



OPINIÓN DEL PROFESORADO ANDALUZ SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE: ESTUDIO DE DOS GENERACIONES DE DOCENTES

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA (*)
JAVIER BARQUÍN RUIZ (**)

Entre los numerosos escritos sobre los procesos de socialización del docente no se encuentra mucha literatura que se refiera a la influencia que ejercen los contextos ajenos al espacio escolar o a los que podríamos llamar aspectos «no profesionales». En general se admite por la Academia que el desarrollo profesional es fruto del contacto con la realidad del trabajo, los colegas, el alumnado, los problemas prácticos de la docencia, etc. A menudo realizamos nuestros estudios y deducciones sobre perfeccionamiento profesional docente como si éstos no participaran de los avatares sociales y su ciclo vital fuese ajeno a la conformación de las posturas ideológicas y profesionales que fructifican en la interacción con la realidad extraescolar. No se tienen en cuenta factores tan decisivos en la configuración de la ideología y el pensamiento docente como las circunstancias socio-políticas, el desarrollo económico del país, la calidad de vida de sus habitantes, la movilidad social, la aparición de nuevas fórmulas de trabajo y relaciones laborales, la globalización de la producción y del consumo, etc.

Del mismo modo, la dinámica social en continua evolución por el cambio de valores, el predominio de las culturas urba-

nas, la denominada sociedad de consumo, sociedad de la información, etc., trae como consecuencia diferencias generacionales que se traducen en cohortes cuyas referencias las identifican de manera *sui generis*. Así, se habla, por ejemplo, de la generación del Mayo del 68, del «baby boom», de la generación de la transición, los «yuppies», etc., que aparecen merced a estudios sociales sobre población necesitados de una cierta categorización, denominándose con los correspondientes tópicos identificativos ligados a sucesos políticos y/o momentos históricos.

En esta línea, teniendo en cuenta los docentes que actualmente trabajan en nuestras escuelas, hemos analizado la hipótesis de que podrían existir diferencias entre sectores de profesorado que no se explican sólo por factores como la edad y/o la experiencia profesional, sino que también son influidas por las características socio-políticas de la época en la que se graduaron. Es evidente que en nuestro país el tipo de experiencias y preocupaciones que tuvieron los docentes que estaban cursando su carrera durante la transición política no son semejantes a las de los que se han graduado en las décadas posteriores. La sociedad en su conjunto es diferen-

(*) Universidad de Almería.

(**) Universidad de Málaga.

te y la dinámica académica y vital en la Universidad y centros de formación ha cambiado sensiblemente.

Para indagar en algunos de estos aspectos hemos realizado un estudio basado en cohortes generacionales que poseen peculiaridades sociales y profesionales distintas. Aquí vamos a presentar el análisis de dos grupos de docentes diferenciados por las circunstancias históricas: (a) por un lado, hemos seleccionado una muestra de enseñantes en activo que realizaron su carrera entre los años 1976 y 1979, época considerada como la fase de transición política que marca el fin de la dictadura franquista y el comienzo de la democracia formal en España, período de intensa actividad política e ideológica en la sociedad y en la Universidad; (b) por otro, hemos tomado en consideración a los docentes que finalizaron sus estudios después del año 1986 y no superan los 30 años de edad, cuyo ciclo de graduación corresponde a un período que se caracteriza por la consolidación democrática, el desencanto, el ascenso de valores indivi-

dualistas (Béjar, 1993) y la crisis económica, a la que hemos denominado generación de la «reconversión»¹.

Ambos grupos forman parte de una muestra estratificada de unos 2.000 enseñantes de las ocho provincias andaluzas que respondieron anónimamente a un cuestionario sobre la formación permanente. Las submuestras de las generaciones que hemos denominado de la «transición» y de la «reconversión» las componen 259 y 119 profesores y profesoras, respectivamente. Los datos que se exponen son una parte seleccionada del total de las temáticas presentes en el cuestionario.

PERFIL SOCIOPROFESIONAL DE LA MUESTRA

En primer lugar, vamos a explicar con mayor detalle la muestra de este estudio. Los resultados medios en cuanto edad, experiencia docente, año de finalización de carrera, sexo y edad podemos verlos en la tabla I.

TABLA I
Perfil profesional de las muestras

	Edad	Hombres	Mujeres	Experiencia docente	Año final de carrera	Muestra de docentes
Generación de la transición	41	53%	47%	17	1977	259
Generación de la reconversión	28	32%	68%	5	1989	119

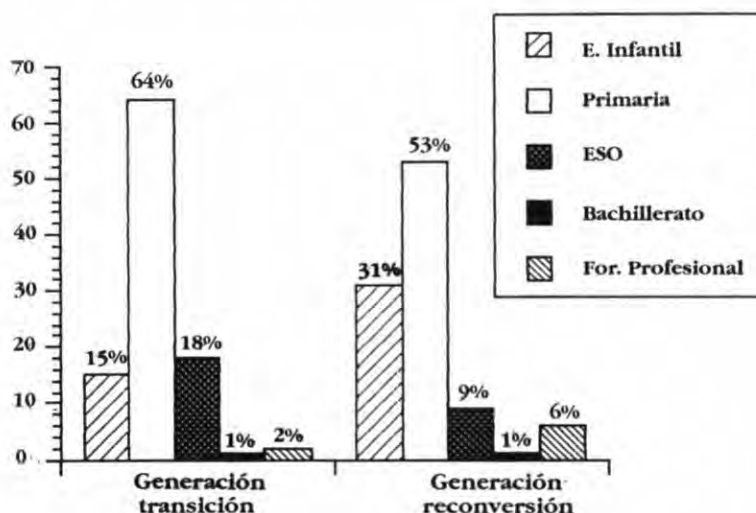
(1) Hemos adoptado esta denominación porque en España, durante esos años, se llevó a cabo un proceso, no sólo de reconversión industrial o «modernización» y de reestructuración del sistema educativo (LRU, I.ODE, Libro Blanco sobre la Reforma, etc.), sino también del pensamiento político social (de anti-OTAN a pro-OTAN, aceptación social de la monarquía, del divorcio, del aborto...).

