

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Sociología VI



TESIS DOCTORAL

**Las representaciones sociales del profesorado sobre los
conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones
en la educación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Silvina G. Funes Lapponi

Directoras

**María Fernández Mellizo-Soto
Diana García Corona
Sonsoles San Román Gago**

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Sección Departamental Sociología VI



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

TESIS DOCTORAL

Las representaciones sociales del profesorado
sobre los conflictos escolares en el período
LOGSE y sus implicaciones en la educación

PRESENTADA POR

SILVINA G. FUNES LAPPONI

DIRECTORAS

María Fernández-Mellizo Soto

Diana García Corona

Sonsoles San Román Gago

Agradecimientos:

Difícilmente esta tesis se hubiera acabado de no ser por la gente que me ha rodeado y apoyado. Merecen un reconocimiento por su contribución a este logro. Será una lista larga, pero seguro, incompleta, ya que a lo largo de los años que se elaboró, hubo muchos compañeras y compañeros en el camino.

Empiezo por mis compañeros de vida: Jose, quien con su apoyo emocional y material (doméstico, técnico y el que hiciera falta), cotidiano y continuo hace que sea posible lo que a veces me parece imposible. Mi hijo Gabriel y Alejandro y Eduardo. Mi madre, familia, amigas y amigos que, próximos o lejanos, física o virtualmente, siempre están presentes e incondicionales.

Mis directoras: María, Diana y Sonsoles que, además de rigor académico, me guiaron, cuidaron y confiaron en mí.

También gran cantidad de generosos colaboradores que de distinta manera hicieron importantes aportaciones: José Peraita, Damián Saint-Mezard, Isabel Fernández, Rafael Ayesa y Domingo Rivero. Además de las contribuciones de: Carmelo Aguado, Chantal Biencinto, Mabel de Cabos, Araceli del Pozo, Teresa Esteban, Mariano Fernández, Lola Frutos, Mercedes García, Geli, Javier López, Maite Martín, Eva Mateos, Juan Carlos Torrego, Nélica Zaitogui, Fundación Santa María, Colegio Monserrat, IES Pradolongo, IES Humanes e IES Celestino Mutis.

Y, por supuesto, desempeñaron un papel muy importante compañeros de trabajo, profesores encuestados, asistentes a los cursos, alumnas y alumnos que cada día me enseñan sobre la docencia y la educación.

INDICE

Índice de Tablas.....	IX
Índice de Gráficos.....	XII
Abreviaturas.....	XIV
Resumen	1
Abstract.....	4
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	7
1. Objetivos.....	16
2. Delimitación del tema.....	17
3. Relevancia del tema.....	18
4. Cómo llegamos al tema.....	19
5. Cómo planteamos la tesis.....	20
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	23
1. Introducción.....	23
2. Estado de la cuestión.....	25
3. El conflicto.....	30
a. Factores a tener en cuenta para el análisis del conflicto.....	34
a.1. Dimensión procesual.....	36
a.2. Dimensión estructural.....	37
a.2.1. Características de las partes.....	38
a.2.2. Características de los asuntos o problemas.....	40
a.2.3. Condicionamientos estructurales.....	42
a.2.4. La salida del conflicto.....	43
b. Teorías y disciplinas sobre el conflicto.....	44

b.1. La conflictología.....	44
b.2. El conflicto en la Sociología.....	46
b.2.1. Teorías consensualistas.....	46
b.2.2. Teorías conflictivistas.....	47
b.2.3. Otras teorías.....	49
4. Las representaciones sociales.....	51
a. El contexto social y las representaciones sociales.....	56
a.1. Las representaciones sociales en la enseñanza.....	57
a.1.1. El feedback que este tipo de relación genera.....	66
CAPÍTULO 3: CONTEXTO HISTÓRICO.....	69
1. Cambios en lo político	69
2. Cambios en lo económico.....	70
3. Cambios en lo cultural.....	71
4. Cambios en lo social.....	72
5. Cambios en la educación.....	73
a. Cambios legales.....	76
b. Cambios en las representaciones sociales.....	87
c. Cambios en la profesión docente.....	89
CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
1. Metodología.....	95
2. Técnicas e instrumentos.....	98
a. Para la recogida de datos.....	98
a.1. Fuentes de información.....	99
b. Para el análisis de datos.....	99
3. Fases de la investigación.....	101
4. Descripción y selección de la muestra.....	102
5. Hipótesis.....	105
6.- Diseño del instrumento.....	108

a. Introducción.....	108
b. Explicación y operacionalización de variables.....	111
c. Validez del instrumento.....	138
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	139
1. Introducción.....	139
2. Características del profesorado.....	145
a. Formación.....	147
b. Condiciones de trabajo de la profesión.....	151
c. Competencias profesionales.....	153
d. Imagen del profesorado.....	157
3. Dimensión inclusiva/excluyente: el meollo del conflicto	175
a. Cuestionamiento sobre a quién le enseñan.....	179
b. Cuestionamiento sobre cómo enseñan y evalúan.....	189
c. Cuestionamiento sobre cómo hacer para enseñar	201
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	215
1. Introducción.....	215
2. Principales hallazgos de esta tesis.....	218
3. El papel del profesorado.....	220
a. Creencias y factores que favorecen la conflictividad.....	222
b. Consecuencias que genera la presencia del profesorado conflictivo.....	225
c. Algunas reflexiones sobre la ética en la profesión.....	228
4. El papel de los centros.....	232
5. El papel del sistema educativo.....	235
a. El difícil encaje del alumnado con dificultades de adaptación a la educación.....	235
b. Cultura escolar y choque con otra culturas.....	239
c. El deficiente sistema de control y supervisión.....	244

6. La sombra de la LOGSE se proyecta: qué persiste y qué ha cambiado.....	245
7. Límites de esta tesis y nuevas líneas de investigación.....	249

ANEXOS

Anexo I: El instrumento.....	253
------------------------------	-----

Anexo II: Resultados de la muestra.....	257
---	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	361
--	------------

Índice de Tablas

TABLA 4.1: RECOGIDA DE DATOS, PERIODO DE RECOGIDA Y NÚMERO DE INFORMANTES.....	104
TABLA 5.1: COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	154
TABLA 6.1: CULTURAS QUE CONVIVEN EN LA EDUCACIÓN.....	241
TABLA A.1: EDAD DEL PROFESORADO.....	257
TABLA A.2: GÉNERO DEL PROFESORADO.....	257
TABLA A.3: CON QUIÉN VIVE EL PROFESORADO.....	258
TABLA A.4: TRABAJO ANTERIOR EN OTRA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO.....	258
TABLA A.5: TRABAJA EN OTRA ACTIVIDAD EL PROFESORADO.....	259
TABLA A.6: TITULARIDAD DEL CENTRO EN EL QUE TRABAJA EL PROFESORADO.....	260
TABLA A.7: DATOS GENERALES DE LOS INSTITUTOS.....	261
TABLA A.8: PERFIL SOCIAL DE LOS CENTROS.....	263
TABLA A.9: EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE RENTA DISPONIBLE BRUTA MUNICIPAL PER CÁPITA.....	266
TABLA A.10: CENTROS DE ASIGNADO AL PROFESORADO.....	270
TABLA A.11: TITULARIDAD DE LA PLAZA DEL PROFESORADO.....	271
TABLA A.12: HORAS LECTIVAS QUE IMPARTE EL PROFESORADO.....	272
TABLA A.13: CARGO QUE DESEMPEÑA EL PROFESORADO.....	273
TABLA A.14: NIVEL EDUCATIVO EN QUE IMPARTE CLASES EL PROFESORADO (1ª OPCIÓN).....	274
TABLA A.15: NIVEL EDUCATIVO EN QUE IMPARTE CLASES EL PROFESORADO (2ª OPCIÓN).....	274
TABLA A.16: ÁREA/MATERIA QUE IMPARTE EL PROFESORADO (1ª OPCIÓN).....	275
TABLA A.17: ÁREA/MATERIA QUE IMPARTE EL PROFESORADO (2ª OPCIÓN).....	276
TABLA A.18: TIEMPO DE BAJA EL AÑO PASADO EL PROFESORADO.....	277
TABLA A.19: MOTIVO DE LA BAJA DEL PROFESORADO.....	277
TABLA A.20: TIEMPO DE BAJA EN EL PRESENTE CURSO EL PROFESORADO.....	278
TABLA A.21: MOTIVO POR EL QUE HA ESTADO DE BAJA EN EL PRESENTE CURSO EL PROFESORADO.....	278
TABLA A.22: ENFERMEDAD O DOLENCIA EN EL ÚLTIMO AÑO DEL PROFESORADO.....	279
TABLA A.23: TIPO DE ENFERMEDAD O DOLENCIA EN EL ÚLTIMO AÑO QUE HA PADECIDO EL PROFESORADO.....	280
TABLA A.24: VALORACIÓN DE DEJAR LA PROFESIÓN EL PROFESORADO.....	281
TABLA A.25: SOLICITUD DE EXCEDENCIA ALGUNA VEZ POR EL PROFESORADO.....	282
TABLA A.26: TIEMPO DE DURACIÓN DE LA EXCEDENCIA DEL PROFESORADO.....	282
TABLA A.27: MOTIVO DE LA EXCEDENCIA DEL PROFESORADO.....	283
TABLA A.28: SI HA ESTADO EN COMISIÓN DE SERVICIO, LICENCIA DE ESTUDIOS O NINGUNA DE LAS DOS EL PROFESORADO.....	284
TABLA A.29: TIEMPO QUE HA ESTADO EN COMISIÓN DE SERVICIO, LICENCIA DE ESTUDIOS EL PROFESORADO.....	284

TABLA A.30: TITULACIÓN CON LA QUE ACCEDIÓ A DAR CLASES EL PROFESORADO.....	286
TABLA A.31: CON CUÁL TITULACIÓN ACCEDIÓ A DAR CLASES EL PROFESORADO.....	286
TABLA A.32: ANTIGÜEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO.....	287
TABLA A.33: TOMA DE DECISIONES EN EL PROFESORADO.....	289
TABLA A.34: ATRIBUCIÓN DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DEL PROFESORADO.....	290
TABLA A.35: CUALIDADES POSITIVAS QUE VALORA EL PROFESORADO.....	296
TABLA A.36: CUALIDADES NEGATIVAS QUE VALORA EL PROFESORADO.....	302
TABLA A.37: MOTIVOS QUE LE LLEVA A LA ENSEÑANZA AL PROFESORADO.....	303
TABLA A.38: MOTIVOS QUE LOS QUE ESTÁ AHORA EN LA ENSEÑANZA AL PROFESORADO.....	305
TABLA A.39: VALORACIÓN DEL HORARIO DE TRABAJO POR EL PROFESORADO.....	306
TABLA A.40: VALORACIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL AULA POR EL PROFESORADO.....	306
TABLA A.41: VALORACIÓN DE LA RETRIBUCIÓN SALARIAL DEL PROFESORADO.....	307
TABLA A.42: VALORACIÓN DE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS POR EL PROFESORADO.....	307
TABLA A.43: VALORACIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO.....	308
TABLA A.44: VALORACIÓN DEL AMBIENTE DEL CENTRO POR EL PROFESORADO.....	308
TABLA A.45: VALORACIÓN DE LAS VACACIONES POR EL PROFESORADO.....	309
TABLA A.46: VALORACIÓN DE SU LABOR POR EL PROFESORADO.....	309
TABLA A.47: VALORACIÓN DEL TRABAJO INDIVIDUAL POR EL PROFESORADO.....	310
TABLA A.48: VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO POR EL PROFESORADO.....	310
TABLA A.49: VALORACIÓN DE LA ACTITUD DE LOS PADRES POR EL PROFESORADO.....	311
TABLA A.50: RESUMEN DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESORADO.....	312
TABLA A.51: MEDIDAS A TOMAR ANTE CIERTOS PROBLEMAS CON SUS ALUMNOS POR EL PROFESORADO.....	313
TABLA A.52: MOTIVOS MÁS FRECUENTES QUE LE LLEVA A TOMAR MEDIDAS AL PROFESORADO.....	317
TABLA A.53: MEDIDAS MÁS FUERTES QUE HA TOMADO EL PROFESORADO.....	324
TABLA A.54: ¿HAN DADO RESULTADO LAS MEDIDAS MÁS FUERTES QUE HA TOMADO EL PROFESORADO?.....	325
TABLA A.55: FRECUENCIA CON LA QUE TOMA LAS MEDIDAS MÁS FUERTES EL PROFESORADO.....	325

TABLA A.56: MEDIDAS MÁS LEVES QUE TOMA EL PROFESORADO.....	329
TABLA A.57: FRECUENCIA CON LA QUE TOMA LAS MEDIDAS MÁS LEVES EL PROFESORADO.....	330
TABLA A.58: EXPERIENCIA MÁS POSITIVA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª).....	335
TABLA A.59: EXPERIENCIA MÁS POSITIVA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª).....	335
TABLA A.60: EXPERIENCIA MÁS DURA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª).....	344
TABLA A.61: EXPERIENCIA MÁS DURA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª).....	345
TABLA A.62 ATRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS MÁS DUROS DE LA PROFESIÓN POR EL PROFESORADO.....	345
TABLA A.63: CÓMO LO HA VIVIDO LOS ASPECTOS MÁS DUROS DE LA PROFESIÓN EL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª).....	350
TABLA A.64: CÓMO HA VIVIDO LOS ASPECTOS MÁS DUROS DE LA PROFESIÓN EL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª).....	350
TABLA A.65: CUÁL HA SIDO LA RESPUESTA DEL CENTRO ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO.....	355
TABLA A.66: ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª).....	356
TABLA A.67: ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª).....	357
TABLA A.68: ¿QUIÉN TENDRÍA QUE ASUMIR MÁS RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO? (OPCIÓN 1ª).....	358
TABLA A.69 ¿QUIÉN TENDRÍA QUE ASUMIR LAS RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESOR? (OPCIÓN 2ª).....	358

