docentes:

- Noveles: nacidos después de 1990 y con un máximo de 6 años de experiencia en centros educativos.
- Veteranos: con una edad superior a 54 años y más de 10 de experiencia en centros educativos
- Jubilados: por jubilación forzosa o voluntaria.

La recogida de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad, siguiendo un protocolo y una guía elaborados por el equipo de investigación.

Resultados

Fruto de los discursos de los docentes sobre su visión como docentes y sobre la profesión docente en general, emergieron dos temas a los que se les prestó especial atención: las relaciones profesionales, en general, y las relaciones profesionales generacionalmente afectadas, en particular. El análisis reveló el carácter progresivo (en frecuencia e importancia) de las relaciones profesionales en el discurso docente, desde etapas más tempranas (17,6%) hasta el momento del retiro profesional (35,5% en el caso de docentes veteranos y 46,8% en los docentes jubilados).

El estudio permitió también identificar cinco rasgos que actúan como factores que definen y explican esas relaciones: implicación docente, formación docente, enseñanza alternativa, experiencia docente e información y conocimiento docentes (Nieto, Vallejo, Torres y Bernárdez, 2024).

De la implicación se destaca su valoración por todos los grupos de docentes como la variable que mayor influencia tiene en sus relaciones profesionales en general (generacionalmente afectadas o no), y particularmente en aquellas que mayor interdependencia requieren, como la colaboración.

Por su parte, los docentes jubilados señalan la ausencia de implicación tanto en otros docentes que están a punto de jubilarse (achacándolo a este hecho) como a los docentes noveles. En ocasiones, como estereotipo negativo, es común vincular esta cualidad a la cohorte de nacimiento y su contexto social: "la gente de mi generación que vivimos el 68, la universidad, el cambio a la transición, todo eso quizá creaba una implicación mayor" (D7:53). Siguiendo la misma lógica "edadista", el estereotipo negativo puede volverse contra los docentes mayores ya que, por su edad, quedarían muy distanciados de las novedades que, valoradas como avance o progreso, quedarían fuera del alcance de esas generaciones.

La implicación también se ve afectada por la satisfacción con el trabajo -como parte de la identidad profesional-, encontrando veteranos que acusan desenganche profesional ante la falta de reconocimiento y el desgaste propiciado por las exigencias externas a las que se ven sometidos: “no le voy a dar al Ministerio una hora de mi vida” (D36:86).

De otro lado, la formación docente y la enseñanza alternativa son considerados dos rasgos vinculados a la generación novel -también desde la perspectiva de los docentes veteranos y jubilados-, acudiendo frecuentemente a la aplicación de las nuevas tecnologías como fortaleza de los jóvenes y como una laguna en la formación de base de veteranos y jubilados: “cuando a mí me formaron no estaba eso, era lógico, pues claro las tecnologías no estaban” (D25:54). A diferencia de estos, los noveles se incorporan a la carrera profesional con ese recurso. Todo ello motivaría tanto la solicitud de “consejo o ayuda” como el “intercambio” entre docentes veteranos y noveles, afectando de forma positiva a las relaciones profesionales y generacionales. “Como ya tengo tantos años, a las nuevas generaciones: Oye, ¿cómo puedo hacer esto? Digitalmente, saben mucho más; entonces, ahí nos aportan mucho” (D70:57).

En contrapartida, el profesorado recién incorporado revela buscar en los mayores esas experiencias y ese conocimiento práctico (pericia o saber experto) que facilitan la labor docente y la resolución de dificultades cotidianas en el aula: “[...] siempre les digo que en todo lo que ellas me puedan nutrir, o cuando me vean dando clases... la forma en que yo lo hago, si consideran que es mejor hacerlo de otra forma” (D9:47).

Finalmente, respecto a las características que definen generacionalmente a grupos de profesores, el estudio muestra que el constructo de implicación docente no estaría generacionalmente afectado, clave en la identidad profesional, pero sí se ven afectadas las demás variables. Vinculan la formación docente y la enseñanza alternativa a la generación novel, mientras que la experiencia y la información y conocimiento docente a la generación veterana.

Conclusiones y propuestas

Estos hallazgos advierten de un impacto significativo y positivo en favorecer la comunicación e interacción entre docentes de distintas generaciones, las relaciones de compañerismo, ya de por sí beneficiadas por la simetría posicional (no jerarquizada) del profesorado, y las relaciones que los docentes establecen para aprender mutuamente. La forma en que se relacionan las distintas generaciones es semejante a lo que afirmaba Hargreaves (2005), al destacar la singularidad de cada una de las casuísticas generacionales y etapas profesionales y como imbrican entre ellas, venciendo así a uno de los problemas tradicionales de la profesión: el celularismo, y situándose como un primer paso hacia un empoderamiento de estos mediante las relaciones beneficiosas entre generaciones.

En consecuencia, es fundamental crear espacios de intercambio y formación dentro de los propios centros, con el objetivo de fomentar la transmisión de conocimiento entre generaciones y visibilizar el saber especializado que corresponde a cada etapa profesional del docente. Estos espacios permitirían expresar las diversas necesidades e inquietudes de los docentes, así como su visión sobre la labor educativa. Tras la investigación realizada, se ha identificado la necesidad -aún más urgente de la inicialmente prevista- de que los docentes dialoguen sobre su práctica docente, cómo la llevan a cabo y qué requieren para mejorarla creándose desde la Administración los espacios y tiempos necesarios para ello.

Notas

- 1 Proyecto de investigación “Desarrollo Profesional Intergeneracional en Educación: Implicaciones en la Iniciación Profesional del Profesorado” (DePrInEd), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref: RTI2018-098806-B-I00).

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2018) La Inspección Educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. *Revista Digital de Educación del FEAE-Aragón*, 24.
- Casanova, M. A. (2015). La Supervisión, Eje del Cambio en los Sistemas Educativos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4).
- Castillo García, M.; Mata Silva, V. A. y Palacios Pavón, P. J. (Coords.) *La Inspección Educativa del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Esteban Frades, S. (2014) *La Inspección de Educación: historia, pensamiento y vida*. KRK.
- Esteban Frades, S. (2019) *La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos*. Aula, 25, 17-58.
- Hernández Díaz, J. M. (2019). *La Inspección Educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones*. Aula, 25, 59-89.
- Maillo, A. (1966) *La supervisión escolar*. *Revista de Educación*, 179, 257-262.
- Martín Rodríguez, E. (2013). *Dirección y supervisión de centros formativos*. UNED.
- Montero Alcaide, A. (2024). *Identidad, retos y devenir de la inspección educativa*. *Magisterio*, 19 de enero de 2024.
- Moreno Guerrero, A.J. (2019). *Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la inspección educativa*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Nerici I.G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Kapelusz.
- Nieto Gil, J. M^a (2022). *Supervisión e inspección educativas. Evolución, funciones y estrategias*. Pirámide.
- Soler Fierrez, E. (coord.) (1993) *Fundamentos de supervisión educativa*. La Muralla.
- Teixidó Planas, M. (1997) *Supervisión del sistema educativo*. Ariel.
- Viñao Frago, A. (1999) *La Inspección Educativa: análisis socio-histórico de una profesión*. *Bordón*, v. 51, 3.