Como vemos, a ambos grupos los separan una media de doce años, período que no debe interpretarse sólo en clave de tiempo (dato cuantitativo), sino además como la referencia que nos sitúa ante ciertas coordenadas sociohistóricas (llegada al gobierno de los socialistas), cambios estructurales en el sistema educativo, a través de leyes como la LODE, la LRU, la LOGSE (Santamaría y Rojo, 1992) con reformas generales que afectan a los niveles y a los contenidos, traspaso de competencias en materia educativa a las CC AA (Zufiaurre, 1994), gran crecimiento de la demanda en el sector universitario (Quintanilla, 1995), etc. Así mismo, siguiendo la tendencia mundial, el aumento de mujeres en el sistema educativo español continúa su progresión. Esto se refleja en los desiguales

porcentajes de las dos generaciones o grupos considerados.

Con respecto al nivel educativo en el que ejercen los profesores y profesoras de la muestra, contamos con mayor presencia de docentes jóvenes en Educación Infantil, motivado por una mayor potenciación de este nivel y por las preferencias del grupo femenino hacia esa etapa², y un déficit muestral de profesorado de Secundaria no Obligatoria debido a la poca colaboración obtenida en los centros respectivos cuando se trató de conseguir que voluntariamente contestaran las encuestas; por ello, la muestra no responde a la proporción real del reparto por niveles educativos en la comunidad andaluza, aunque sí representa el ámbito de la enseñanza obligatoria.

GRÁFICO I
Distribución de la muestra por niveles educativos



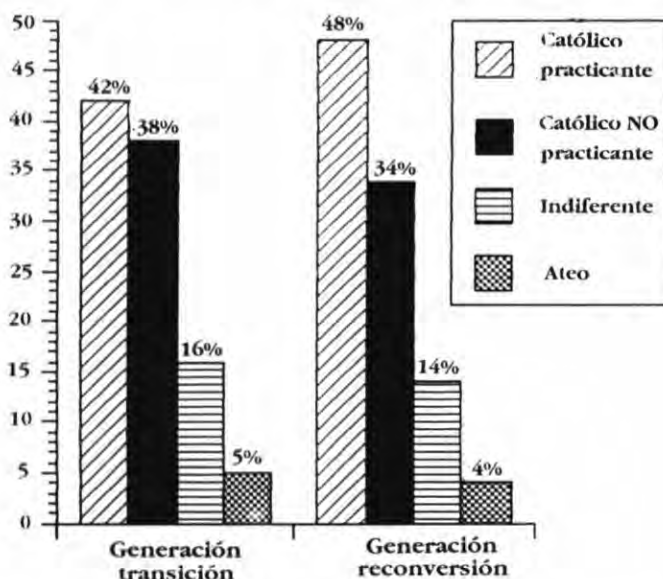
(2) GONZÁLEZ ANLEO y GONZÁLEZ BLASCO (1993) destacan el ascenso del profesorado femenino especialmente en las primeras etapas; de hecho, en Infantil sus datos señalan que el 95,2% son profesoras y en la desaparecida EGB el porcentaje era del 62,64% (p. 22).

Para acabar la descripción del perfil de las submuestras generacionales, vamos a añadir tres aspectos que han resultado estadísticamente significativos. Nos referimos a las posturas religiosa y política mantenidas o manifestadas por ambos grupos y su adscripción o participación en organizaciones sociales de diferente tipo.

En cuanto a la primera, se constata una gran presencia del fenómeno religioso en los profesores de la comunidad andaluza, que

parece no seguir la tendencia laicista que caracteriza a las sociedades desarrolladas o en fase de despegue económico y tecnológico. Como puede observarse en el gráfico II, el número de docentes que se declaran católicos es similar en ambas generaciones, llegando al 80% —sumando los no practicantes y los practicantes—, produciéndose, no obstante, una tendencia al aumento de estos últimos en la generación más joven (48% frente a 42%).

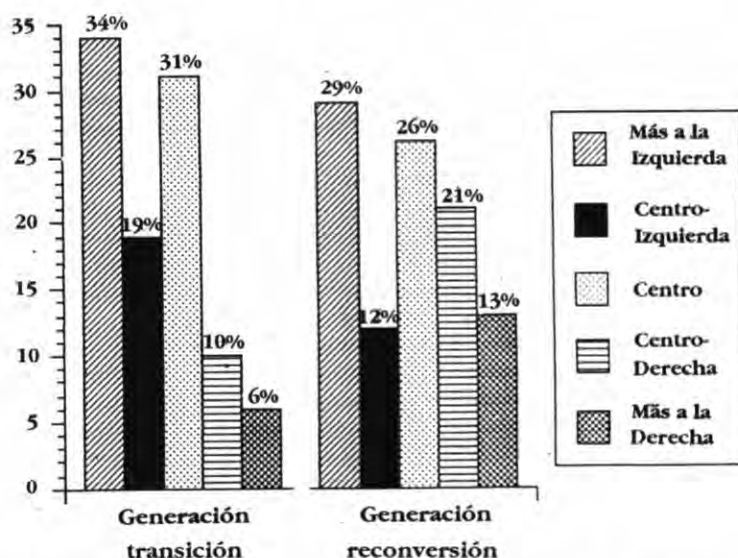
GRÁFICO II
Auto-adscripción religiosa de la muestra



En el segundo aspecto, autoubicación política, las diferencias ponen de manifiesto que también ha habido un cambio generacional encontrándonos con una visión más conservadora de la población joven, o, al menos, sus preferencias se inclinan por espacios políticos menos progresistas, como muestra el gráfico III; aunque en los dos cohortes el profesorado se declara mayoritariamente de iz-

quierdas, la proporción es menor en los de la generación de la «reconversión» (41% frente a 53%, respectivamente, si sumamos centro izquierda e izquierda). Este reflejo conservador se detecta aún más claramente cuando observamos las barras de la derecha, en las que duplican el porcentaje de sus colegas de la transición (13% + 21%, frente a 6% + 10%, respectivamente).