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1.1: APARICIÓN DE CONFLICTOS CON LA REFORMA EDUCATIVA.....	13
GRÁFICO 2.1: MAPA CONCEPTUAL (CONFLICTO).....	43
GRÁFICO 2.2: MAPA CONCEPTUAL (REPRESENTACIÓN SOCIAL).....	56
GRÁFICO 4.1: HIPÓTESIS 1.....	106
GRÁFICO 4.2: HIPÓTESIS 2.....	107
GRÁFICO 5.1: MOTIVOS (1+2+3) POR LOS QUE DECIDIÓ DEDICARSE A LA ENSEÑANZA.....	149
GRÁFICO 5.2: MOTIVOS POR QUÉ ESTÁN AHORA EN LA ENSEÑANZA (1+2+3).....	150
GRÁFICO 5.3: NIVEL SATISFACCIÓN PROFESORES	152
GRÁFICO 5.4: CUALIDADES DEL MODELO POSITIVO DE DOCENTE (excluidos sin datos).....	165
GRÁFICO 5.5: CUALIDADES DEL MODELO NEGATIVO DE DOCENTE (excluidos sin datos).....	166
GRÁFICO 5.6: EXPERIENCIA MÁS POSITIVA (EXCLUIDOS SIN DATOS).....	168
GRÁFICO 5.7: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS– CENTRO 3.....	169
GRÁFICO 5.8: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS – CENTRO 5.....	169
GRÁFICO 5.9: LO MÁS DURO (1+2) (EXCLUIDOS SIN DATOS).....	170
GRÁFICO 5.10: LAS EXPERIENCIAS MÁS DURAS A TOMAR EN EL CENTRO 3.....	172
GRÁFICO 5.11: LAS EXPERIENCIAS MÁS DURAS A TOMAR EN EL CENTRO 5.....	172
GRÁFICO 5.12: CUALIDADES DEL MODELO POSITIVO DE PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS EXPERIENCIAS MÁS DURAS.....	174
GRÁFICO 5.13: ATRIBUCIÓN CAUSANTE DEL CONFLICTO POR GÉNERO.....	178
GRÁFICO 5.14: MOTIVOS MÁS FRECUENTES POR LOS QUE TOMAN MEDIDAS EN FUNCIÓN MODELO POSITIVO PROFESOR.....	202
GRÁFICO 5.15: MOTIVOS MÁS FRECUENTES POR LOS QUE TOMAN MEDIDAS EN FUNCIÓN MODELO NEGATIVO DE PROFESOR.....	203
GRÁFICO 5.16: MEDIDAS TOMADAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS PROFESORES.....	204
GRÁFICO 5.17: MEDIDAS TOMADAS POR LOS PROFESORES EN CENTRO 3.....	205
GRÁFICO 5.18: MEDIDAS TOMADAS POR LOS PROFESORES EN CENTRO 5.....	205
GRÁFICO 5.19: CONSECUENCIAS DE LA CONFLICTIVIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	213
GRÁFICO A1: MAPA DE LOS DISTRITOS DE MADRID Y NIVEL DE RENTA DISPONIBLE BRUTA PER CÁPITA.....	264
GRÁFICO A2: MAPA DE LOS MUNICIPIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID Y NIVEL DE RENTA DISPONIBLE BRUTA PER CÁPITA (2013).....	265
GRÁFICO A3: EXTRANJEROS RESIDENTES POR DISTRITOS DE MADRID.....	267
GRÁFICO A4: PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS MUNICIPIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID.....	268

GRÁFICO A5: PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS DISTRITOS DE MADRID.....	269
GRÁFICO A6: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EMPADRONADA EN LA COMUNIDAD DE MADRID (ESPAÑOLA/EXTRANJERA).....	270
GRÁFICO A7: MOTIVOS TOTALES VOCACIONALES/PRAGMÁTICOS.....	304

Abreviaturas

Art.: Artículo

BOCM: Boletín Oficial Comunidad de Madrid.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente.

CAP: Curso de Aptitud Pedagógica.

CC: Colegio Concertado

CE: Comunidad Europea

CEP: Centro del Profesorado.

COU: Curso de Orientación Universitaria.

CPR: Centro de Profesores y Recursos

CTIF: Centro Territorial de Innovación y Formación

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EGB: Educación General Básica.

FP: Formación Profesional.

IES: Instituto Enseñanza Secundaria.

IPD: Ideológica pedagógica dominante.

LCM: Ley Comunidad de Madrid

LGE: Ley General de Educación

LO: Ley Orgánica

LOCE: Ley Orgánica de la Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PCPI: Programas de Cualificación profesional Inicial PCPI.

PIL: Promoción por Imperativo Legal.

PISA: *Programme for International Student Assessment*/Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

PPP: Pensamiento pedagógico práctico.

RD: Real Decreto

RMI: Renta Mínima de Inserción.

UE: Unión Europea

Resumen

En esta tesis se analizarán las representaciones sociales sobre los conflictos escolares desde el punto de vista del profesorado durante el período 1998-2002, que incluye la implantación definitiva de la LOGSE y su decadencia hasta la entrada en vigor de la LOCE.

No se investigan conflictos (“hechos”), sino lo que los docentes decían sobre situaciones que vivieron como conflictivas. Por lo tanto, se analizarán sus relatos, sus definiciones de la situación.

Por este motivo, aunque el foco central de esta investigación es de carácter cualitativo, dado que es más adecuado para el estudio de factores subjetivos como las representaciones sociales (que se obtuvieron a través de encuestas y entrevistas a profesores), se analizaron también cuantitativamente los resultados de la encuesta, lo que permitió complementar con datos el trabajo de tipo cualitativo. Los encuestados pertenecen a centros de educación secundaria de la comunidad de Madrid.

De los datos analizados se desprende que este profesorado se considera, en líneas generales, satisfecho con las condiciones laborales, no obstante se mostraba insatisfecho tanto con el reconocimiento de su trabajo como con las relaciones que establecen con otros agentes sociales. Además encuentran su principal satisfacción en los progresos que logran sus alumnos. Su modelo de docente más valorado es el dialogante y se manifiestan como partidarios de actuar así, es decir, de empezar por el diálogo para tomar medidas, incluso con el alumnado más disruptivo.

Pero al hablar de los conflictos que tuvieron que afrontar, ya sea como protagonistas directos o como miembros de claustros, los relatos de los conflictos toman otro cariz. Así, el análisis se ha enfocado en los conflictos cotidianos, pero, al analizarlos, en su apariencia responden a los típicos casos de indisciplina, profundizando en ellos, aparecen problemas más profundos a la hora de educar.

En este sentido, nos alejamos de otras investigaciones sobre conflictividad escolar, ya que éstas suelen interesarse más por el papel del alumnado, mientras que en ésta se ve cómo el profesorado jugó un rol protagónico en los conflictos.

Recogiendo la visión de los docentes sobre la realidad que tenían que afrontar, se analizan los desajustes entre las expectativas o ideas previas con el nuevo ordenamiento legal; que al confrontar con la realidad, generan conflicto.

Se profundiza, especialmente, en aquellas creencias vinculadas a la obligatoriedad y comprensividad de la educación y la resistencia con la que respondieron algunos docentes a aceptar a alumnos que, a priori, consideraban “no educables” (por entender que carecían de actitudes y competencias necesarias para aprender).

Las dificultades de atención que demandó este nuevo perfil de alumnado no sólo afectó al profesorado (generándole malestar e inseguridad, por la sensación de ineficacia) sino también al alumnado, que les llevó a fracaso escolar (ante el desfase curricular acumulado, el déficit de hábitos y actitudes adecuadas para el estudio y la ineficaz respuesta educativa para encontrar soluciones adecuadas para esta problemática) según se desprende de los testimonios.

El profesorado más resistente demostró entrar, ante estas dificultades, en un ciclo de deterioro de la eficacia (discrepancia con el modelo educativo comprensivo y el alumnado vulnerable), incrementando su inseguridad y proclividad a conflictos. Y esto tiene una repercusión directa tanto con la productividad como con las relaciones.

Así, en el endurecimiento de la confrontación se deteriora, a su vez, la imagen del otro, aumentando el rechazo y demonizando la imagen del alumnado por parte del profesorado, y la aversión a lo educativo por una parte del alumnado.

Como resultado de esto, se educa en un modelo comprensivo con prácticas del modelo heredado (selectivo) ya que, no se le proporciona a los discentes la atención

que necesitan, produciéndose prácticas segregadoras, lo cual agudiza el conflicto, ya que lo hace cíclico (se retroalimenta) afectando, de este modo, el desempeño de ambos.

Esta situación aumenta la proclividad a cometer errores o a tomar medidas inadecuadas, por lo que la incompetencia docente para afrontar el nuevo contexto, la mala praxis profesional y la incapacidad de la profesión para resolver los nuevos desafíos, puso en evidencia la falta de referencias para supervisar o para corregir los problemas que esos conflictos generaban.

Así, el malestar resultante afecta no sólo al clima del aula, sino también al del claustro, ya que estas dificultades no sólo generaron enfrentamientos, sino que produjeron incoherencia en la actuación educativa conduciendo a una gestión deficiente:

- a. Por un lado, la LOGSE no pudo conseguir lo que se proponía alcanzar (educar en igualdad de oportunidades, logrando para todo el alumnado mejores niveles académicos, alcanzando, en el mejor de los casos, sólo retener al alumnado), y a un coste psicosocial muy alto (generando malestar en los docentes, enfrentamientos entre ellos, con el alumnado, sus familias y el sistema en su conjunto).
- b. Y por el otro, se hizo evidente, la falta de apoyo, orientación y supervisión de las autoridades educativas, que hizo que no se encontrara una solución adecuada a esta problemática.

De lo analizado se puede concluir, además- contra lo que se piensa en relación a que los claustros están muy cohesionados- están bastante divididos, ya que se puede identificar que coexisten diversas culturas docentes, que pueden entrar en lucha y confrontación por sus maneras de entender la educación.

Aunque la investigación realizada se circunscribe a ese período, lo que se percibe es que con la LOGSE llega a España un modelo de educación comprensiva que tuvo difícil encaje en el sistema educativo heredado, cuyos dilemas siguen aún vigentes y sin resolver. Por lo tanto, aunque el estudio describe las reacciones que se fueron desencadenando en ese momento, están de plena actualidad.

Abstract

In this thesis, social representations on school conflicts will be analyzed from the standpoint of the faculty in the Community of Madrid, from 1998 to 2002. That period includes the final implementation of the LOGSE and its decline until the new Law LOCE started. It is not a research about conflicts ("facts") in general but what teachers said about situations, which they encountered as troublesome. Therefore, their stories, their definitions of the situation will be the object of analyses.

For this reason, although the central focus of this research is qualitative, because that is most appropriate for the study of subjective factors as the social representations (obtained through surveys and interviews with teachers), the results of the survey were also quantitatively analyzed, thus complementing the qualitative data. The respondents belong to secondary schools of the Community of Madrid.

Although the data analyzed indicates that this faculty is considered, in general, satisfied with the working conditions, they seem to be dissatisfied with the recognition of their work and relations with other social agents, and that their main source of satisfaction is to see the progress of their students. Its faculty most valued teaching model is the dialogue and they manifest themselves as supporters of acting as such, starting with dialogue, even when having to take action with the most disruptive students.

When speaking about conflicts that they had to deal with, either as direct protagonists or as members of the staff, the stories of the conflicts have another perspective. Thus, the analysis is focused on everyday conflicts, but when we analyze them, although they respond to the typical cases of indiscipline, at a deeper level there appear educational problems behind.

In this sense, we differentiate ourselves from other research on school conflict, since these tend to be more interested in the paper of the student body, whereas in this one we center on how the teachers played a leading role in the conflicts.

Gathering the vision of the teachers on the reality that they had to live, we see the imbalances between their expectations or previous ideas and the new legal procedures LOGSE, which were supposed to be implemented. When faced with their daily work these differences generated conflict.

These differences broaden specially, in those beliefs linked to the compulsory and comprehensive nature of education and the resistance of some teachers to accept pupils who, a priori, were considered "not teachable" (understanding that they were lacking attitudes and necessary capacities to learn).

The great attention and difficulties involved which this profile of students demanded, not only concerned the teachers (generating discomfort and insecurity, due to the feeling of inefficiency), but also the students themselves, which drove them to school failure (for the enormous curricular disadvantage they faced, the deficit of study habits and attitudes and the ineffective educational responses implemented to tackle their problems) as is shown in parts of the testimonies.

The most resistant teachers demonstrated to begin with, when facing these difficulties, a cycle of deterioration of the efficiency (discrepancy with the educational comprehensive model and the vulnerable student), increasing his insecurity and proclivity to conflicts. This has a direct repercussion both with the productivity and with the relations.

This way, as the confrontation got tougher, the image of the "other" deteriorated, increasing the rejection and demonizing the image of the students from the stand point of the teachers on the one hand, and the rejection of education on the part of the student on the other.

As result of this, they taught in a comprehensive model with practices of the inherited (selective) model, as teachers were not provided the attention that they needed. As such they produced segregational educational practices, which sharpened the conflict, as it made it cyclical (fed back) affecting, thus, the performance of both.

