

DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON ALUMNOS/AS, CENTROS Y ZONAS EN RIESGO DE SUFRIR PROCESOS DE EXCLUSIÓN

Jesús Domingo Segovia (Dir.) y Grupo de Investigación FORCE de la
Universidad de Granada¹

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hablar de formación del profesor en contextos de desigualdad –dado que ésta profesionalización es un proceso continuo a lo largo de toda su trayectoria profesional–, supone invariablemente hablar de un modelo de profesor, de interacción didáctica, de educación... De partida, nos plateábamos que existía un modelo de profesor, de socialización en la zona y de desarrollo profesional en estas circunstancias muy particulares. Por lo que parece relevante comprender cómo sienten los profesores el ejercicio de su profesión en estos contextos, cómo varían sus necesidades y orientaciones vitales y qué opinan ellos como fundamental para ajustarse a y transformar la realidad en la que trabajan; pero también contextualizar y atemperar sus opiniones y relatos de experiencia con las de otros agentes de la comunidad.

Se retoma el interés expresado por Zeichner (1993), Balbás (1994), León (1997), De Vicente (1998) o Ainscow y otros (2001) sobre desarrollo profesional de los docentes ante la atención a la diversidad, con nuevos analizadores (Connell, 1997; Fullan y Hargreaves, 1997; Elboj y otros, 1998; Domingo y Mesa, 2000; Luengo, 2000). De este modo y bajo la subvención del C.I.D.E., llevamos a efecto una investigación –que presentamos someramente– sobre *«Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de des-*

¹ El equipo de investigación está compuesto por: Antonio Bolívar Botía; Pedro S. De Vicente Rodríguez; Manuel Fernández Cruz; María Jesús Gallego Arrufat; María José León Guerrero; María del Carmen López López; Enriqueta Molina Ruiz; Purificación Pérez García; M^a.Teresa Castilla Mesa; Elena M^a. Díaz Pareja; M^a. Ángeles Peña Hita y Asunción Romero López.

igualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado» (1998–2000).

En ella abordamos el tema de los docentes ante la desigualdad y los retos que ésta plantea para su desarrollo profesional e institucional, para: (a) obtener una panorámica de lo que está ocurriendo en este sentido; (b) conocer qué necesidades formativas se plantean los docentes en estos contextos a lo largo de su proceso de desarrollo profesional y de socialización profesional en estos complejos escenarios; (c) adquirir una perspectiva de qué les pide la comunidad con la que trabajan y cómo lo ven ellos; y (d) profundizar en algunas voces que nos permitan entrar en profundidad en algunas problemáticas reales para buscar nortes y pistas que sirvan para hilvanar propuestas de futuro con sentido.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Aunque necesariamente en la investigación nos planteamos una hipótesis evolutiva que iba reconstruyéndose con el transcurso de la investigación y conforme se recogíamos la voz del profesorado, podríamos establecer la siguiente hipótesis:

El profesorado que desarrolla su labor en zonas y contextos especialmente problemáticos por razones de carencias estructurales de la zona en la que se ubica su centro de trabajo, y/o de privación socio-cultural y económica de la población que asiste al mismo, sigue un proceso de socialización en el centro y zona muy particular, al tiempo que necesita de una formación inicial (antes y durante el momento que llega a este contexto) y de desarrollo profesional e institucional en el mismo con unas determinadas características (de apertura, flexibilización metodológica, organizativa y funcional, implicación personal, capacidad de colaboración, resolución de problemas, crítica y autocrítica, búsqueda de participación y compromisos, etc.).

Y nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

- Comprender el sentido, significado y construcción personal y profesional de los procesos de desarrollo profesional y de las necesidades formativas de los docentes que atienden a la compensación de las desigualdades en educación en zonas y colectivos desfavorecidos. Y, desde ahí, caracterizarlo y describir las fases de desarrollo de la vida profesional de estos profesores y profesoras. Yuxtaponer y diferenciar al profesorado en función del tipo de centro (público–concertado, CAEP–CPR/CPRA, unitaria–agrupada) y zona educativa (rural–urbana) Determinar qué elementos substanti-

vos de la trayectoria profesional de este profesorado son los más relevantes para el curso de su inducción en estos «centros» y su «contextualizado» desarrollo profesional. Resaltar las principales carencias y necesidades formativas sentidas por este colectivo profesional, de cara a la adecuada atención a/en la diversidad del alumnado sujeto a situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal, para prevenir y resolver problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación fracaso y absentismo escolar.