GRÁFICO III
Auto-adscripción política de la muestra



Con respecto al tercer aspecto aludido, hemos indagado en el posible compromiso socio-político a través de la pertenencia a diversas organizaciones. Una tarea eminentemente social como la enseñanza trae a colación explorar el grado de implicación del profesorado en organizaciones comprometidas en la mejora de grupos e individuos dentro de la sociedad global;

por esta razón, se introdujeron cuestiones para obtener datos sobre su pertenencia a organizaciones sociales y su distinta ubicación en las mismas, a fin de poder aproximarnos al conocimiento del compromiso social que mantienen los docentes en su vida privada. Más de un tercio no responde a esta pregunta y los restantes se reparten, como recoge la tabla II.

TABLA II
Pertenencia del profesorado a asociaciones varias

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Organizaciones religiosas	6,5	20,4
Sindicatos	39,2	28,6
Grupos políticos	6,5	3,1
ONGs	9,9	17,3
Grupos ecologistas	5,6	10,2
MRPs	7,8	3,1
Grupos varios	24,5	17,3
Total respuestas	100%	100%
	152 casos válidos	62 casos válidos

Una primera visión de estos datos nos muestra que la pertenencia a organizaciones religiosas es tres veces mayor en la generación de la «reconversión» que en la de la «transición» (20,4% frente a 6,5%), y casi el doble los que se declaran colaboradores o pertenecientes a grupos ecologistas (10,2%, frente a 5,6%) y a ONGs (17,2% frente a 10,2%). La tendencia se invierte cuando preguntamos por su pertenencia a grupos políticos (3,1% frente a 6,5%), a sindicatos (39,2% frente a 28,6%) o a movimientos de renovación pedagógica (3,1% frente a 7,8%).

Así pues, mientras que los veteranos se ubican preferentemente en sindicatos, los jóvenes aumentan su presencia significativamente en ONGs y organizaciones ecologistas; o sea, que la generación de la «transición» prefiere organizaciones de corte clásico (partidos y sindicatos) y los jóvenes tienden a otras nacidas posteriormente, más alejadas de la participación política directa. No obstante, lo que más claramente diferencia a estas dos generaciones de enseñantes, en este aspecto, es el gran aumento de la presencia de los más jóvenes en organizaciones religiosas (20,4% frente al 6,5%).

Cuando el análisis se dirige a contrastar posibles diferencias entre hombres y mujeres según la generación correspondiente, los resultados son los siguientes: en el caso de la generación de la «reconversión», las mujeres se ubican más en organizaciones religiosas y grupos varios. Es menor su presencia en ONGs, grupos ecologistas y políticos. En el apartado de sindicación no existen diferencias. El reparto según sexo guarda una relación con el mayor porcentaje de mujeres profesoras (66% *versus* 34% de hombres) del 52% del total que se encuentra implicado en algún tipo de asociación.

Para el grupo de la «transición», en primer lugar la proporción de hombres es mayor (53% *versus* 47% mujeres). Existen más hombres implicados en asociaciones de distinto tipo (62,5% *versus* 37,5%). Aunque existe un porcentaje similar de afiliación sindical, es mayor que en sus colegas más jóvenes. En el resto sucede lo mismo con respecto al reparto por sexos: únicamente un mayor porcentaje de hombres en grupos políticos y en ONGs. El 59% se encuentra implicado en algún tipo de grupo.

CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE POR AMBOS SECTORES

Las diferencias socio-políticas e ideológicas entre grupos de enseñantes son importantes para comprender el perfil del elemento primordial en la educación de un país, su profesorado; pero este estudio, lógicamente, necesita completarse entrando en otras cuestiones esenciales, entre las que destacamos la apreciación sobre diversos aspectos de su formación permanente. En esta línea, la encuesta incluía una serie de preguntas sobre este tema que pasamos a describir y analizar.

Pensamos que vale la pena comenzar señalando las respuestas de los docentes a una pregunta que surge desde que la Administración empezó a tomar cartas en la formación permanente de los docentes³, o sea, el dilema de si ésta debe ser voluntaria u obligatoria. Como puede verse en la tabla III, observamos que, cuando se le pregunta sobre ello, responden de manera distinta los de ambas generaciones. Las diferencias entre los datos son estadísticamente significativas ($P=0.012$), mostrando cómo los más jóvenes apuestan en mayor porcentaje por una formación en ejercicio que sea obligatoria.

(3) Es a partir de los años setenta, con la aparición de la Ley General de Educación, cuando el Estado empieza a oficializar la formación permanente (NAVARRO SANDALINAS, 1992), aunque es en los noventa donde encontramos el verdadero despegue de la Administración una vez que los MRP's desaparecen como fuerza innovadora (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1994).

TABLA III
Carácter de la formación permanente

	Voluntaria	Obligatoria
Generación de la transición	61%	39%
Generación de la reconversión	47%	53%

El problema se presenta cuando intentamos explicar las razones que mueven a unos y otros a elegir distintas opciones. Puede aventurarse que los más veteranos no quieren ver ampliada su jornada laboral con más horas extras, mientras que sus colegas jóvenes desearían que todo su trabajo se contemplase en conjunto y la formación quedase incluida en él. Las motivaciones para una u otra respuesta permanecen en el ámbito de la especulación en tanto no se contemple la discusión de este problema entre grupos de docentes.

Más importante que esto es evidenciar el tipo de problemas y necesidades que el profesorado juzga más urgente atender en el ámbito de su trabajo. Para ello les hemos interrogado sobre lo que consideran

más necesario para mejorar profesionalmente y sobre las áreas prioritarias para su formación. Los resultados se recogen en las tablas IV y V.