This situation increased the tendency to make mistakes or to make unfortunate decisions, thus increasing the educational incompetence and / or the bad professional practices. It became evident that there was a lack of supervising references to guide or to correct the problems that these conflicts were generating.

In this way, the resultant discomfort concerned not only the climate of the classroom, but also to that of the staff as these difficulties not only generated clashes, but they produced incoherent educational action driving to a deficient management.

a) On the one hand, the LOGSE could not obtain what one was proposing to reach (i.e. to educate in equal opportunities, achieving for the whole student body better academic standards, it achieved at most, only to maintain the students in the system up to the age of 16), at a high psychosocial prize (generating discomfort in the teachers, clashes between them, with the student body, their families and the system in general).

b) And on the other hand, it became evident, the lack of support, orientation and supervision from the educational authorities, which didn't allow a solution to be found to these problems.

From the study it is possible to conclude, against the popular thought that staff are very relational cohesive, that in fact they are divided, as there can be diverse educational cultures, which can confront their approach and procedures when understanding education.

Though this research limits itself to this period of time, seen as the beginning and implementation of a comprehensive model with the LOGSE, it becomes obvious that it was directly linked to the educational model inherited from the previous system, whose current dilemmas are still not solved. Therefore, though the study describes the reactions that were taking place at that moment, they are still of major and current importance.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La LOGSE fue la primera reforma educativa realizada con el fin de diseñar un sistema educativo para una España democrática miembro de la Comunidad Europea. Esto requirió una serie de cambios que no se hicieron sin dificultades ni discrepancias. Como todo proceso de cambios, lleva implícito un proceso de resistencia a éstos, y esta tesis se ocupará de un aspecto concreto de esa resistencia: el relacionado con el aumento de la conflictividad en las aulas.

En la aparición de ese nuevo fenómeno, la conflictividad, coincide Jares (1997) al hablar de “imagen de aconflictividad” que predominaba en la educación por aquellos años, para evolucionar, hacia finales de la década, hacia un cierto alarmismo, como señaló el Consejo de Educación de Castilla y León (2001), ya que esta problemática atrae el interés de los medios de comunicación y de la opinión pública en general.

Así, determinados conflictos alcanzaron gran difusión, pero poco se sabía sobre los factores que favorecían su surgimiento, así como su resolución. Prueba de esa preocupación e interés emergente lo son también los escritos que unos pocos años más tarde ya se preocupaban por comprenderlos (Jares 2001; Prada 2001; García de Cortázar et al. 2001).

Es decir, supuso un cambio en la imagen que se transmitía de ir a un centro educativo que, hasta entonces, había sido percibido como un entorno seguro y armónico, y que pasó a transformarse en una sensación de miedo e inseguridad. En el caso del profesorado, la inseguridad no fue tanto resultado del miedo al alumnado, sino de la pérdida de certezas, en el sentido de no saber qué hacer y cómo actuar ante las nuevas situaciones que tenían que afrontar, porque consideraban que esa realidad no les correspondía, mezclado con una

sensación de pérdida de poder al debilitarse los mecanismos selectivos conocidos y heredados.

De este modo, los cambios sociales, culturales y normativos empezaron a poner de manifiesto una limitada capacidad de dar respuesta a esa nueva situación en el colectivo de profesionales, dejando de ser las incuestionables autoridades del aula, empezando a aparecer como incompetentes o impotentes para asumir los cambios que se producían, generando, de esta forma, cierta distancia entre el profesorado y algunos grupos sociales.

Esa imagen que se fue creando colocaba al alumnado como culpable y a los docentes desesperados ante una situación que les superaba, puesto que los conflictos, supuestamente, antes no existían. En ese proceso de cargarse de razón, señalaban el “Mira cómo son”, “Mira lo que hacen” a la vez que no se veía lo que los docentes hacían, o no hacían.

Tal fue el clamor en que derivó este malestar que, se podría decir que leyes como la de autoridad del profesor o la aparición de figuras como la del Defensor del profesor, años más tarde, surgieron ante la desprotección que expresó este colectivo ante esta nueva realidad.

En el presente trabajo se estudiará entonces qué factores influyeron en el proceso de deterioro de la imagen de “ir a la escuela” vista desde el profesorado.

Esta idea es reforzada, también, en nuestra cultura, por la tendencia a ver el conflicto como algo negativo, como una circunstancia que hay que evitar. Está asociado a la manera en que – en algunos casos- se suelen afrontar, es decir, mediante la violencia, la imposición, etc. así como desgaste y sufrimiento que acarrearán.

A grandes rasgos, existe un contraste en la conflictividad que aparecería como un “daño colateral” de la reforma, contra la imagen que se proyecta sobre la educación previa a la LOGSE como de armonía, estabilidad, orden, trabajo, rendimiento, dedicación, etc. Podría decirse que con la llegada y retención del nuevo alumnado que esta ley acoge, pareciera que todo se da la vuelta: conflicto, desorden, fracaso, etc. Ya que, como dicen Fernández-Mellizo y Martínez-García (2016: 6) “La aplicación de la LOGSE contribuyó a aumentar el impacto del origen social en el fracaso escolar”.

Este contraste obliga a indagar en qué factores son los que intervienen en que se diera a entender que antes se pudiera enseñar y a partir de la LOGSE no. Se pudiera aprender y enseñar, se estuviera bien, tranquilo y, con su implantación todo eso fuera imposible.

Es decir, se indagará en una realidad confusa, incluso contradictoria, impregnada de valores que, como se verá, hasta la actualidad, son objeto de disputa.

Este cambio radical en la imagen de la educación conduce a pensar que, independientemente de los factores objetivos que convergieron en la educación, hay una fuerte carga subjetiva en estas situaciones cuando hablamos de “imagen”. Es decir, hablamos no de una realidad sino de una idea sobre esa realidad, lo cual obliga a analizarlo como una “representación social”.

Cuando se analizan cambios en la perspectiva y en las creencias sobre algo, se está haciendo desde las representaciones sociales, en este caso, del profesorado, para quién, lo que era una situación educativa supuestamente ideal, de pronto fuera visto como un caos ingobernable. Hay en esta visión de la conflictividad en el aula un cambio: “Yo así no puedo enseñar”. Normalmente los

conflictos en la educación se han investigado indagando en las conductas, los efectos, las respuestas, pero no en las creencias que los generan, y menos aún por parte del profesorado, a quién se le supone ser meros agentes ejecutores que intervienen en situaciones que ellos no generan.

Aunque existen bastantes investigaciones sobre el pensamiento del profesorado y su “peso” en la gestión del aula, las relaciones, las atribuciones, etc. Desde este marco, intentamos dar un paso más y ver cómo influye ese pensamiento en los conflictos que les afectan. Pero, desde la sociología, es más adecuado analizar dicho pensamiento como “representación social”, ya que se partirá del análisis de creencias individuales para indagar su proyección como creencias compartidas.

Para concretar, se van a estudiar los conflictos que surgieron en este período y cómo las representaciones sociales del profesorado (creencias, pensamientos, ideales, etc.) contribuyeron a generar y mantener conflictos que influyeron negativamente en la imagen sobre la educación en general y el profesorado en particular y que afectaron, principalmente, al alumnado más vulnerable (el que más dificultades de adaptación a la educación presenta).

Los argumentos de esta tesis se construyen entonces sobre la base del análisis de conflictos y de las representaciones sociales para ver qué pensaban los docentes sobre el alumnado diverso, en un modelo de educación comprensiva, al que algunos se resistieron.

Desde esta perspectiva, se analizará la visión del profesorado sobre las situaciones que consideran conflictivas en su trabajo, de manera que se indagará ¿qué les pasó? ¿a quién y cómo les afectó? ¿cómo hacían para superar los conflictos? y ¿por qué o a qué le atribuyeron su aparición?

Es decir, se reflejarán actitudes, opiniones, valores, pensamientos y sentimientos, no sus acciones. Analizando, también, cómo esto puede influir en su trabajo, en la realidad sobre la que intervienen, ya que si hay algo que caracteriza a los conflictos es en cómo éstos influyen en los resultados y en la productividad (Robbins y Judge 2013).

Al tratarse de la visión que el profesorado tiene de sí mismo, no se contrastará con evidencias objetivas sobre la conflictividad real de esos centros, sino que relatará cómo lo han vivido los docentes, ya que la conflictividad no es más real en su concreción en los hechos, sino que su sola percepción o sensación de estar en conflicto, en sí mismo, genera tanto malestar como si objetivamente se tiene. Así partimos del Teorema de Thomas (como se cita en Ubertone 1990: 347)¹ que dice que “Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias”, por lo tanto, la importancia de la definición o explicación de la situación (lo que decimos sobre lo que pasa) determina, de alguna manera, la realidad que vivimos, lo que efectivamente ocurre así como las consecuencias que genera. Y que Seligman (1981) matiza, y es que lo que decimos sobre lo que nos ocurre es tan importante como lo que de hecho ocurre. Serían en términos constructivistas, formas de construcción de lo real, es la creación de sentido sobre lo que vemos (diagnóstico o definición de la situación) y lo que hacemos (respuesta).

Entonces, la sensación de tener un conflicto coloca al protagonista en actitud de confrontación independientemente de que éste exista objetivamente o no. Quiere decir que el “sentirse” y el “estar” en conflicto es, desde este marco,

¹ La obra a la que nos referimos es W. Thomas. 1928. The child in America: Behavior problems and programs. New York: Knopf (571-572).

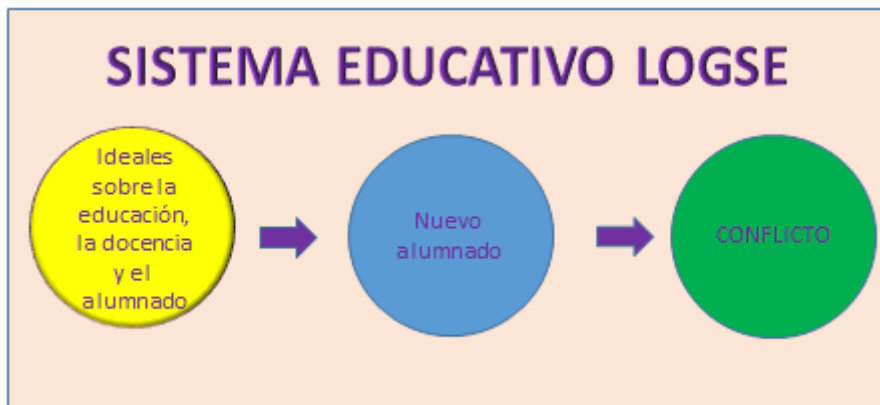
indistinto. En cualquier caso, no es el objetivo de este trabajo indagar en la materialización o concreción de los conflictos, sino en los pensamientos que se generan en torno a ellos y que terminan configurando una representación social de una educación conflictiva, un alumnado conflictivo y un profesorado desbordado e impotente para gestionar esa conflictividad.

Es desde este lugar que esta tesis se propone indagar cómo lo que se piensa es capaz de crear o mantener los conflictos y cómo estos, a su vez, pueden conducir a prácticas o a resultados educativos deficientes.

Se propone entonces, para el análisis de la conflictividad escolar en este período (implantación de la LOGSE), investigar cómo algunas premisas que impuso la reforma escolar, en concreto lo relacionado con la educación comprensiva y la educación obligatoria hasta los 16 años, generó rechazo a lo que la nueva forma de educar implicaba y al nuevo alumnado al que los profesores tendrían que atender.

Pero el rechazo o la aceptación a los principios y destinatarios de la educación son, en sí mismos, ideas. Por lo que otra vez estamos ante un fenómeno subjetivo. Normalmente las situaciones de aceptación-rechazo de algo o alguien están asociadas a valores, creencias, gustos, etc. Son representaciones sociales sobre cosas, hechos o personas que “quiero-no quiero”, “me gustan-no me gustan”, etc. Por lo tanto, aunque bastante abstractas e imperceptibles, se materializan también en distintos hechos cotidianos que generan toma de decisiones, puntos de vista, formas de actuar, escalas de valores y que generarán consecuencias, como resultado de nuestra actuación y que pueden conducir a conflictos, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1.1: APARICIÓN DE CONFLICTOS CON LA REFORMA EDUCATIVA



Elaboración propia

Es decir, al estar en un nuevo marco normativo, comprensivo, las creencias y formas de hacer/enseñar, entran en discrepancia con los ideales y creencias (y formas de enseñar) previos del docente que, al confrontarse con el nuevo alumnado (diverso, no seleccionado), genera conflictos.

Con respecto a las representaciones sociales, los estudios sobre éstas, en los últimos años van cobrando cada vez más protagonismo, e investigan sobre las ideas, creencias, pensamientos, sentimientos, y el impacto que éstos pueden tener en aquello que hacemos.

En síntesis, consideramos que esta manera de analizar la educación será original y novedosa por los siguientes motivos:

- No existen investigaciones sobre la LOGSE en las que se haya analizado la resistencia al cambio y los desajustes de las ideas previas o distintas al modelo que hay que implantar, al confrontarse con la realidad, enfocado desde las dificultades que esta disonancia planteó al profesorado y cómo lo vivieron.
- Además, no hay estudios que analicen cómo las ideas y creencias del profesorado pueden, en sí mismas, ser generadoras de conflictos ni tampoco en las que se analice al profesorado como protagonista activo

en conflictos, que pueden conducir su actuación incluso a malas praxis a partir de ideas erróneas o poco adecuadas sobre la educación y sus agentes. Recogiendo, de este modo, la visión de los docentes sobre la realidad que tenían que afrontar.