- Proponer un modelo de asesoramiento y de orientación del desarrollo profesional que satisfaga las necesidades formativas sentidas por este profesorado, ajustado a las demandas y expectativas de transformación de la zona en la que trabajan.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La indagación biográfica nos sirve para ver los procesos de socialización ocupacional de los profesores y profesoras, los principales apoyos de su identidad profesional, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas profesionales, así como los factores que condicionan su actitud hacia el cambio educativo. Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes, constituyéndose como una nueva forma de conocimiento (Bruner, 1991). Este marco conceptual y metodológico nos permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales al tiempo que devuelve a estos saberes adquiridos y vivenciados como dimensiones fundamentales de la globalidad de la persona del profesor y de su desempeño profesional. La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la enseñanza en el tiempo de un profesor/a y marca las líneas y expectativas del desarrollo profesional futuro (Connelly y Clandinin, 1990; Novoa y Finger, 1988).

Los docentes saben dónde aprieta el zapato, dónde no funcionan bien las cosas. Disponen de un enorme caudal de experiencias y de ideas que, si se aprovechan, constituyen unos recursos inestimables para aproximarse a su realidad y, conocer desde su propia voz, qué sienten, piensan, necesitan... y cómo han vivido sus personales procesos de desarrollo profesional e institucional en estos contextos. Desde ahí se opta por una investigación de corte biográfico-narrativa, eminentemente interpretativa para comprender y describir cuáles son las percepciones acerca de sus necesidades formativas y de los elementos que – a su juicio– inciden en su desarrollo profesional, para establecer algunos elemen-

tos característicos con los que poder comparar algunos resultados y establecer inferencias y relaciones.

La identificación de las necesidades formativas y desarrollo profesional del profesorado de contextos (ZAEPs) desde su propia mirada/voz/percepción, surge de sus propios relatos de experiencia profesional y la articulación de una serie de comparaciones, solapamientos (disparidad y convergencia) de análisis y perspectivas bipolares que detecten diferencias significativas como indicadores de necesidad, entre diferentes dimensiones: la realidad y el deseo, el día a día cotidiano y el sueño de lo que debería ser, la voz del profesorado y la de la comunidad...

La investigación consta de tres partes bien diferenciadas: Una contextualización, un estudio intensivo y otro extensivo. Se recogen siete estudios de caso (no tanto por su representatividad, sino por su compromiso dialéctico por mostrar y reconstruir la verdad de su relato de vida) que describen mediante estas circunstancias y realidades profesionales –derivadas de atender a chicos y colectivos sujetos a procesos de exclusión, privación económica, geográfica o socio-cultural u otras circunstancias de riesgo y desigualdad– desde su propia experiencia y opinión (utilizando el ciclo de profundización comprensiva en un diálogo en profundidad distribuido por tres/cuatro entrevistas por caso de Kelchtermans). Complementadas y matizadas por un barrido más extensivo del estado de la cuestión (utilizando un cuestionario de amplia muestra, 282), por una aproximación de contextualización socio-económica y cultural previa y con la opinión directa de cuatro voces significativas de la comunidad.

MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO

El estudio se dirigió al conjunto del profesorado de Infantil y Primaria que se encuentra en centros de difícil desempeño (en Zonas de Actuación Educativa Preferente), tanto público como concertado, de las provincias de Almería, Granada y Jaén. De este modo, se considerarán todos los centros catalogados como CAEPs., CPRs. y ERs. de estas provincias, además de los centros concertados que reúnan –en la población infantil que atiendan– las características socio-económicas, familiares y educativas necesarias como para poder ajustarse significativamente a la catalogación de centros de actuación educativa preferente (diversidad cultural, absentismo, fracaso escolar y estar en una ZAEP). Para ello se eligió una muestra estratificada según los siguientes criterios:

1. En el *estudio extensivo*: a) Considerar el tamaño deseable de la muestra al 10% de la población (lo que supone un total de 250 profesores) reparti-

dos por estratos; b) Seleccionar el Centro como unidad natural de muestreo; c) Estratificar la muestra (distribuida de acuerdo a una estratificación que conserve la dispersión geográfica y de pertenencia a un determinado tipo de Centro y por servicio de apoyo, participación o no en los antiguos Proyectos de Educación Compensatoria, de las diferentes categorías profesionales, ciclos de edad y experiencia, sexo, pertenencia o no a equipos directivos, por etapas en las que trabaja, etc. que presenta la población objeto de estudio); y d) Asegurando una presencia proporcional de los diferentes estratos establecidos.