En cuanto al primero de estos aspectos, observamos que el profesorado del grupo más veterano reivindica en mayor proporción la reducción de su horario lectivo como un elemento importante para su mejora profesional –aunque en ambos casos ésta es una posición minoritaria (8,7% frente a 4%)–, y que son algo más sensibles a la consideración social de su labor. La generación más joven apuesta más por la formación permanente (20,2% frente a 17,5%) y se muestra más deseosa de intercambiar experiencias con colegas (17,4% frente a 14,0%).

TABLA IV
Lo que el profesorado necesita para mejorar profesionalmente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Mejor dirección y organización del centro	5,6	6,5
Actualización conocimientos	12,5	13,7
Reducción horario lectivo	8,7	4,0
Mayor participación decisiones centro	3,8	3,4
Mayor equilibrio personal-humano	11,4	9,3
Aumentar la capacidad crítica	3,5	4,3
Más salario	6,4	5,0
Formación permanente	17,5	20,2
Intercambios de experiencias entre colegas	14,0	17,4
Mejor consideración social	15,6	13,0
Otras	1,0	3,1
Total respuestas	100%	100%
	254 casos válidos	117 casos válidos

TABLA V
Lo más necesario para mejorar profesionalmente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Evaluación alumnos	8,3	8,4
Diseño desarrollo proceso EA	18,4	18,1
Temas transversales	3,1	5,1
Conocimiento marcos legales	3,1	4,5
Elaboración Proyectos Centro	3,9	3,6
Selección organización contenidos	8,3	6,6
Evaluación diseños curriculares	4,5	3,3
Cualificación tecnología educativa	7,3	5,4
Formación I-A	9,8	13,3
Tutoría orientación	10,5	6,9
Tratamiento dificultades aprendizaje	22,2	24,4
Otras	4	3
Total respuestas	100%	100%
	248 casos válidos	118 casos válidos

Respecto de las áreas que manifiestan deben ser susceptibles de una mayor atención, o sea, los campos o aspectos que estiman prioritarios para su formación, también encontramos algunas diferencias entre ambos grupos: parece que los más jóvenes tienen menos problemas en tutoría y orientación y demandan más Investigación-Acción que sus compañeros veteranos (13,3% y 9,8%). En el resto de cuestiones de este ítem, sus preferencias son similares, siendo el tratamiento de las dificultades de aprendizaje y el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje las opciones más señaladas por ambos a la hora de elegir lo más necesario (tabla VI); en este sentido, parece que las problemáticas cotidianas del día a día en las aulas unifican las preocupaciones formativas; la cuestión estará en analizar si el tipo de soluciones se ubica en similares o diferentes perspectivas curriculares.

Con respecto a las modalidades de formación preferidas, llama la atención que

el grupo de los más jóvenes se decanten claramente (uno de cada cuatro) por los cursillos en una proporción significativamente mayor que sus colegas más veteranos (uno de cada seis). Esto, que sin duda refleja un concepto más individualista, transmisivo y tecnologista del perfeccionamiento docente, se refuerza cuando observamos su menor interés por el trabajo en grupo (17,2% frente a 21,6%); por la formación en centros (12,0% frente a 17,3%), y por su participación en MRPs (1,8% frente a 0,6%). Este último aspecto, aunque cuantitativamente es una opción muy escasa, no deja de ser significativo por el papel que han jugado estos movimientos de innovación –siempre minoritarios pero muy activos e impulsores de ricas y sugerentes experimentaciones pedagógicas, a la vez que referentes de muchos docentes y centros de enseñanza– en el sistema y en las políticas educativas recientes de nuestro país.

TABLA VI
Modalidades de formación preferidas

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Cursillos en general	16,9	24,1
Grupos de trabajo	21,6	17,2
Formación Centros	17,3	12,0
Práctica diaria	15,4	16,9
Autoformación sin necesidad institucional	6,3	8,4
Seminarios permanentes	12,9	13,3
Proyectos innovación	5,2	5,1
Itinerarios formación	1,2	1,5
Participación MRPs	1,8	0,6
Otras	1,2	0,9
Total respuestas	100%	100%
	254 casos válidos	116 casos válidos

Si sumamos todas las opciones que requieren claramente planteamientos colaborativos (grupos de trabajo, formación en centros y participación en SSPP, proyectos de innovación o MRPs), podemos observar que la generación más joven está menos socializada en este tipo de trabajo que sus colegas de la transición (48,2% frente a 58,8%). Tal vez sea un reflejo de la mentalidad menos colaborativa presente en el cuerpo social y que algunos académicos denuncian⁴, al mismo tiempo que la Administración apoya, sobre el papel, el trabajo en equipo.

Cuando se le pregunta a estos profesores y profesoras sobre la mejor manera para desarrollar la formación, uno de cada cuatro de la generación de la «transición» señala la conveniencia de años sabáticos

para ello, mientras el otro grupo lo hace en una proporción tres veces menor (6,3%). La Investigación-Acción en los centros parece ser que está encontrando bastantes adeptos o, al menos, es considerada como un modelo adecuado para el perfeccionamiento –aunque los más jóvenes la señalan en mayor porcentaje–; así, tenemos que uno de cada cuatro y uno de cada tres, respectivamente, de los docentes de la «transición» y de la «reconversión» dicen que ésta sería la mejor forma de desarrollo docente. Este último dato contradice a primera vista la preferencia de estos últimos por los cursillos. No obstante, si tenemos en cuenta que un 28,5% ven mejor opción la formación fuera del centro (en los CEPs, en la Universidad, etc.), se puede explicar esta aparente contradicción.

(4) HARGREAVES (1996) ofrece una interesante idea sobre la «balcanización» del profesorado en cuanto el trabajo aislado y sin colaboración con los colegas. Asimismo, DE MIGUEL (1994) en su trabajo de investigación describe la poca presencia del trabajo en equipo en los centros.