Pero no se puede perder de vista que sobre la conflictividad protagonizada por docentes existen otros enfoques, casuísticos o clínicos, como por ejemplo los enfocados desde la salud laboral: síndrome “burn-out” (Rabasa 2007), malestar docente (Esteve Zarazaga 1994), acoso laboral (Piñuel 2006), es decir que se preocupan por problemas o patologías profesionales; o el enfoque contrario, el bienestar (Marchesi 2010), más preocupados por el “deber ser” en la profesión.

Por lo que esta investigación podría contribuir a mejorar la profesión, las prácticas educativas y los resultados de la educación a partir de revisar las creencias perjudiciales en la docencia.

En este sentido, se debe matizar que son un precedente importante todos los estudios sobre el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson 1980), ya que son un referente imprescindible para comprender la importancia del condicionamiento que producen las ideas (prejuicios, expectativas, etiquetado) sobre los resultados en la enseñanza.

La diferencia que tenemos con respecto a éstos es que se le atribuye a las ideas un poder y una influencia distinto, es decir, no sólo va a fracasar el que se espera o se crea que por sus característica no podrá alcanzar un nivel, unos objetivos, sino también que van a surgir problemas en los docentes porque no son capaces de atender a este alumnado (como una profecía autocumplida sobre la inutilidad de lo que haga con ese alumnado) o falta de preparación para

enseñarles, u otros conflictos derivados de esta situación, como enfrentamientos con otras personas (docentes, familias), etc.

De este modo, este caldo de cultivo de conflictos que constituyeron las creencias sobre lo que podían o no hacer, sobre lo que podía o no pasarles, puede arrojar interesantes resultados sobre aspectos no muy cuidados en la formación y práctica docente sobre el poder de las ideas, acerca de cómo éstas pueden contribuir a un mejor desempeño profesional, a una mayor satisfacción laboral, a una mejor relación con el alumnado y las familias y a unos mejores resultados académicos o de su trabajo.

Para lo cual partiremos de indagar la percepción del profesorado, considerando que dicha auto-percepción determina su condición de estar o no en situación de conflicto, puesto que este estado es absolutamente subjetivo y vivencial, y también para detectar qué variables influyen en generar la creencia de que se está o no en situación de conflicto.

Un aspecto en el que queremos incidir especialmente es el fuerte condicionamiento que hay en la educación en supeditar los resultados de la educación (buenos resultados académicos de los alumnos = buena enseñanza) disociándola de la buena labor docente.

Es decir, el equiparar los resultados educativos con cómo enseña el docente permitiría concluir que, por ejemplo, el excelente² profesorado de educación especial, no sea bueno, desde este marco, porque su alumnado daría resultados negativos.

² Adjudicándoles esta cualidad por no condicionar su satisfacción profesional a los resultados de sus alumnos, no rechazar al alumnado por sus características, no atribuir la responsabilidad del no aprendizaje a sus alumnos, etc.

Por lo tanto, hay que revisar las premisas y supuestos de los que parte el profesorado y los especialistas en educación, para responder qué es lo que hace que un profesor sea bueno, así cómo pueden, con su trabajo, conducir a la superación propia y ajena (es decir de los alumnos y entendiendo el éxito en este caso no sólo como aprobar, sino por estar a gusto con uno mismo y con la educación).

1. Objetivos

Por lo tanto, se investigarán las representaciones sociales que tenían los docentes sobre la reforma educativa y los cambios que ella implicaba (comprensividad y obligatoriedad) y que generaron un rechazo del profesorado a éstas, lo que, a su vez, derivó en conflictos, conduciendo a la educación a su propio fracaso, al no ser capaz de alcanzar los objetivos que se habían planteado.

Se buscará demostrar cómo a partir de las ideas que tenían, llevaron a cabo unas prácticas inadecuadas que no condujeron a los resultados que la LOGSE se proponía alcanzar o que en algunos casos se lograron (retener al alumnado con fracaso escolar), pero sin lograr los objetivos que se proponían (educar en igualdad de oportunidades, logrando para todo el alumnado mejores niveles académicos) y a un coste psicosocial muy alto (generando malestar en los docentes, enfrentamientos entre ellos, con los alumnos, las familias y el sistema en su conjunto).

Se analizarán los conflictos escolares, su surgimiento, desarrollo y características, y el rol y las actitudes de los profesores durante los mismos.

2. Delimitación del tema

Dado que indagaremos en las representaciones sociales sobre la conflictividad en el aula, y tratándose de un estudio de factores subjetivos, se basará en una metodología cualitativa, de tipo etnográfico, ya que se realizaron encuestas (con varias preguntas abiertas) y entrevistas en profundidad.

Se irá de lo particular a lo general, explicando de qué manera estos cambios afectaron a los profesionales que participaron en la muestra que, en muchos casos, describen situaciones similares a las que pueden haberse dado en otros contextos. Aunque el foco central de esta investigación tiene un carácter cualitativo, se analizaron también cuantitativamente los resultados de la encuesta, que permitió complementar los datos obtenidos por el análisis cualitativo.

Se profundizará, especialmente, en aquellas creencias vinculadas a los cambios introducidos por la LOGSE, principalmente los vinculados a la obligatoriedad y comprensividad de la educación y la resistencia de algunos docentes a aceptar en las aulas a los que, a priori, consideraban “no educables” (por entender que carecían de actitudes y competencias para aprender), por lo que, como se ha dicho, no se investigarán evidencias de conflictos (bajas laborales, denuncias, partes de incidencias, evaluaciones, expedientes, etc.), sino lo que los docentes dicen sobre cómo ven/viven ellos su situación.

En este sentido, se verá cómo el profesorado desempeñó un papel activo en la creación y mantenimiento de los conflictos y que éstos no eran sólo adjudicables unilateralmente al alumnado, durante el período 1998-2002, que

incluye la implantación definitiva de la LOGSE y su decadencia hasta la entrada en vigor de la LOCE (LO 10/2002).

El trabajo de campo se realizó en la comunidad de Madrid en cuatro centros de secundaria: tres públicos y uno concertado, más algunos profesores de diversos centros.

3. Relevancia del tema

Es muy sencillo argumentar sobre el interés y preocupación que existe por los conflictos, en la sociedad en general y en la educación en particular. Ya sea por el malestar e inseguridad que generan en las personas afectadas, como por los daños y perjuicios que como consecuencia traen. En este sentido, este tema es, en sí mismo, un tema de interés público. Pero si a esto añadimos que éste, en realidad, no fue un conflicto de ese período, sino que fue el inicio de un conflicto entre dos paradigmas educativos en pugna que la LOGSE sacó a la luz, que se inicia en ese período y que aún sigue sin resolver, la relevancia es mayor.

Es un conflicto que se expresa, además, a nivel político (según la alternancia del partido que esté en el poder, expresado en las sucesivas reformas educativas) y que representa la lucha del modelo selectivo de la educación, versus el comprensivo. Visto así, esta propuesta cobra un mayor interés, porque no se tratará solamente de docentes enfrentados por su manera de entender la educación, sino que representa dos ideologías que no son capaces de lograr, en el conjunto social, un sistema educativo coherente y consensuado, por lo que la conflictividad que analizamos en los centros no será ni más ni menos que el resultado y el síntoma de un problema social más amplio que como sociedad no hemos sido capaces aún de resolver y cuya discordancia

política representa una divergencia también de modelos de Teorías de la Educación. Por lo tanto, aunque esta es una tesis de análisis histórico, está, por este motivo, de plena actualidad.

4. Cómo llegamos al tema

La motivación para este estudio surge a partir de que, como formadora de en temas de resolución de conflictos y mejora de la convivencia escolar, aparecían en el profesorado carencias tanto competenciales como actitudinales, como condicionantes para afrontar la nueva realidad que la LOGSE había creado.

Como consecuencia de la necesidad de conocer recursos y estrategias para prevenir (mejora de la convivencia escolar) y resolver conflictos, distintos centros demandan esta formación específica.

Así empecé a impartir estos cursos, hasta que se hizo evidente la carencia de una herramienta adecuada para la detección de necesidades ajustadas a los demandantes, para definir el tipo e intensidad de la conflictividad que padecían, en la que, además de las características, percepciones y creencias personales (experiencia profesional, opinión sobre el clima de centro/aula y percepción de autoeficacia, autorregulación y regulación de la conflictividad), registrara también otras variables del contexto que sirvieran para comprender, no sólo cómo funcionaban esas personas, sino también qué situaciones podrían tener lugar. De este modo, con esta información, se podría hacer una configuración aproximada de las condiciones que podrían llegar a afrontar. Y para ello se diseñó una encuesta sobre los aspectos y factores que influirían en su trabajo.

A partir de esas experiencias formativas y de las limitaciones que hubo que superar para dar respuesta a estas necesidades, se desarrolló, por ejemplo, el cuestionario y el trabajo de campo que en esta tesis se presenta, partiendo de la premisa de que lo que ayudó en su día para profundizar en el conocimiento de los claustros, puede aportar ahora claves para mejorar los cambios, las relaciones, el desempeño docente, la inclusión y la educación.

Los límites y demandas que desde la función de formadora aparecían, así como la reflexión y recursos que se generaron para poder hacerlo, son la base del trabajo que aquí se presenta, una radiografía de aspectos íntimos de los claustros que, de alguna manera, permiten, a través de esta tesis, acceder a conocer desde su punto de vista, lo que pasó, así como sobre lo que pensaban y cómo se sentían con respecto a lo que les estaba pasando. Lo que permitirá comprender por qué actuaban así.

5. Cómo planteamos la tesis

Una vez delimitado el tema, y revisados los antecedentes que ilustran sobre el estado de la cuestión, se explicará el marco teórico desde el que se fundamenta esta investigación. A continuación se describirá el contexto histórico, para poder comprender los distintos factores que intervinieron en el cambio que generó el primer sistema educativo concebido para una España democrática.

Luego se describirá la metodología con la que se llevó a cabo la investigación, las hipótesis que se generaron para, a continuación, explicar los resultados que se obtuvieron en el análisis de la muestra y las entrevistas en profundidad. Es allí donde se pretende desentrañar la complejidad de los

conflictos escolares, con el fin de trazar un cuadro de situación de la conflictividad escolar.

Reflejaremos la definición que el profesorado hace de la situación, la valoración que hace de sí mismo y de los otros, y de sus actuaciones y las de los otros, ya que inciden de forma determinante en cómo las tratan y gestionan. Finalmente se expondrán las conclusiones, los principales hallazgos y se valorará, también las limitaciones del estudio. Se acabará con una valoración prospectiva tanto sobre la investigación como sobre los resultados alcanzados.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

1. Introducción

En esta tesis se analizará lo que dicen los docentes sobre los conflictos en la enseñanza. Muchos son los trabajos que describen los conflictos escolares pero pocos son los que analizan a los docentes como protagonistas de conflictos, de ahí la importancia del presente estudio. Los profesores son parte en los conflictos, no sólo son testigos, víctimas o enfermos (ej.: profesor quemado o síndrome burn out). Esta es una realidad silenciada, gestionada – en el mejor de los casos - como un puro trámite, salvo en casos extremos, por si pudieran tener algún tipo de repercusión social.

Dado que, los conceptos que profundizaremos tienen muchas connotaciones, según los autores y enfoques que los analizan, se empezará por describir el estado de la cuestión y, a continuación, el marco teórico y conceptual, en donde describiremos los conceptos principales: el conflicto y las representaciones sociales, que serán objeto en esta investigación, dado que se trata de conceptos de mucha tradición y complejidad en la Sociología, para delimitar cómo se enfocarán y comprenderán desde este marco y desde qué perspectivas o escuelas se analizarán.

La sociología de la educación se interesa por cómo lo social y los cambios que afectan a la sociedad influyen en la educación y en los profesionales del sector, tanto en sus prácticas cotidianas como en lo que sienten respecto a ellas. Aquí se aspira a analizar cómo repercuten estos cambios al interior del aula, en un período concreto de la historia de la educación española, en el que podríamos denominar como el de “la crisis de la LOGSE” y en un aspecto puntual de la

misma, que es cómo afectó esta reforma a la cultura del profesorado, en la perspectiva de éste sobre su función, su misión y sobre su visión del otro: el alumnado.

El problema a investigar, en un sentido amplio, son los conflictos en el profesorado, pero centrado en los que ocurren en el aula, con el alumnado. Si bien existen conflictos con otros agentes de la comunidad educativa, que no se ignorarán, se profundizará más en los que responden a la esencia de la profesión, que son en los de su rol de enseñantes.

Se ha recogido información sobre las percepciones del profesorado, lo que dicen sobre los conflictos, no sobre evidencias de conflictos. Esto implica, por lo tanto, introducirnos en el mundo de las representaciones sociales. Es decir, se analizarán las representaciones sociales que tiene el profesorado sobre los conflictos con sus alumnos.

En ese escenario convulso analizado, de cambios y de renovación, aparecen nuevos conceptos para explicar nuevas realidades educativas, como “objeto escolar”, “profesor quemado”, “bullying” son palabras que describen distintos tipos de conflictos, que vienen a poner nombre a fenómenos, supuestamente, antes inexistentes que habla de los centros educativos como lugares que ya no son estables o seguros.

No queremos transmitir una visión apocalíptica de las relaciones en el aula, sino analizar cómo esa nueva imagen que se proyecta actualmente en las aulas, tiene relación no sólo con una realidad más compleja en la que se tiene que desenvolver el profesorado, sino que es también el resultado de la propia visión sobre su trabajo, de su realidad escolar. En cualquier caso, no se pretende analizar conflictos extremos, sino indagar en los de baja intensidad, más

cotidianos, persistentes y omnipresentes, es decir, los más “normales” o rutinarios.