2. *En el estudio intensivo:* a) Seleccionar diez profesores significativos y “buenos informantes” que reúnan las claves anteriores de distribución; y b) seleccionar a cuatro miembros de la comunidad educativa según los siguientes estratos (miembro de APA, Educador de Calle, Asistente Social y Asociación Sociocultural).

LOS INSTRUMENTOS

Un cuestionario compuesto de tres grandes bloques: 1) datos demográficos e identificativos (personales y profesionales); 2) Dimensiones de mayor impacto y su presencia en la descripción de la realidad (Causas del malestar docente o que dificultan su labor profesional; Formación posee para el ejercicio de la docencia en estos contextos y Grado de conocimiento que posee sobre la realidad del centros, alumnos y contexto socio-cultural envolvente) y 3) El tercer bloque recoge otras dimensiones diferenciadas entre “realidad” y “deber ser” (Metodología y organización de la clase y del centro; Medios, canales de socialización y vías para adquirir conocimiento sobre el centro y el contexto y Contenidos de enseñanza-aprendizaje).

Una serie de entrevistas biográficas (en profundidad), semiestructuradas en torno a un ciclo de profundización sucesiva de tres entrevistas por estudio de caso (narración-análisis- validación dialéctica) como el propuesto por Kelchtermans y Vandenberghe (1994) o Bolívar, Domingo y Fernández (2001). En la primera visión global de la vida profesional del informante, la segunda profundiza sobre su experiencia en ZAEPs y la tercera focalizada en los procesos formativos vividos y en las propuestas de mejora.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS

El modelo adoptado es la investigación es de naturaleza comprensivo-descriptivo. Comprender y describir cuáles son las percepciones acerca de sus ne-

cesidades formativas y de los elementos que –a su juicio– inciden en su desarrollo profesional, y establecer con ello algunos elementos característicos con los que poder comparar algunos resultados y establecer inferencias y relaciones. En la investigación se emplean técnicas cuantitativas junto a otras cualitativas, pero no pretende alcanzar mayores cotas de “explicación”, sino que, puestos al servicio de los objetivos de investigación, adquieren un carácter *eminente crítico e interpretativo*.

Por ello en la primera fase se hace un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de documentos, normativas, memorias y proyectos de acción y formación... junto al análisis narrativo de la “voz” de miembros significativos de la comunidad (relatos de vida en torno a sus visiones sobre el profesorado, sus funciones y necesidades). En la segunda se busca la descripción de la realidad y se analizan los datos obtenidos del cuestionario –análisis de fiabilidad (Alpha de Crombach y factoriales) y análisis propiamente descriptivos y de contingencias– empleado el paquete estadístico SPSS 10. En la última, cuando se abordan estudios de caso particulares, desde una perspectiva eminentemente biográfico–narrativa, para entrar en los mundos particulares, los sentimientos, los procesos de profesionalización vividos, los impactos de zona, en las particulares historias de vida profesional en la zona/centro, etc., se emplea un análisis narrativo y de narrativas (Polhinghome, 1995; Connelly y Clandinin, 1990, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

ALGUNAS CONCLUSIONES EMERGENTES

- Se necesitan los mejores profesores para estos chicos y contextos si se quiere de verdad la “equidad” y la calidad en educación. Tomar medidas especiales de apoyo, evaluación y reconocimiento profesional (sobreevaluación y otras medidas de estímulo laboral, profesional y social) para promocionar y premiar el “buen” ejercicio profesional (orientada al buen aprendizaje para todos) con los sujetos y en los contextos más vulnerables a sufrir procesos de desigualdad y exclusión. Al tiempo que se ve necesario insistir en ellos en las medidas de evaluación, control y selección del (mejor) profesorado; eso sí bajo democráticos y contextualizados estándares de calidad y exigencia (Darling–Hammond, 2001), en los que tengan mucho que decir (discutir, debatir, argumentar y consensuar) docentes, comunidad y asesores–supervisores implicados. No sería desatinado retomar procesos para dotar –con seriedad y rigor– a los centros de verdaderos proyectos educativos (Escudero y otros, 1997) y con los mejores profesionales para llevarlos a efecto.