TABLA VII
Mejor forma de llevar a cabo la formación permanente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Centro escolar jornada laboral	30,7	29,9
Promoviendo I-A centros	25,1	33,5
Mediante años sabáticos	19,0	6,3
Fuera horario lectivo colaboración CEP	14,0	16,7
Apoyando obtención licenciaturas doctor	9,8	11,8
Otras	1,5	1,8
Total respuestas	100%	100%
	251 casos válidos	116 casos válidos

Motivar al profesorado para que se preocupe y participe en acciones tendentes a su actualización profesional es un objetivo irrenunciable de todo plan de perfeccionamiento; no obstante, éste es un tema complejo, polémico y contradictorio tanto en su planteamiento político como en su realización práctica. De hecho, la Administración sostiene

un discurso que mantiene tanto la recompensa material con aumentos de sueldo (los sexenios) como una llamada, desde el foro político, a mantener y aumentar la calidad de la enseñanza apelando a la profesionalidad del colectivo. Sondear la opinión del profesorado sobre este asunto es pertinente e interesante (tabla VIII).

TABLA VIII
Tipo de incentivos para animar la formación permanente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Ninguno todo profesional debe realizar	21,0	27,3
Mejora puesto de trabajo	23,3	18,0
Años sabáticos remunerados	20,3	5,7
Facilidades estabilidad profesional	9,0	19,6
Económicos	6,2	7,7
Acceso puestos responsabilidad	8,5	8,8
Promoción interna elección plaza	9,9	10,3
Otras	1,8	2,6
Total respuestas	100%	100%
	242 casos válidos	114 casos válidos

Lo primero que llama la atención es el alto porcentaje de docentes que opinan que no tiene por qué haber ningún incentivo para el perfeccionamiento docente, puesto que lo consideran una obligación profesional más, lo que confirman otros estudios (Imbernón, 1994). En este sentido, la generación de la «reconversión» es más contundente, con un 27,3% de frecuencias en esa línea, frente al 21,0% de los veteranos. Estos últimos consideran que incentivos como la mejora del puesto de trabajo (23,3%) y los años sabáticos remunerados (20,3%) son adecuados para animar el perfeccionamiento. Sin embargo, los más jóvenes parecen decantarse más por incentivos relacionados con su estabilidad profesional (19,6%) —algo normal si consideramos el trasiego de centros que se vive durante los primeros años de docencia⁵—, y consecuentemente, aunque en menor proporción que sus colegas, la mejora del puesto de trabajo (18,0%). Es curioso que los años sabáticos no atraigan a los más jóvenes y que lo económico —en contra de lo que suelen ser las políticas de incentivación— quede en un lu-

gar muy alejado (sólo lo reseñan el 7% aproximadamente). Así, puede concluirse que el apartado crematístico no forma parte de las reivindicaciones principales, sino que éstas se centran en cuestiones específicas del puesto de trabajo.

Seguidamente preguntamos al profesorado por los aspectos negativos que pueden estar incidiendo en el desarrollo profesional. Los datos muestran bastantes coincidencias, señalando ambos sectores como causas principales, por un lado, la falta de motivación, la rutina y el cansancio, y, por otro, la postura de la Administración y los cambios de la política educativa. No obstante, observamos diferencias, en estos aspectos, entre ambas generaciones, encontrándonos, curiosamente, porcentajes superiores de profesores «jóvenes» en los que la falta de motivación (23,7% frente a 1,7%) o la rutina (16% frente a 12,7%) parecen hacer más mella que en sus compañeros «veteranos»; por el contrario, estos últimos se declaran más sensibles al cansancio que provoca la profesión, los cambios de política educativa y los sexenios (tabla IX).

TABLA IX
Aspectos negativos para el perfeccionamiento

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Falta motivación	19,7	23,7
Aparición «sexenios»	4,5	2,3
La rutina	12,7	16,0
Postura Administración Educativa	21,5	19,3
Propio centro escolar	4,2	3,7
Cansancio provoca profesión	15,2	12,3
Cambios política educativa	10,7	8,3
Aplicación Reforma	5,9	5,0
Hecho de ser «funcionario»	3,2	5,3
Otras	2,4	4,0
Total respuestas	100%	100%
	250 casos válidos	116 casos válidos

(5) La media de espera hasta llegar a un puesto de trabajo en el área urbana suele ser de unos quince años. Durante ese tiempo se cambia, al menos, cinco veces de colegio. Datos del Proyecto subvencionado por el ACAICYT (PB87-0705) para el estudio de la «Evolución del pensamiento del profesor. Dimensiones de sus teorías y creencias». A. PÉREZ GÓMEZ; M. SANTOS GUERRA; J. BARQUÍN RUIZ; (1991).

VISIÓN DE LOS CEPs POR AMBAS GENERACIONES

En España, con la excepción de alguna comunidad autónoma, los centros de profesores han jugado en la época socialista un papel fundamental en la actualización del profesorado en ejercicio, de tal forma que CEPs y perfeccionamiento del profesorado llegaron a ser como las dos caras de la misma moneda, y la opinión que el profesorado se ha ido formando sobre los CEPs, en cierto modo, ha sido coincidente con su pensamiento y valoración de la formación permanente. Así pues, en este trabajo, que trata de descubrir las diferencias entre dos generaciones de docentes significativas y emblemáticas en nuestro sistema educativo, no podía faltar

la valoración que ellos hacen de estas instituciones de formación.

Uno de los ítems de este apartado preguntaba al profesorado por las carencias de los CEPs. Como puede verse en la tabla X, la generación de la «transición» se manifiesta más crítica con la democratización y participación en el CEP, la burocratización y la renovación de sus componentes (aunque los porcentajes de esto último son muy bajos, globalmente considerados); por contra, los más jóvenes son más sensibles a cuestiones de infraestructura y económicas, evidenciando una visión más pragmática que los veteranos, los cuales, aspirando también a mejoras materiales, se preocupan más por las fórmulas democráticas que deben regir las instituciones educativas.