Desde los relatos de los profesores dos son los problemas principales que generan dicha conflictividad y que aparecen más o menos encubiertos bajo distintas formas, que son el de la comprensividad y el de la disciplina. En ambos casos, conlleva a una crisis del concepto de autoridad. Es decir que estos problemas que generan conflictos tienen relación con cómo gestionar el aula, relacionarse con los alumnos, organizar el trabajo, asignar premios y castigos, etc.

2. Estado de la cuestión

Si bien el conflicto constituyó un tema central en la Sociología, el estudio de éste, no como lucha de clase, sino como un análisis del antagonismo entre distintos actores sociales (en la línea de Simmel 1908³), es el escogido para el desarrollo de esta tesis.

No menos importante es el otro pilar en el que se apoya esta investigación: las representaciones sociales. Aunque Durkheim (1898⁴) fue el primero que aludió a representaciones colectivas, Moscovici (1961⁵) fue el primero que se esforzó en definir y analizar el carácter simbólico de éstas. A partir de la aparición de este concepto se desarrollaron estudios centrados en su análisis en distintos contextos. Pero es en las últimas dos décadas que los conflictos y las

³ Año de la primera edición.

⁴ Año de la primera edición.

⁵ Año de la primera edición.

representaciones sociales han proliferado en numerosas investigaciones entre los especialistas de la educación.

Dada la abundancia de bibliografía sobre ellos, se ha dejado fuera publicaciones sobre niveles educativos no obligatorios, centradas en el estudio de una disciplina o asignatura, o en una característica de los actores estudiados (discapacidad o estudiantes de magisterio, etc.), para centrarnos en los precedentes más directamente vinculados al tema de esta investigación y que procedemos a describir.

En relación a las representaciones sociales, partimos de los aportes que hace Jodelet (2011) al campo de la educación. Pero también hay diversidad de líneas de investigación dentro de esta temática y en contextos muy variados, aunque es claro el predominio latinoamericano y marginal la presencia española (Badía 2001; Molina García 2003; Tahull y Montero Plaza 2014; San Román, Valero y Hernández 2008; San Román et al. 2015).

Así, por un lado, se pueden identificar estudios en los que se analizan la relación de las representaciones sociales con las reformas o cambios organizativos (García González 2011; Naiff y Naiff 2013; Cuevas Cajiga 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual 2015) que, a su vez, tienen en cuenta la actitud ante el cambio, tal y como se analiza desde nuestro marco.

Existen otros artículos que están más orientados al análisis de la profesión, la identidad o la imagen de los docentes (Tenti, 2003; Alves-Mazzotti 2007; Mazzitelli et al. 2009; Ortiz Casallas 2010; Pedro 2012; Tateo 2012; Piña Osorio 2016). Y otros sobre los modelos o ideales escolares (D'andrea y Corral de Zurita 2006; Lima y Machado 2012; Sagastizabal y Pidello 2012).

También hay otro tipo de investigaciones que se ocupan de asuntos o problemas concretos, como pueden ser el fracaso y temas afines (Butti 1999; Molina García 2003; D'andrea y Corral de Zurita 2006; Aguado López, Aguilar Riveroll y González Puch 2009; Cuadra Martínez 2009; Villalonga Penna 2011; Segovia 2012), la indisciplina (Ferreira, Ramalho y Rosso 2016) y la inclusión (Tuval 2012; Garnique 2012; MacFarlane y Woolfson 2013).

Otros temas en los que se encontraron precedentes importantes y en los que también hay afinidad en lo que analizamos en esta tesis son los relacionados con las tensiones entre teoría y práctica, lo ideal y lo real, etc. (Tateo 2012), en la atribución de causas o responsabilidades de los problemas educativos a factores externos (Lima y Machado 2012; Valderrama 2001) y en el papel de la resistencia del alumnado (Martins, Machado y Furlanetto 2016).

Con respecto a los conflictos, también existe exhaustiva bibliografía al respecto. Así podremos identificar investigaciones que se han centrado en el enfrentamiento entre los actores implicados en el aula (Pineda-Alfonso, García-Pérez, 2016), en donde en algunas de ellas inciden en la negociación entre actores a los que el conflicto puede dar lugar (Arango Quiroz, García Ante, y Moncada Galvis 2006), otras enfocan más el aspecto de la participación (García de Cortázar et al. 2001) mientras que otras en cómo aparece como una forma de dominación (Valderrama 2001; Gómez Nashiki 2005; Özgan 2016).

Una línea muy distinta es aquella que estudia cómo afectan los conflictos, centrándose más en los aspectos individuales, y vinculados a la salud mental y laboral, como por ejemplo los de insatisfacción o estrés por la disrupción (del Pozo 2000, Otero-López et al. 2009; Santiago et al. 2008) o de otros factores que inciden en su aparición y respuesta ante ellos (Badía 2001; Süleyman

Göksoy, Türkan Argon 2016; Arancibia 2014). También hay algunos que se centran en aspectos más positivos, en lugar de patológicos, como pueden ser los que analizan la sensación de autoeficacia que puede producir el poder resolverlos (Valderrama 2001; Castro-Carrasco et al. 2012; Romero Moñivas 2016).

Otro grupo de investigaciones sobre conflictos que también influyen en los temas que desarrollaremos son los que se preocupan por situaciones en las que la confrontación está relacionada con la justicia (Salinas, Posada e Isaza 2002; Muñoz Mercado y Maldonado 2012) o con violencia estructural y resistencia (Valderrama 2001; Ávila, 2002) y con la ineficiencia (Cordeiro 2003).

La bibliografía recabada asigna un lugar importante a los docentes en los conflictos, principalmente en su papel de protagonistas y en la necesidad de que desarrollen estrategias para su resolución, pero son escasas las publicaciones en las que se analizan los conflictos entre profesores (Tahull y Montero Plaza 2014; Keranen y Encinas 2014).

Para finalizar, destacamos investigaciones en las que la afinidad con la temática aquí abordada es mayor. Como por ejemplo la de Spady (1973) que constituye un precedente importante para analizar las relaciones entre autoridad, conflicto, eficacia docentes y cómo pueden afectar el control a la certificación (éxito escolar). También la de Cothran y Ennis (1997) en donde valoran que aspectos similares inciden en la importancia de mantener la colaboración del alumnado.

Especialmente importante, desde nuestro marco, es la investigación de Lee (2001) en Korea, en la que se comparten gran cantidad de factores de los que se contemplan en nuestro trabajo, tanto desde el comportamiento

organizativo como de análisis del conflicto, teniendo en cuenta satisfacción, autoeficacia, apertura al cambio, pero, en el caso de la tesis de Lee, se centran en la relación con los directivos.

Otra tesis muy similar, a la aquí presente, es la de Segovia (2012), en donde analiza en la IPD la representación social del fracaso escolar y la relación con la práctica del docente. La diferencia es que en nuestro caso el fracaso es consecuencia del conflicto (y no es el hilo conductor del tema), es interesante lo que este trabajo aporta sobre cómo desde la IPD se explica o justifica este problema de cara a configurar las creencias de los docentes sobre esta cuestión.

La relación de la conflictividad con el desempeño docente también es compartido con Dueñas y Bobadilla (2014) y Costa y Herdeiro (2015).

Especial mención requiere el estudio de Jares (2006), dada la similitud que mantiene con el nuestro. En el mismo también se investiga la percepción de la conflictividad, y, en este caso, de la convivencia. Además coincide en el período estudiado, sólo que lo realiza en comunidades distintas. Difiere también el enfoque, ya que se trata de un estudio cuantitativo, en el que se incluye también al alumnado. Lo destacable es que, a pesar de las diferencias que pueda haber con lo analizado en esta tesis, las conclusiones van en líneas similares.

Muy relacionado con lo que se investigará en esta tesis también es el trabajo de San Román et al. (2009), quienes hacen una revisión histórica en España de las representaciones sociales de los maestros en relación a las reformas educativas. Aunque no contempla el problema de la conflictividad en la profesión.

Y, para finalizar, Oviedo (2004) analiza la representación social del conflicto en primaria, en Argentina, aunque su enfoque del conflicto es más estructural que interpersonal.

En síntesis, se puede concluir que aunque existen numerosos precedentes de estudios sobre la conflictividad y las representaciones sociales en la educación, éstos son aún limitados en nuestro país.

Si, además se tiene en cuenta que se focalizará principalmente el conflicto generado a partir de la implantación de la LOGSE y las consecuencias derivadas de este proceso, desde el punto de vista del profesorado y con las consecuencias que generó (malestar docente, fracaso escolar de grupos vulnerables e ineficacia del sistema educativo para supervisar y corregir este proceso), podemos concluir que, no existen trabajos sobre este tema y con este enfoque⁶.

3. El conflicto

Si la imagen que se transmite de las aulas alude a mucha conflictividad, lo primero será decir qué es el conflicto, para delimitar qué situaciones se analizarán en esta investigación. En qué entendemos por conflicto, juega un papel muy importante los mensajes y creencias por los cuales vamos configurando una idea de qué es, así como los modelos de conductas y las propias experiencias vinculadas a él. Pero, desde un abordaje teórico, veremos que diversos autores describen este concepto, aportando a este concepto mayor precisión.

⁶ Las bases de datos revisadas fueron: Proquest, Eric, Refworks, JCR, Jstor, Scielo, Scholarpedia, Springer, Iseek, Scincereseach, Jurn, Academic.research.microsoft, Refseek, Dialnet, Redined, Scopus, Mendeley, <http://www.mecd.gob.es/biblioteca-central/recursos-electronicos/bases-datos.html>, Scihub, Google scholar, WOS, Elsevier, Teseo, Unesdoc, DOAJ

En primer lugar, aclarar que no se tendrá en cuenta el conflicto intrapsíquico, es decir, los conflictos internos o de rol, ya que se pretende analizar aquellos que responden a relaciones interpersonales, es decir, a situaciones sociales. Tampoco será un conflicto de tipo macrosocial, es decir, no se analizará en el sentido de la tradición sociológica clásica de describir los conflictos de clase, sino el enfoque será micros social o interpersonal, aunque no se descarta que, proyectando el mismo en un sentido más amplio puedan dar cuenta, en última instancia de un conflicto de clase. Pero no se analizará, en principio, de esa manera.

Se comenzará por ver qué es el conflicto y a continuación, se describirán las distintas dimensiones a tener en cuenta para el diagnóstico del conflicto, integrando diversos enfoques que favorezcan su comprensión. Finalmente se enmarcará dicho estudio dentro de las corrientes teóricas. En principio, más que limitarnos a una definición, describiremos lo que distintos autores proponen como característico de los conflictos. Dicen que:

- El conflicto es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas o contenciosas.
- En la que existen dos o más partes (individuos o colectivos) interdependientes, es decir, deben creer que pueden reducir su falta de satisfacción con el otro, que “deben tener metas que implican que el otro ceda lo que, de otro modo, no estaría dispuesto a ceder.” (Kriesberg 1975: 83), por lo tanto producen interacciones recíprocas, es decir que realizan conductas que se condicionan entre ellas.
- Giner (1996: 63) y Freund (1983: 65) subrayan el aspecto de hostilidad, lucha u oposición consciente y que, por lo tanto, es intencional.

- Es motor de cambio, es decir, tiene una función regeneradora (Vinyamata 2009: 25).

En lo que se refiere al objeto del conflicto:

- Genera competencia entre dos partes (o más) por la obtención de unos recursos o derechos (percibidos como) incompatibles o por la divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, o que están contrapuestos, son inarmónicos o irreconciliables.
- Puede ser por incompatibilidad o competencia en la persecución de objetivos: porque procuran obtener nuevas o conservar ganancias, intereses; también por la escasez de recursos, protección de derechos o valores, sentimientos de injusticia, mantenimiento del status quo o modificación del mismo, expectativas de mejora o proponiendo un contraproyecto.

A nivel relacional, también se observa que:

- Todo ello conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha, desarmonía, pugna u hostilidad. Por lo que contienden entre sí. Pasando a ser el objetivo de los antagonistas neutralizar, perjudicar o eliminar al contrario. Intentan imponer.
- Requiere de ausencia o falta de cooperación, comunicación o de afirmación: el conflicto es, pues, “una respuesta ante contextos sociales que asignan al individuo una identidad insatisfactoria y merman su estimación ajena y su autoestima o cuando hay una ineficacia del sistema para hacer frente a esas demandas del contexto” (Cerrón 2000: 10).
- Las disputas interpersonales se fundan en la percepción de que una persona impide o dificulta la realización de los deseos, intereses o necesidades de otra. Siempre es cuestión de si la persona puede conseguir lo que desea. Y

el conflicto estalla cuando lo que uno quiere es incompatible con lo que el otro quiere o hace.

También hay que tener en cuenta que existen unos condicionantes de tipo culturales:

- El conflicto también surge por diferencias en los valores o intereses que sostienen o en la definición de la situación, incluso, puede que tal vez ni siquiera es “real”, pero es “percibido como tal”. Por lo que en los conflictos hay un componente de percepción de “situación de contienda, de confrontación”, que posiciona a sus protagonistas potenciales o reales, independientemente de que el conflicto exista objetivamente o no.

- Están condicionados por ocurrir en un momento y un lugar determinados, por lo que el contexto también determina lo que es o no es un conflicto. Desde este aspecto el conflicto tiene su origen en diferencias culturales, creencias, ideas, opiniones, costumbres, supuestos, experiencias, hábitos, percepciones, emociones, expectativas, conductas, pautas de comunicación, etc. que, a su vez, están en cambio o en evolución. En el trasfondo del mismo se halla el sistema de creencias, es decir, lo que explica o da el sentido de la vida.