- Los centros en zonas espacialmente necesitadas de la mejor escuela posible, –siempre que se den ciertas condiciones estructurales, estratégicas y profesionales– son un buen caldo de cultivo para la innovación y el compromiso docente; por lo que deben ser más centros pilotos y laboratorios de la escuela del futuro, que centros especiales dedicados a compensar desigualdades, siempre tras la estela del progreso.
- El profesorado de estos centros/contextos (ZAEPs) sigue los mismos procesos de desarrollo profesional que el resto de sus compañeros, si bien cambian sus trayectorias de vida con respecto a ellos. Se acentúan las fases de impacto y socialización en la profesión y zona, se agudizan las fases de asunción de nuevos compromisos y retos profesionales o se viven más tempranamente las fases de retirada.
- La dificultad sobreañadida al ejercicio de la profesión, se hace palpable tanto en el ámbito del esfuerzo como a nivel de compromiso ético y social. Lo que se traduce en ser más sensibles a la realidad, a las exigencias contextuales y de profesionalización para la transformación social o a pervivir (llevarse bien y minimizar conflictos y dificultades) y autoprotegerse de agresiones y presiones externas (reales o sentidas como tales).
- Existen necesidades formativas generales (sobredimensionadas tal vez) y particulares que han de venir “pre-servidas” por una formación inicial oportuna y realista, aún desde la conciencia de que no serán cubiertas nunca de antemano sino en servicio y en el seno de una comunidad y centro concreto. Una vez socializado en la ZAEP es bastante consciente de sus posibilidades, necesidades y carencias formativas, por lo que más que sensibilizarlos y dar charlas concienciadoras, necesitan iniciar y seguir procesos serios de autorrevisión y mejora.
- Parecen destacarse como más pertinentes las modalidades formativas basadas en foros de debate, de encuentro e intercambio de opinión, inquietudes y experiencias, junto a otras dinámicas internas de los propios centros (mentorización, trabajo en equipo y formación en centros a partir de proyectos de acción), siempre que estas últimas cuenten con apoyo institucional, sean valoradas por la comunidad y reciban un asesoramiento “con una visión estratégica de proceso”.
- La Comunidad tiene mucho que decir en estos procesos y en la construcción de verdaderos proyectos educativos para los centros que articulen e integren las posibilidades de aprendizaje de todos (de los alumnos y del propio profesorado). Así que deben contar y participar en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje y en el desarrollo profesional de los docentes que tales comunidades necesitan/demandan.

- No es una tarea sólo de centros y profesores, la Administración no puede escudarse y eludir responsabilidades, dejando toda la responsabilidad en las espaldas de los docentes y en alejadas reformas legislativas (Escudero, 2002). Sin un apoyo decidido en la creación de condiciones, el control del derecho al buen aprendizaje de todos los alumnos/as y el apoyo a que se armonicen círculos (Hopkins, 2000) que potencien tales procesos, todo puede quedar en un nuevo brindis al sol que lava conciencias, quema a los buenos y comprometidos docentes y quema el terreno a futuras innovaciones con fundamento.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BALBÁS, M. J. (1994): *Una formación permanente del profesorado ante la integración*, Barcelona: PPU.
- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (Coords.): *La investigación sobre profesorado (II), 1993-1997*. Madrid: CIDE.
- CHAMBON, A. y PROUX, M. (1998): "Zones d'éducation prioritaires: Un changement social en education", *Revue Française de Pédagogie*, 83, 31-38.
- CHAUVEAU, G. y ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1999): "ZEP et pédagogie de la réussite", *Ville École Intégration*, núm. 117 (juin).
- COMISIÓN EUROPEA (1994): *la lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: OPO de las Comunidades Europeas.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, J. (1990): «Stories of Experience and Narrative Inquiry», *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DE VICENTE, P.S. (1998): «Atención a la diversidad sociocultural»; en Martín-Moreno, Q.; Monclús, A.; Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- DOMINGO J. y MESA, M.G. (Coords.) (2000): *Trabajando, construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada/FORCE.

- ELBOJ, C. y otros (1998): «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información»; *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- ESCUADERO, J.M. (Coord.) y otros (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- GRAÑERAS, M. y otros (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- HOPKINS, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools; *Journal of Educational Change*, 1, 2, 135, 154.
- KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R. (1994): «Teachers' professional development: a biographical perspective», *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- LEÓN, M^ªJ. (1997): «El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad»; en Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, 407-430.
- LUENGO, J. (2000): «En busca de la igualdad por la escuela: La elaboración de las políticas de educación compensatoria. El caso de Andalucía», *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 249-269.
- NOVOA, A. y FINGER, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRH del Ministério da Saúde.
- POLKINGHOME, D.E. (1995): "Narrative configuration in qualitative analysis"; *Qualitative Studies in Education*, 8, 1, 5-24.
- ZEICHNER, K.M. (1993): Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), 5-20.