TABLA X
Carencias de los CEPs

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Personal cualificado	22,4	21,9
Faltan materiales curriculares	6,4	7,6
Aumento infraestructura	19,0	25,5
Mayor democratización participación	11,1	8,4
Desburocratizar gestión	15,5	13,1
Aumento dotación económica	17,5	18,3
Renovación plantilla actual	5,1	2,8
Ninguno	1,1	1,2
Otras	1,8	1,2
Total respuestas	100%	100%
	220 casos válidos	102 casos válidos

Cuando les preguntamos por las razones que les animan o que les frenan para asistir a los centros de profesores y partici-

par en sus actividades, ambos grupos se justifican de manera similar (tablas XI y XII).

TABLA XI
Razones por las que los compañeros/as asisten a los CEPs

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Mejorar práctica docente	21,1	19,6
Aumentar conocimientos	9,6	11,0
Enriquecer propia personalidad	2,6	3,9
Aumentar puntuación carrera docente	20,6	21,7
Solucionar problemas puntuales	8,9	6,8
Exigencias propio Centro	2,6	2,5
Desarrollo profesional	8,4	10,7
Actualización didáctica	13,3	12,5
Actualización contenidos	3,8	4,6
Intercambios profesionales	6,6	4,6
Otras	2,6	2,1
Total respuestas	100%	100%
	237 casos válidos	104 casos válidos

TABLA XII
Razones por las que los compañeros/as no asisten a los CEPs

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
No tienen tiempo	15,7	19,8
Oferta formativa no adecuada	10,6	8,9
Calidad cursos no aceptable	7,3	5,1
Asesores no cualificados	4,1	3,9
Horarios no compatibles con otras tareas	21,9	21,4
Limitación admitidos	8,5	10,9
Selección asistentes	2,3	2,3
No interés formación	10,6	12,1
CEP Aula Exterior muy lejos	6,0	5,8
No dedicar tiempo a cuestiones profesión	11,6	8,9
Otras	1,5	0,8
Total respuestas	100%	100%
	226 casos válidos	97 casos válidos

Se asiste al CEP tanto por razones profesionales como personales, aunque aquello que supone perfeccionamiento para optimizar la acción educativa (mejorar la práctica, actualización didáctica y de los contenidos, desarrollo profesional, aumento de conocimientos e intercambios profesionales) concita los porcentajes más altos. Estas cuestiones parecen ser los motivos que mueven al 71,7% de los y las docentes de la generación de la «transición» y al 66,8% de los de la «reconversión» a acudir a los CEPs, porcentajes altos, pero cuya diferencia vuelve a mostrar la dimensión más utópica de los veteranos. Sólo una quinta parte, en ambos casos, reconoce el peso de la puntuación en la carrera docente como un acicate para asistir al CEP.

En cuanto a aquellos aspectos que están impidiendo una mayor afluencia a los CEPs, el profesorado coincide en señalar la falta de tiempo y los horarios incompatibles. Estos aspectos parecen ser la referencia para la mayoría de los docentes, independientemente del país, año o tipo de formación⁶. No obstante, el profesorado de la generación de la «transición» achaca al factor tiempo menor influencia limitadora que la de la «reconversión» (15,7% y 19,8%, respectivamente), opinando, en mayor proporción que los jóvenes, que muchos de sus colegas no van a los CEPs porque no quieren dedicar tiempo a cuestiones profesionales (11,6% frente a 8,9%). Estos, sin embargo, manifiestan ligeramente en mayor porcentaje su convencimiento de que parte del profesorado no asiste a los CEPs porque no tiene interés por la formación (12,1% y 10,6%).

También debemos señalar un porcentaje alto de crítica a los CEPs, puesto que se pone en entredicho la oferta formativa,

la calidad de los cursos, la cualificación de los asesores y la limitación y selección de admitidos. Aspectos puntuales, muchos de ellos minoritarios considerados aisladamente, pero que sumados generan un porcentaje relativamente alto de quejas, pues uno de cada tres docentes de ambas generaciones señala alguna de dichas limitaciones para que sus colegas asistan a los CEPs (32,1% de veteranos y 31,1% de jóvenes). Así pues, las respuestas se dividen entre el problema del tiempo, las carencias de los CEPs y la falta de interés, primando el primer aspecto por encima del resto.

CONCLUSIONES

Las distintas visiones que aparecen en el conjunto del profesorado sobre su formación permanente y sobre los CEPs pueden ser motivadas por causas tan variadas, desde las propiamente individuales fruto del desarrollo personal y profesional, íntimamente ligados en cada docente, hasta los factores históricos y contextuales que pueden parecer ajenos al desempeño escolar. Los datos expuestos indican que la variabilidad de posturas entre el profesorado es moneda común dentro del mundo educativo, diversidad a la que no es ajena un «agente» de socialización externo tan importante como la «realidad social» —conjunto de factores donde se entremezclan la cultura, la economía, la política, los medios de comunicación, el cambio de valores, etc.— en la que se forma y desenvuelve. El docente participa de los avatares de su tiempo y es afectado en mayor o menor medida por aspectos relacionados con su trabajo tales como el desprestigio de la profesión⁷, el cambio social, el ascenso del

(6) PEREYRA (1984) así lo recoge en su revisión de la historia de los CEPs en Gran Bretaña.

(7) La pérdida de prestigio es uno de los elementos negativos señalados sucesivamente en diversas investigaciones: Federación de Enseñanza de CC OO (1993), GONZÁLEZ BLASCO y GONZÁLEZ-ANLEO (1993), ORTEGA (1992), SUSINOS y ZUBIETA (1992), etc.

individualismo como valor dominante representado por modelos de éxito social⁸, etc. Ello conduce a respuestas profesionalizadoras⁹, a la reificación de su labor y a la desorientación de sus posturas vitales¹⁰.