También es importante diferenciar al conflicto con respecto al problema, ya que –a veces – se usan indistintamente, pero que no son lo mismo. Un conflicto afecta emocionalmente a la persona, le involucra en su autoestima, en su ánimo, e incluso en su percepción, ya que pasa a valorar las situaciones en términos de “aliados versus adversarios”, es decir, se posicionan. El conflicto, por lo tanto, no es lo mismo que el problema, sino que es la respuesta a él.

Desde esta concepción del conflicto, se considerará entonces como conflicto cualquier situación real o percibida como de confrontación o

enfrentamiento en el que participen, como mínimo, dos personas o partes. Y concretando un poco más, veámoslo en un par de ejemplos: un problema de aprendizaje no será un conflicto si el profesorado lo ve como una dificultad a resolver, un “gaje del oficio”; pero sí será un conflicto cuando lo percibe como que el alumno no se esfuerza o no le deja dar clase, o le hace perder el tiempo, etc. La diferencia reside en atribuirle al otro una intencionalidad, una actitud no facilitadora, una responsabilidad sobre la situación que crea. O simplemente viéndolo como “quiero dar clase y ellos no me dejan”, porque los intereses divergen.

Una vez que está claro qué situaciones se va a considerar como conflictos, lo siguiente es explicar cómo se van a analizar las mismas.

a. Factores a tener en cuenta para el análisis del conflicto

Muchos autores han elaborado distintos recursos para facilitar el análisis de conflictos y su comprensión. De manera que se escogieron distintas propuestas, abordajes y autores (Lederach 1996; Fisher y Ertel 1998, Galtung 1998, Torrego 2000, Entelman 2005) con el fin de adecuarlo lo más posible a la realidad que pretendemos analizar. Como resultado de ello, hemos seleccionado los aspectos que consideramos más relevantes de cara a responder a las necesidades teórico-metodológicas amplias y generales que faciliten la comprensión de los conflictos escolares, sin seguir literalmente un enfoque particular, pero recogiendo influencias y aportaciones diversas. Así que proponemos los siguientes niveles y tipos de análisis.

Para empezar, consideramos importante empezar explicando dos dimensiones transversales, es decir, que atraviesan el conflicto y son la percepción y la comunicación.

Sobre la percepción, hemos de saber que en todo conflicto se encontrarán – como mínimo – dos versiones o visiones, por lo que es fundamental para la recogida de información, tener en cuenta los condicionantes que aparecerán en los relatos de las partes y que dará cuenta de su perspectiva del conflicto, ya sea en su lectura o en su interpretación. Según Entelman (2005: 89) “es el contenido con que acceden a nuestro intelecto los datos externos relativos a fenómenos tales como conductas, actitudes, pretensiones, intenciones, riesgos o amenazas” y según Alzate (1998: 51) “es la discrepancia entre la realidad y lo que las partes perciben como real”.

Se deberá tener en cuenta quiénes son los protagonistas, cómo se ve cada uno en esa situación y cómo ve al otro. Habrá que analizar el conocimiento e información que posee cada uno sobre sí mismo, sobre el adversario o sobre la situación. La imagen que se atribuyen, el poder, el prestigio, el reconocimiento o la existencia de estereotipos son aspectos relevantes en las disputas. Si existen conductas negativas, diferentes patrones de conducta o en las expectativas sobre éstas. Esta dimensión está relacionada con incompatibilidades personales, experiencias previas, expectativas frustradas, insatisfechas, desacuerdo entre lo ideal y lo real, etc.

Un aspecto fundamental que se produce a este nivel son las llamadas distorsiones y las atribuciones, que aunque no sean reales u objetivas, cómo se ve termina afectando al análisis que se hace sobre esa realidad y, en consecuencia, a las decisiones que se toman y a la forma en que se actúa.

Puesto que esta variable “impregnará” todo el conflicto, requerirá captar los matices, connotaciones, etc. que harán de las percepciones de la situación de cada parte no una visión subjetiva, sino su visión objetiva de su realidad.

Las percepciones se expresarán a través del “relato”, por lo tanto para acceder al análisis del conflicto deberemos analizar el discurso. Ya que, como dice Vinyamata (2009: 105) “el discurso por sí mismo construye, al igual que el pensamiento, una realidad”, por lo tanto, para interpretar la realidad habrá que analizar el discurso.

Se deberá tener en cuenta cómo es el flujo de la información, el estilo de comunicación que establecen las partes. También habrá que valorar si existen diferentes puntos de vista o interpretaciones de la información, sobre lo que es o no prioritario. La forma en que las partes se comunican exhibe el tipo y calidad de relación que establecen, son co-constructores del vínculo a través de sus palabras, por lo tanto las palabras, es decir, lo que “los protagonistas dicen” son la materia prima que se debe procesar para comprender un enfrentamiento.

a.1. Dimensión procesual

Desde la dimensión procesual el conflicto es construido por las partes en disputa a lo largo de su relación. Dividiremos esta dimensión en: momentos, el estado y la intensidad. Pasemos a explicar cada uno de ellos.

En los momentos se lo debe analizar en su evolución temporal, histórica, discriminando los distintos hechos o hitos que tuvieron lugar.

En cuanto a la forma de evolución que tienen los conflictos, ésta puede ser destructiva o disociativa, es decir, que las partes se separan para resolverlos o constructiva o asociativa, cuando las partes colaboran, dependiendo del tipo

de relación y comunicación que posean, o cómo ven su posible solución. También pueden ser distintos porque están latentes u ocultos. O en el extremo opuesto, cuando se radicalizan, por lo tanto se debe analizar su intensidad. Esta viene determinada por distintos factores: el grupo, nivel y tipo de participación y su impacto o repercusión, y la existencia de violencia o no como forma de expresión de los conflictos, etc.

La intensidad en función del grupo tendrá relación con el poder del mismo, ya sea económico, político, por la participación en los medios de comunicación o el número de personas involucradas. Y el tipo de participación se relaciona con la manera de manifestar el conflicto, de hacerse visible (boicots, enfrentamientos, difamación, sanción, etc.).

La intensidad en función del nivel, el impacto o repercusión valorará las amenazas, secuelas o daños que conlleva, tanto materiales como personales. Estos a su vez tendrán distintas gradaciones, que irán desde los simples malos entendidos al miedo o amenaza, real o psicológica de riesgos o daños materiales o personales. También cambian los ritmos, dándose períodos de escalada, estancamiento y/o desescalada.

a.2. Dimensión estructural

Como hemos comentado, el conflicto tiene una parte dinámica, que da cuenta de su evolución y otra estática, que nos servirá para analizar los distintos elementos constitutivos de éste. Para entenderlo de una manera más gráfica, la dinámica sería como una película y la estructura sería como una foto fija. Diferenciaremos en el análisis estructural:

a.2.1. Características de las partes

Desde este aspecto, se trata de responder a quiénes involucra el conflicto, cuántos y cómo son. Según Vinyamata (2009: 20) “el problema no se halla en el objeto de la disputa sino en las personas que lo protagonizan”, por eso ver el posicionamiento y relación entre las partes es tan importante. Las dimensiones a tener en cuenta para el análisis de los protagonistas son:

- 1) Si existe una percepción de la situación, necesariamente provoca sentimientos, es decir, el impacto personal que generan las conductas del otro. “Las emociones proporcionan, además, la dirección, prioridad, sensibilidad y predisponen o imposibilitan (tendencias de) acción, ya que se actuará de una manera u otra en función de la emoción que esté influyendo” (Funes 2016: 5). En situaciones de conflicto Vinyamata (2009) destaca el papel que juegan a nivel emocional el sufrimiento y el miedo.
- 2) Otra dimensión a valorar es cómo se halla la relación, cuál es tipo de vínculo que tienen las partes. Habrá que revisar el patrón de interacción, que puede ser de agresión, lucha, insultos, desvalorización, humillación, entre otros. La confianza entre ambos será uno de los aspectos clave a analizar, ya que implica una “creencia de que el otro es sensible a nuestras necesidades” (Alzate 1998: 39). Al mismo tiempo, habrá de valorarse el estatus en la relación, es decir, si hay simetría o asimetría en ella. Pero esto lo veremos más en detalle en el punto 4).
- 3) Si existen terceros: analizar qué papel juegan en el conjunto del conflicto, en cuanto puedan ser parte de él, que les afecte lo que en él ocurra o puedan apoyar a una u otra parte.

4) El poder⁷: El poder tiene que ver con la capacidad de influir o de imponer, o con la posesión diferencial, el acceso o control de recursos materiales o simbólicos (respeto, prestigio, popularidad, conocimiento). Apodaka y Villarreal (2008:12) destacan que la influencia toma formas que “van desde la violentación (violencia, imposición) hasta la asunción inconsciente del dominio del otro” es decir, la parte sobre quien se ejerce debe modificar su conducta o su forma de pensar.

También se lo define como dominio, capacidad “sobre” o “para”, es la potencia de obrar. Ya que esa capacidad consiste en “imponer su voluntad a otros, imponer obediencia o sumisión, a pesar de la resistencia, mediante disuasión bien en la forma de otorgar recompensas, bien castigando” (Jiménez 2006: 22). Por lo tanto, puede ejercerse mediante la persuasión (imposición razonada) o por la coacción pura y dura.

Es decir, se trata de un concepto relacional que Entelman (2005: 127) lo describe como el poder de alguien frente a alguien, de hecho, en nuestra sociedad muchas veces se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte. Pero para quedarnos con una definición que facilite el tratamiento del conflicto, Entelman, (2005: 125) propone: “Entenderé por poder de los actores en el conflicto al conjunto de recursos de cualquier índole de que dispone cada actor, o cree disponer, para procurar su objetivo”.

Pero, en realidad, no es tan importante lo que el poder es sino lo que el poder hace. Para empezar se debe tener en cuenta que, aunque suele serlo, no siempre es visible y manifiesto. Nuestra cultura da pautas para apreciar quién

⁷ El tema del poder es parte de un extenso debate dentro de las Ciencias Políticas, pero para no desviarnos en él, sólo veremos algunos rasgos del mismo que ayuden a comprenderlo y que favorezcan al tratamiento de conflictos.

tiene poder y quién no (o quién tiene menos). Por eso, cada actor despliega sus propias estrategias buscando satisfacer sus intereses personales.

a.2.2. Características de los asuntos o problemas

Esta es la dimensión relacionada con el tema o asunto en disputa. Alzate (1998: 46) define a los asuntos como “áreas de discrepancia o incompatibilidad”. La cantidad y tipos es variable, y puede haber diferentes niveles de análisis. Se trata de reconstruir cómo ven las partes la situación.

Para analizar el conflicto desde sus componentes estructurales, diferenciaremos el problema o “meollo” de la cuestión, para distinguirlo de los detalles, aquellas circunstancias que contribuyeron a su evolución. A veces hay que diferenciar también entre lo aparente y lo profundo (Galtung 1998).

En torno a esta dimensión giran las elecciones relacionadas con la satisfacción de intereses y necesidades incompatibles o divergentes, la distribución de espacios de poder, recursos, etc. y lo que se hace en consecuencia.

Yendo de lo más superficial a lo más profundo, diferenciaremos la posición, o lo que piden las partes, de los intereses o necesidades. Es decir ¿por qué o para qué lo pide? Ambos son motivaciones, la diferencia es que las necesidades son universales y primordiales, son “lo mínimo necesario” (Alzate 1998: 46) y los intereses cambian según las circunstancias (Alzate 1998: 20).

A su vez, los intereses pueden ser:

- De recursos sustantivos o tangibles: por tener, acceder o compartir espacios, tiempos, recursos, objetos o servicios.

- De recursos intangibles: compromiso, imagen, calidad, disponibilidad, experiencia y metodología o problemas técnicos o de procedimiento (se explican por cómo llevar a cabo la actividad o las tareas). O por características personales: exceso o defecto de determinados atributos (cognitivos, emocionales u otros). Pueden ser también expectativas frustradas, insatisfechas, desacuerdo entre lo ideal y lo real.

Por último diferenciaremos los valores, que son los que ayudan a comprender qué les motiva a actuar o sentirse así a las partes. Dentro de esto hay dos tipos de valores:

- a) Ideológico- culturales: La cultura crea o es resultado de modos de pensar, sentir, expresarse y actuar, entre otras cosas. Se trata de preferencias, criterios para evaluar conductas, percepciones morales, estilos de vida, ideología, religión, de valores cotidianos o últimos, sobre uno mismo o sobre los otros. También sobre las normas de convivencia. Implica la forma de entender el mundo, a través de los antagonismos bueno / malo, verdadero/ falso, justo / injusto o “el deber ser”. Son sistemas de creencias (percibidos como) incompatibles. Incluye también los conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias, identidades o adscripciones. Pero volveremos sobre esto al hablar de “las representaciones sociales”.
- b) Políticos: En torno a esta dimensión giran las elecciones relacionadas con el poder, la participación, la toma de decisiones, de acceso, control, distribución, obtención y/o asignación de recursos, premios y castigos, privilegios, derechos, etc. al interior de un sistema, como puede ser un grupo, comunidad u organización. Está relacionado con los problemas organizativos, burocráticos, de estilos de gestión, liderazgo o de

coordinación divergentes. Se diferencia de los condicionamientos estructurales porque en estos conflictos los protagonistas toman decisiones que están condicionadas por circunstancias o atributos dados por el entorno (pertenecer a una minoría étnica, a una región, grupo o clase).

a.2.3. Condicionamientos estructurales

Aquí se valoran lo que está determinado por el contexto político, social, las instituciones, sus características y condicionamientos, derechos y obligaciones, es decir, que de alguna manera, se trata de condiciones impuestas por las circunstancias. Se trata de describir y analizar el escenario del conflicto, cómo se estructura una situación, qué condicionamientos produce en la definición de roles, en las relaciones, en la distribución del poder o autoridad, de los recursos, etc.