La defensa de ciertos valores y perspectivas sobre la enseñanza dependerán no sólo de la internalización de las ideas pedagógicas tanto en la formación inicial como en el trabajo, sino también del momento en que se vivieron más intensamente unos valores u otros. Se puede ser «modernista» en una sociedad postmoderna y participar en distinto grado de los signos y modas de finales de siglo; posiblemente el grupo de docentes de la transición posea una visión sobre la función social de la escuela y sobre su rol social distinto que sus colegas más jóvenes y los dos grupos ofrezcan sus zonas de luz y de sombra.

En este estudio, el profesorado que se ha formado durante la época de la «reconversión», que en España, recordemos, ha estado regida por gobiernos socialistas, presenta una religiosidad mayor que sus colegas de la «transición», pues aunque la mayoría se consideran católicos en ambos casos (cosa tradicional en nuestro país), proporcionalmente los primeros se autocalifican más practicantes; tendencia que es

reafirmada por el aumento de su pertenencia a organizaciones de tipo religioso que, como hemos dicho, triplican a los de la generación de la «transición» (del 6,5% al 20,4%, ver tabla III).

Siguiendo en esta dimensión ideológica de las dos generaciones de profesores y profesoras estudiadas, hemos visto que la de los más jóvenes se manifiesta más conservadora políticamente hablando, como lo demuestra la autoubicación de un 34,7% de ellos en posiciones claramente de este signo, frente al 16%, o sea la mitad, de sus colegas de la «transición». Esta tendencia más conservadora va acompañada por una menor pertenencia a asociaciones políticas, sindicales, sociales o educativas clásicas (partidos, sindicatos, MRPs) y una mayor presencia en las que podíamos calificar de recientes, como las ONGs y las ecologistas. Parece ser, a la luz de estos datos, que el profesorado más joven confía menos en solventar la problemática social actual por los medios de representatividad clásicos e intenta responder a ellos dentro de organizaciones de nuevo corte que pretenden soluciones puntuales a problemas urgentes y concretos. Se da aquí una aparente contradicción, pues, al tiempo que parece no confiarse en el sistema, tampoco se pone éste en cuestión, al menos en las

(8) Así, JAMESON (1996) cuando se refiere a agentes sociales concretos dice: «Esta identificación del contenido de clase de la cultura postmoderna no implica en absoluto que los "yuppies" se hayan convertido en algo así como la nueva clase dirigente, sino sólo que sus prácticas y valores culturales, sus ideologías locales, han articulado un útil paradigma dominante ideológico y cultural para esta fase del capital» (p. 329).

(9) Por ejemplo, CONTRERAS (1997) y FERNÁNDEZ ENGUITA (1991), en diferentes momentos de sus trabajos, alertan tanto sobre las posturas técnicas hacia la labor docente como sobre las reivindicaciones laborales recreadas alrededor del «profesionalismo», que en el fondo parecen esconder un intento de defensa de la autonomía, la pérdida de control sobre su trabajo y el excesivo peso de las demandas burocráticas que a través de las reformas dirigen el desarrollo de los procesos de enseñanza.

(10) BARCELONA (1996) en su trabajo sobre la noción de sujeto y la lucha por la identidad en esta sociedad de masas acaba así la entrevista que hace de colofón a su trabajo. «Democracia y autoritarismo, derecha e izquierda, normal y anormal parecen de pronto palabras indefinibles. A Caille ha dado la señal de alarma: a fuerza de descontextualizar y descorporeizar los "conceptos", no sólo ha desaparecido la política, sino que se ha oscurecido todo el mundo a la significación social, de las identidades y las diferencias, individuales y colectivas... hemos acabado entrando en una fase de realismo pragmático en la que todo el mundo está en manos de una clase media universal que sólo piensa en disfrutar de la vida» (pp. 162-163).

acciones prácticas, optándose por formas de lucha o acción particularizadas que, aparte de su innegable valor social y humano, son usadas por el mismo sistema como válvulas de escape para permanecer inalterado en sus fundamentos ideológicos, económicos y de poder (Petras, 1996).

Estas diferencias ideológicas van aparejadas a percepciones profesionales diferentes. Adentrándonos en el terreno de las actuaciones y actitudes con respecto a su formación permanente, que constituye el motivo primordial de este trabajo, como se ha dicho, hemos encontrado formas distintas de ver y hacer entre ambas generaciones. Así, por ejemplo, cuando ambos grupos presentan similitud en cuanto a la necesidad de recibir formación en cuestiones referidas al diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje y al tratamiento de las dificultades de aprendizaje, los más jóvenes confían más en los cursillos y apuestan menos que sus colegas por la formación en centros, por el trabajo en grupo o por participar en MRPs, lo que parece denotar una concepción más individualista de la profesión docente y de su perfeccionamiento, en una época en la que las teorías pedagógicas van por derroteros de mayor colegialidad para la acción docente. No obstante, uno de cada tres de ellos indica la investigación-acción en los centros como un modo adecuado de formación, cosa que también manifiesta uno de cada cuatro veteranos, o sea, una proporción menor pero alta en ambos casos; sin duda, el discurso pedagógico sobre esta forma de perfeccionamiento ha llegado al profesorado, lo que, evidentemente, no se refleja en la práctica. Tendría que aprovecharse esta predisposición para poner en marcha experiencias en este campo.

Otro aspecto que presenta diferencias significativas entre las opiniones de ambos colectivos es la voluntariedad de su formación continua, siendo la generación más joven mucho más proclive a que se considere obligatoria. En esa línea, también es

menor el porcentaje de ellos que reivindican años sabáticos para el perfeccionamiento y mayor el que afirma que no debe haber recompensas materiales para ello. Queremos insistir en que son minoritarios, en ambos casos, los que reclaman incentivos económicos, lo que se contradice con la política de sexenios de la Administración, aunque tampoco consideran, salvo una minoría, que éstos hayan incidido negativamente en el desarrollo profesional, como aseveran los sectores más concienciados. Sí son señalados como aspectos negativos el cansancio y la rutina, sorprendentemente, en mayor proporción por la generación más joven.