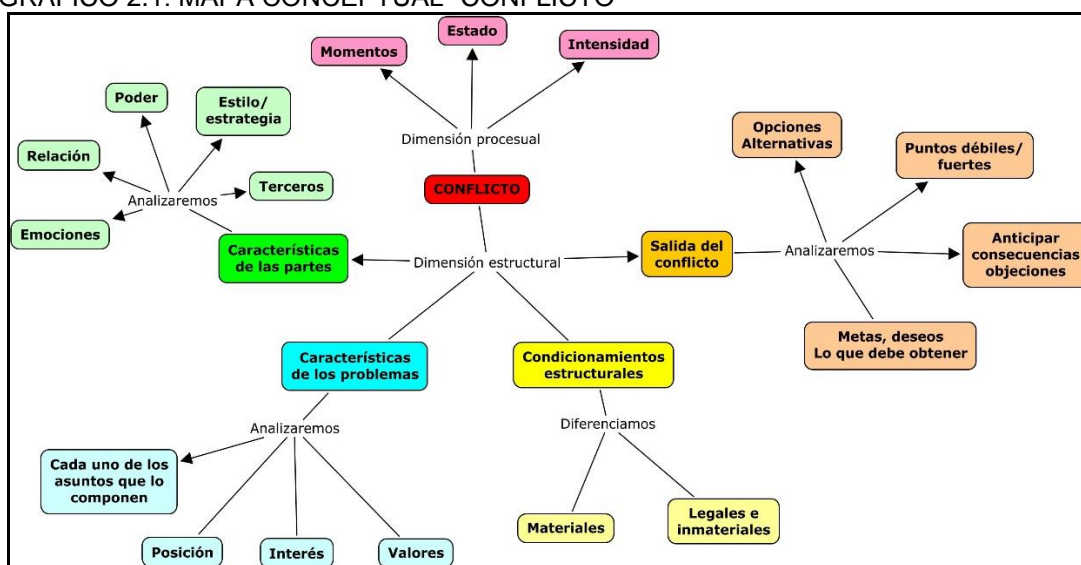
El momento y el lugar en el que están inmersos los protagonistas tendrán unos valores determinados por la cultura o la ideología de la sociedad general que también producirá un condicionamiento. Se relaciona, también, con condicionamientos legales que se concretan en normas, leyes, costumbres y se institucionaliza la cultura o un determinado orden social. Por lo tanto, a grandes rasgo, existirán condicionamientos materiales (como puede ser el nivel económico, de ingresos) e inmateriales (legales, culturales). Para el tema objeto de estudio de esta tesis, se explicarán estos condicionamientos en el capítulo en el que se describe el contexto histórico.

a.2.4. La salida del conflicto

En general se considera que ante una situación de conflicto se reflexiona acerca de las decisiones que se van a tomar para superarlo. Sin embargo Entelman (2005: 190-192) advierte que los actores no son siempre racionales. Existe lo que se llama el cálculo coste-beneficio que “considera sólo los costos y beneficios propios” y el cálculo de *affectio*, que es una “evaluación que toma en consideración las pérdidas de la otra parte” y “la insatisfacción que pueda producirse al adversario”.

Normalmente las partes tienen una visión limitada con respecto a la superación del conflicto, siendo las más comunes, además de las ya comentadas, la forma autoritaria o imponiendo la solución, utilizando o haciendo una demostración de fuerza, o bien de manera más democrática, es decir, dialogando y consensuando o resolviéndose conforme a derecho, es decir, teniendo en cuenta la normativa. También puede hacerse con o sin intervención de terceros (imparciales o no).

GRÁFICO 2.1: MAPA CONCEPTUAL “CONFLICTO”



Elaboración propia

b. Teorías y disciplinas sobre el conflicto

En cuanto a los paradigmas teóricos que ayudarán al análisis del conflicto Alzate (1998: 109) dice: “nuestras actitudes y creencias afectan a la forma en que respondemos cuando ocurre un conflicto”. El interés por el estudio del conflicto es, entonces, una forma de conocimiento social, una manera de explicar el comportamiento de las personas, por ello ha suscitado interés desde diferentes enfoques científicos. Aunque son varios los enfoques desde el cual analizar los conflictos, desde este marco, se hará, un recorrido teórico desde la Sociología y desde la Conflictología.

El interés por el conflicto constituye el origen mismo de la Sociología como ciencia. A partir de intentar explicar el porqué de la lucha de clases, cuáles son los actores sociales enfrentados, qué hay en disputa, cómo actúan, son algunas de las preguntas que van construyendo las bases de la teoría social. La sociología es, sin duda, de las ciencias que más aportan a la comprensión de este concepto.

Los sociólogos se han preocupado por analizar, explicar e interpretar el desarrollo de los conflictos pero sólo algunos conceptos, enfoques o autores. A continuación se describirán aquellas que puedan facilitar el análisis de los conflictos escolares.

El motivo por el cual este trabajo se basará en estas dos disciplinas es, que mientras la conflictología aporta un marco descriptivo de los conflictos, la sociología aporta uno más interpretativo, ambos se complementan y enriquecen.

b.1. La conflictología

Esta teoría estudia las características del conflicto, su dinámica y las técnicas de administración y resolución de conflictos (Entelman 2005: 61). Entelman (2005 35) sitúa el interés por el estudio del conflicto en las primeras dos décadas de la posguerra, es decir, en el contexto de la Guerra Fría.

La preocupación por la creación y mantenimiento de relaciones de paz, así como la prevención y tratamiento de conflictos han sido las preocupaciones

que han motivado los estudios sobre el conflicto. Las disciplinas que comparten estos intereses son varias: los estudios de paz o la Irenología, la Polemología o Estudios del conflicto y los Estudios Estratégicos⁸. Lo que interesa tener en cuenta es lo que dice Entelman (2005: 16) quien apunta que no es un problema basarse en disciplinas que estudian conflictos internacionales porque considera que sus características son aplicables a los conflictos interpersonales.

Muchas de los autores y corrientes que analiza Fisas (1987: 176-189), tienen un enfoque centrado en el individuo, como pueden ser las teorías Subjetivistas que entienden el conflicto como algo instintivo o aprendido (corriente biológica) o como respuesta a una frustración o una privación (Teoría de la frustración), o se trata de un problema de conducta (conductistas), percepción o comunicación (teorías sobre las percepciones, comunicación e imágenes) que son enfoques más psicosociales pero, en todas ellas las tensiones siempre están basadas en diferencias individuales y también está la corriente Objetivista, que son conflictos atribuidos a la estructura social.

Desde otra perspectiva, la Teoría de los juegos (Fisas 1987: 197), basada en las matemáticas y la lógica, considera que los comportamientos son juegos, por lo tanto el juego puede arrojar luz sobre el comportamiento humano. Los jugadores siempre intentarán conseguir el mejor resultado, es decir buscarían ganar para maximizar beneficios y en esta línea, la Teoría de la negociación (Fisas 1987: 199), es igual que la teoría de los juegos pero aplicada a la negociación internacional. Esta teoría también es analizada desde la Sociología.

Y para finalizar, la escuela sistémica estudia las relaciones entre los actores y las partes del sistema, las relaciones entre el centro y la periferia. Pasemos, entonces, a ver las corrientes sociológicas que se han ocupado del conflicto.

⁸ Fisas (1987: 88) explica en detalle las diferencias entre éstos, pero éstas no son relevantes para este trabajo y aunque sus elaboraciones científicas contribuyen a una mejor comprensión y análisis de los conflictos, estas disciplinas están orientadas a un fin (prevenir, mejorar, superar una situación determinada), que no forma parte de los objetivos de esta tesis.

b.2. El conflicto en la Sociología

Para Sánchez Horcajo y Uña (1996: 29-30) Maquiavelo es el precursor de la teoría del conflicto, pero resaltan también a Hobbes, Simmel, Weber, Parsons entre otros, pero, según estos autores, la sociología del conflicto toma especial significación con Marx, Dahrendorf y Coser.

En la Sociología encontramos dos grandes paradigmas situados de manera opuesta con respecto a su comprensión del conflicto en la sociedad. Por un lado están las teorías conflictivistas, donde los conflictos atraviesan toda la realidad social y proporcionan un marco de interpretación de los hechos sociales, se estudian los hechos sociales buscando los puntos de separación y confrontación más que de los puntos de encuentro o consenso y todo está teñido por el filtro de la conflictividad social.

Desde este paradigma contrario, la sociedad es armonía y consenso y, por lo tanto, lo que no encaja en este orden es disfuncional y patológico. Veámoslo en detalle.

b.2.1. Teorías consensualistas

Según Lorenzo (2001) los sistemas sociales pueden concebirse organizados alrededor de un consenso de valores por lo que se entiende al conflicto como:

- Una desviación, anormal, patológica, residual o producto de una inadaptación individual
- Es advenedizo y periférico, ya que para ellos, “toda sociedad es un sistema relativamente constante y estable...” donde cada elemento contribuye al funcionamiento de la sociedad, la cual “se mantiene gracias al consenso de todos los miembros acerca de determinados valores comunes” (Blanco García 2000: 152).
- Es disfuncional, por lo que debe considerarse una “traición a los intereses colectivos” (Lorenzo 2001: 30), y debe solucionarse por métodos

terapéuticos (Pino 1990:191). Excepto para Coser, que considera a los conflictos funcionales al sistema y sirven para restablecer la unidad, la integración, la estabilidad y perdurabilidad de los sistemas sociales (Lorenzo 2001: 31), reforzando el aparato normativo, fortaleciendo las normas preexistentes y haciendo nacer otras nuevas. "...Ciertas formas de conflicto son necesarias para el mantenimiento de la identidad, de la cohesión y de la delimitación de un grupo social hasta tal punto que en ocasiones un determinado grupo social no existiría si no viviera en conflicto o en preparación para un conflicto inminente" (Blanco García 2000: 141-142).

- Desde el modelo de análisis propuesto por Jares (2001) podríamos asociarlo a una perspectiva tecnocrática-positivista, hegemónica. Para la que el conflicto es un problema de gestión, perturbador de una gestión eficaz, de deterioro de la calidad del funcionamiento del sistema, etc., por lo tanto, la evitación no está sólo orientada a suavizar o neutralizar sus efectos, sino a controlar su aparición. Por lo que, para una gestión eficaz son necesarias la planificación y el control. Esto reduce el tema a una cuestión puramente técnica, y por lo tanto neutral. Así, la toma de decisiones queda en manos de unos pocos, los que saben, los técnicos, los que tienen más poder, etc. Se ocultan, de este modo, las discrepancias, se mueve a la no disputa, a la imposición de un falso consenso. Conduce a la psicologización, lo cual significa que en su faz más permisiva ignora los aspectos globales y de contextualización del conflicto remitiéndolo a niveles individuales.

b.2.2. Teorías conflictivistas

Estas observan como las sociedades están atravesadas por divisiones, tensiones y luchas. Infestas (2000) incluye en ellas al marxismo ortodoxo, crítico,

estructural, histórico y analítico y la sociología económica marxista y la teoría crítica. Pero según Blanco García (2000: 143) debemos diferenciar la teoría del conflicto radical (Marx y neomarxistas) de la teoría del conflicto sociológico (Dahrendorf).

En las teorías marxistas, por ejemplo, la confrontación deberá evocar un componente clasista, es decir, de lucha de clases. A Marx no le interesaban los desórdenes sino el carácter opresivo del sistema. El marxismo no es sólo una interpretación científica de la sociedad, “sino un arma ideológica de pensamiento político que trata de cambiarla a través del conflicto. El conflicto, entonces, debe estar orientado al cambio social y a la superación de las relaciones contradictorias...” (Blanco García 2000: 147). Según estas teorías, la clase dominante quiere salvaguardar sus intereses y utiliza mecanismos de legitimación para impedir la toma de conciencia de la clase dominada que no posee los medios de producción.

Desde otro punto Dahrendorf consideraba “que la sociedad no podía existir sin conflicto y consenso que son dos requisitos el uno para el otro. Por ello, no puede darse el conflicto si no existe un consenso previo... A la inversa, el conflicto puede conducir al consenso y a la integración...” (Blanco García 2000: 150).

Le objeta a Marx que los conflictos no pueden ser reducidos a la dialéctica de las clases, que acaben en revolución y que se originen en la propiedad de los medios de producción. Para él es el control sobre esos medios y no su propiedad, por lo que todo se reduce a cuestiones de poder, basado en la desigual distribución de la autoridad: “...la distribución de la autoridad social es dicotómica, existiendo el estado de privación absoluta de ella. Esta radical

dicotomía de autoridad conlleva a la dualidad extrema de oponentes favoreciendo el funcionamiento del conflicto social y provocándolo de manera estructural y persistente.” (Blanco García 2000: 149). Entelman (2005: 35) incluye a ésta dentro de las teorías de la coerción.