Este contraste de la opinión del profesorado de ambas generaciones sobre su formación permanente hemos de complementarlo con la visión que manifiestan sobre los organismos principales, hasta ahora, de dicha formación, los CEPs. Aquí constatamos que existen pocas diferencias entre los dos grupos, primando en ambos los intereses profesionales para justificar su asistencia a los CEPs, a pesar de que les hacen una serie de críticas en aspectos muy diversos; aunque, en general, el profesorado de la generación de la «transición» se muestra más sensible a cuestiones relacionadas con el funcionamiento democrático y los factores directamente relacionados con la mejora de la práctica, mientras que los de la generación de la «reconversión» señalan en proporciones mayores que sus colegas deficiencias y reivindicaciones de tipo material.

Contemplar esta variedad de percepciones e intereses, junto al «cansancio» que existe dentro del mundo docente, implica poner en acción políticas de formación permanente flexibles y diversificadas, pero bajo una filosofía y epistemología coherente con el tipo de educación que una sociedad democrática necesita. Sin embargo, parece ser que hoy se observa una cierta contradicción en este aspecto, pues al mismo tiempo que se amplían las posi-

bilidades burocráticas, se limitan las opciones formativas.

O sea, que por un lado la política de sexenios, por ejemplo, tiende a contemplar como actividades equiparables a la formación acompañar a los alumnos/as en viaje de estudios, lo que equivale a que determinadas horas sean computables para obtener los sexenios, «objetos» que, traducidos en complementos del sueldo, son los referentes burocráticos del reconocimiento de la formación permanente¹¹. De otra parte, los ejes de esta formación en la última década, los CEPs, se reducen en número y funciones, y se ligan, fundamentalmente, a las actividades de formación que demanden los centros, de manera que los asesores/as actuarán en función de los programas diseñados por los docentes y recogidos en el Proyecto de Centro; pero tal organización puede convertir la idea de la formación en centros en una respuesta burocrática por parte de la institución escolar, del mismo modo que ha ocurrido con la supuesta «construcción colectiva y colaborativa» del Proyecto Curricular de Centro, que como todos sabemos no sólo no ha logrado llegar a ser un documento vivo de debate y formación como se pretendía, sino que se ha convertido en un trámite administrativo ajeno a la vida cotidiana de las aulas.

Esto no implica que se deba rechazar la bondad de la propuesta de formación en centros, máxime en momentos en que tal estrategia posee una amplia aceptación tanto por la Academia como por la Administración y por gran parte del profesorado. El modelo tiene más ventajas que inconvenientes, pero eso no puede hacernos olvidar los previsibles efectos secundarios, por ejemplo, una posible reducción de los contactos entre profesores de distintos ámbitos geográficos, al convertir el

centro en el referente para la docencia, la renovación, el encuentro con colegas, el trabajo colaborativo, etc., con el consiguiente enquistamiento propio de los grupos cerrados.

Lo que sí pensamos es que implicar a un mayor número de docentes en actividades de formación, al mismo tiempo que se reducen la infraestructura material y los equipos dedicados a esta tarea, supone poner en peligro no sólo la formación en los centros, sino también la del profesorado individualmente y como colectivo, o al menos mermar la calidad de ésta. Y que la variedad de opiniones, de expectativas, de formación inicial, de intereses, de concepciones educativas y profesionales, etc. del profesorado en ejercicio de nuestros centros, junto a la complejidad de la educación actual, requiere, evidentemente, contextualización de la formación, pero también, insistimos, diversidad de ofertas formativas, alejamiento del provincianismo e intercambios de calidad. El tiempo es un elemento imprescindible para consolidar tradiciones y experiencias de formación, y para contrastarlas, analizarlas o evaluarlas, debiéndose ser prudente antes de lanzar una nueva reforma o propuesta que modifique otra vez la política de la formación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCELONA, P.: *El individualismo propietario*. Madrid, Trotta, 1996.
- BÉJAR, H.: *La cultura del yo*. Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- CONTRERAS DOMINGO, J.: *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1997.
- DE MIGUEL, M. y OTROS: «El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa», en *Premios Na-*

(11) Al menos en el panorama de la comunidad andaluza los borradores apuntan hacia una alta flexibilidad sobre el tipo de actividades que se considera «forman» al docente.

- cionales de investigación e innovación educativas*. Madrid, CIDE, MEC, 1991.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC OO: *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*. Madrid, CIDE, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, EUEMA, 1990.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J.; SANZ GIMÉNEZ, J.: «Asesorar para reorientar la Enseñanza en Secundaria», en *Conceptos de Educación*, 2 (1997), pp. 55-74.
- GONZÁLEZ, P.; GONZÁLEZ-ANLEO, J.: *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, Fundación Santa María, 1993.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- JAMESON, F.: *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, Trotta, 1996.
- IMBERNON, F.: *La Formación del Profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «Los colectivos críticos de profesores y profesoras del Estado Español», en *Investigación en la Escuela*, 22 (1994), pp. 7-23.
- MEC: *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid, MEC, 1989.
- NAVARRO SANDALINAS, R.: «La ley Villar y la formación del profesorado», en *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario (1993), pp. 209-236.
- ORTEGA, F.; VELASCO, A.: *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE, 1991.
- PETRAS, J.: «Informe Petras. Padres-hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles», en *Ajoblanco*, 3 (1996).
- QUINTANILLA, M. A.: «Nuevas ideas para la universidad», en *Revista de Educación*, 308 (1995), pp. 131-140.
- SANTAMARÍA, G.; ROJO, I.: *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. Madrid, La Muralla, 1992.
- ZUBIETA IRÚN, J. C.; SUSINOS RADA, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE, 1992.
- ZUFIAURRE GOIKOETXEA, B.: *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Barcelona, ICARIA, 1994.