Dahrendorf ha intentado elaborar un modelo teórico lógico que sea capaz de explicar el origen y el desarrollo de los conflictos sociales, la formación de los grupos de conflicto y cómo consiguen los cambios, sin embargo, ofrece poco a la comprensión del pensamiento y la acción individual. (Blanco García 2000: 150-152)

Finalmente, la teoría crítica cuenta con varios autores, pero sólo mencionaremos a Habermas, quien analiza los problemas de legitimación, es decir, la contradicción entre normas y realidad social. Para él el conflicto se produce por frustración y represión, lo que genera falsas necesidades, expectativas no satisfechas, culto a lo inmediato y miedo a la libertad. Los puntos centrales para la resistencia, desde esta escuela son: la actitud de sospecha: educar para la crítica, desvelamiento del error y del engaño, el interés emancipador y mantener la pregunta por el sentido (preguntas sobre los fines).

b.2.3. Otras teorías

Lorenzo (2001) propone un espectro más amplio de teorías del conflicto, más allá de estas dos clásicas: así, menciona las teorías volcánicas, que son un conglomerado de explicaciones de conflictos “que tienen en común explicarlo como el punto culminante de una *escalada de tensión...*” (Lorenzo 2001: 34) que no tienen una vinculación directa con teorías más amplias. Comparten una visión espasmódica de los conflictos con una motivación de tipo psicológico: la

frustración de expectativas, en el que existe un umbral a partir del cual la situación se considera intolerable, que es cuando estalla el conflicto, es decir, cuando se supera la *distancia tolerable* entre lo esperado –objetivo del grupo social- y lo recibido –realidad social- (Lorenzo 2001: 35).

También menciona a las *nuevas teorías*, en las que por ejemplo Olson aplica la teoría de los juegos para explicar movimientos sociales, es la llamada teoría de la elección racional⁹, por la cual “un individuo se suma a un movimiento por una *elección racional* basada en criterios de costes-beneficios” (Lorenzo 2001: 39-40) para lo que tendrá que evaluar entre los réditos individuales y los colectivos. Es decir, la teoría de los juegos, buscaría no sólo explicar, sino predecir, en clave lógico-matemática, el comportamiento basado en la elección racional desde la alegoría de los jugadores que escogerían la estrategia persiguiendo maximizar sus beneficios. Y los “juegos” serían cualquier situación en la que los intereses estarían interconectados o serían interdependientes (Fisas 1987: 197). El gran hallazgo de esta teoría es, principalmente, simbólico, ya que introduce la lógica de “ganador-perdedor” a las situaciones de conflicto (Entelman 2005: 203).

Y finalmente, desde esta perspectiva cita también a Goffman, para quien la pugna entre actores se establece de cara a imponer su particular interpretación de la realidad, y acaba cuando un individuo adapta su marco al dominante dentro del grupo o ámbito socio-espacial donde se desenvuelva (Lorenzo 2001: 48).

Para la “Nueva Sociología”, la que surge a partir de los sesenta en Estados Unidos (Pino 1990: 186), la teoría del conflicto está conformada por un conglomerado de escuelas (la sociología crítica, radical y reflexiva, la

⁹ Se basa en la concepción del *homo oeconomicus*, como actor racional, maximizador y egoísta. (Infestas 2000: 47)

etnometodología, etc.) cuyo rasgo común es su rechazo al funcionalismo y al neutralismo y su preocupación por el cambio, el conflicto y el poder. Esta perspectiva crítica rechaza la visión instrumental y considera al conflicto necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores.

Para esta tesis se propone un enfoque ecléctico ya que para el análisis de la realidad educativa los distintos conceptos y visiones que aportan estas teorías pueden ayudar a explicar lo que le pasa a los actores. Ya que el paradigma del consenso puede ser más adecuado para explicar factores que afecten más a nivel interpersonal, mientras que desde el paradigma del conflicto, ayudará al análisis del poder, la autoridad, la opresión y la resistencia. Y por último, las otras corrientes aportan elementos interpretativos sobre los intercambios a niveles interpersonales y grupales desde los que basaremos el análisis de los hechos.

4. Las representaciones sociales

Se incluye este concepto dado que el conflicto tiene la particularidad de que no sólo involucra los actos conflictivos efectuados, sino situaciones o acontecimientos que son percibidos o vividos como conflictivos, por lo tanto, como ya se ha dicho, se tendrán en cuenta para este estudio no sólo hechos conflictivos contrastados, sino los percibidos como tal, por lo que se hace imprescindible dotar de un marco teórico y metodológico para analizarlos en consonancia con lo que eso supone.

Además se da la circunstancia de que el conflicto está omnipresente en el discurso del profesorado, casi independientemente de las zonas o grupos

escolarizados con los que trabajan los educadores. Por este motivo se hacía necesario explicarlos desde el marco de las “representaciones sociales”, ya que es el que mejor se adapta a analizar las percepciones, creencias y otros condicionamientos culturales, y que permitirá dar cuenta de los procesos y significados que elaboran sobre los acontecimientos y comprender el sentido de sus acciones en el contexto.

Por lo tanto, no describiré el malestar real que hay en las aulas sino lo que los docentes dicen acerca del clima que viven en sus centros, sin ignorar que lo que dicen crea una disposición a verlo y a vivirlo de ese modo. Por eso consideramos a las representaciones sociales como un marco apropiado para el análisis discursivo de los docentes, ya que es capaz de contemplar los aspectos subjetivos (simbólicos) de las experiencias conflictivas.

Además se prefiere el concepto de representación social porque alude a algo más colectivo o compartido que lo que puede ser el de creencias u opiniones, que hacen alusión a una dimensión más individual o al de ideología, que tiene una connotación como de parcialidad, aunque evidentemente los incluye, porque, en definitiva, los enfoques como los del “pensamiento del profesorado” o del análisis ideológico tratan de explicar la cosmovisión de un grupo, su universo simbólico (expectativas, creencias, deseos, prejuicios, etc.).

Para la comprensión de este concepto nos movemos dentro del marco de la Sociología Interpretativa, en cuyas aportaciones Weber considera al sujeto como quien elabora el sentido de la acción. Pero el concepto surge a partir de la obra de Moscovici (1976) aunque también son precedentes importantes la obra de Berger y Luckmann¹⁰ (1983) *La construcción social de la realidad*, que

¹⁰ En la bibliografía presento la edición de 1983 por ser la que he manejado, la primera edición en inglés es de 1966 y la primera en castellano de 1968.

alude a la tendencia a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas, creada a partir de las interacciones de la vida cotidiana (que remite también al Teorema de Thomas ya mencionado en la introducción). Finalmente, el concepto de *habitus*¹¹ de Bourdieu, que es el concepto por el que este autor refiere también a la naturaleza simbólica intersubjetiva (sentido, expectativas, etc.) de compartir de manera durable y estructurada las representaciones de un grupo. Partimos, entonces, de la siguiente definición de representaciones sociales:

Se trata de una herramienta cognitiva configurada como una interpretación de la realidad, a partir de la información recibida sobre ésta, de las actitudes interiorizadas por los sujetos y compartida socialmente con un componente consensual del grupo de referencia, hecho que las hace más estables y válidas para su uso. Facilitan la ordenación, percepción y acción frente a un ente externo, cambiante o desconocido; se constituyen en forma de esquema que facilita la organización del universo que nos rodea. (San Román et al. 2015: 133)

Jodelet (1988) y Moscovici (1984) añaden a éstas que sirven para atribuir sentido, interpretar, guiar y categorizar las acciones ante determinados acontecimientos, objetos y/o comportamientos y poder así explicar esa visión socialmente elaborada.

Se constituyen, entonces, a partir de nuestras experiencias e intercambios e inciden, de este modo, en nuestra forma de pensar y de actuar, con el objetivo de predecir, entender y organizar la realidad así creada, comunicarla o reproducirla.

Destacaremos dos conceptos fuertemente vinculados a ellas: el discurso y la ideología. Las representaciones sociales vehiculizan ideologías y se

¹¹ "El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu 1972: 178). Tomado de Martín Criado (2009).

materializan o hacen evidentes en el discurso. Durante la interacción pueden comunicarse, reforzarse en el consenso y extenderse o debilitarse y desaparecer, así como también pueden aparecer divergencias y oponerse.

En la elaboración de una representación social inciden distintos procesos:

- **Proceso de configuración:** es un proceso de percepción y atribución. Se inicia cuando un individuo observa un hecho y finaliza cuando establece una causa, explica dicho comportamiento. Por lo tanto, puede dar lugar a la aparición de un sesgo por parte de quien observa, ya que interpreta lo que ve, tratando de dotarle de sentido.

De este modo, el grupo de referencia tendrá suma importancia en la elaboración del conocimiento adquirido en la cotidianeidad, ya que también forjará una actitud compartida. Las representaciones sociales adquirirán así unas características únicas y singulares en cada marco social.

- **Estructura:** es una forma de ordenación de lo percibido. A la hora de analizar la representación social, Moscovici (1975; 1984) diferencia en ésta los siguientes contenidos:

a) la información (el contenido) sobre el objeto representado,

b) la actitud, que expresa una orientación general o evaluación frente al objeto representado, positiva o negativa. En éstas intervienen, a su vez, procesos no sólo cognitivos, sino también afectivos (ya que producen emociones) y conductuales (ya que se traduce en acción) y

c) el campo de representación, que es el discurso en sí.

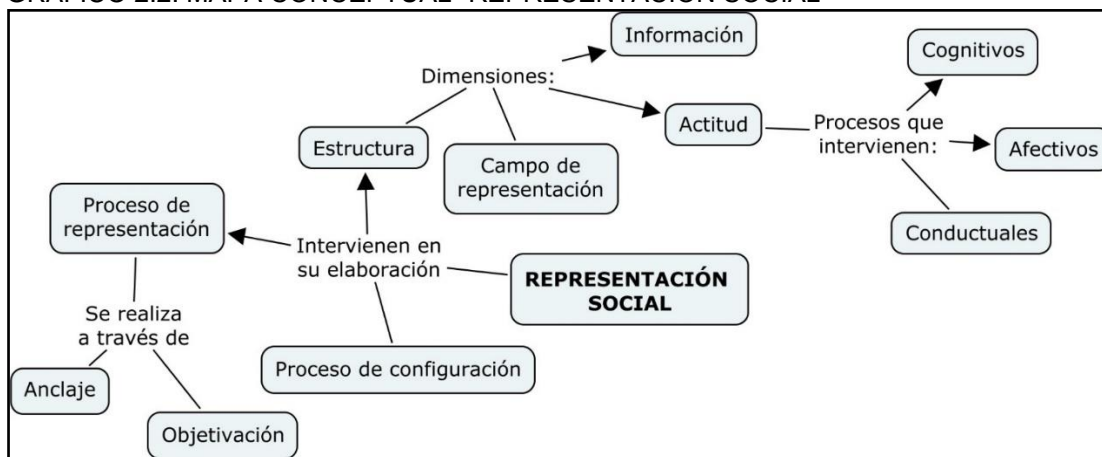
- **Procesos de la representación:** son el resultado del procesamiento de dicha información. Se inicia mediante la “objetivación”, es decir, la abstracción del objeto en cuestión, que se lleva a cabo mediante un proceso por el que una

imagen queda conectada a una palabra o transforma el objeto en pensamiento (como idea que construye sobre éste) y continúa con el “anclaje” que es una forma de clasificar la información recibida en un sistema de categorías preestablecido y que, a su vez, tiene relación con el contexto social en el que se produce. Así comprende lo representado, adquiere sentido.

Por todo lo explicado, las representaciones sociales se generan en un contexto en el que cada individuo tiene su estructura representacional en la que se colocan los hechos que percibe y los interpreta o dota de sentido. La estructura que construye con ellos (por la información recibida) se procesa mediante el lenguaje elaborando un discurso con el que se crea un campo de representación, a partir del cual se desarrolla una actitud ante la situación que se plantea. Dicha actitud se construye desde un acontecimiento que se percibe o sobre el que se elabora, según las experiencias previas, una idea o creencia en relación a ese hecho. Esta decodificación genera un sentimiento asociado (amenaza, simpatía, indiferencia, etc.) y se expresa por una conducta (respuesta verbal o no verbal) que contiene un mensaje y por el que desenlaza una interacción social.

Por la socialización interiorizamos entonces las representaciones; a través de distintos agentes se podría producir este sesgo interpretacional de la realidad, por los “microcosmos” que se generan en los grupos.

GRÁFICO 2.2: MAPA CONCEPTUAL “REPRESENTACIÓN SOCIAL”



Elaboración propia

a. El contexto social y las representaciones sociales

El contexto social incide sobre las representaciones sociales y las características particulares en las que quedan configuradas; en él se originan, conforman e influyen en su composición. Es la influencia recíproca en donde interactúan y se adquiere una visión del mundo y de la realidad.

Las representaciones sociales son entonces inherentes al contexto en el que ocurren y no pueden entenderse fuera de él (Jodelet 1988). Por lo tanto, forman parte de los momentos históricos de la sociedad en su conjunto por lo que habrá que desentrañar las representaciones sociales que se generan político, económico y culturalmente en cada momento dado para poder comprenderlas.

Al tratarse de un conocimiento socialmente elaborado es, a la vez, producto y proceso de apropiación de la realidad, por el cual determinan una serie de normas, esquemas de pensamiento, incluso una identidad, forjada por la propia pertenencia al grupo (atributos, valores y modelos interiorizados por el grupo, etc.). De este modo, gracias a esto, los actores podrán representarse a sí

mismos (autoimagen) como representar a los otros, ya que comparten un discurso, perspectivas, objetivos, valores, prácticas sociales, etc. y finalmente, legitiman el tipo de relación que establezcan entre sí (dominación-sumisión/resistencia, aceptación-rechazo, etc.).

Por todo lo explicado, desde el discurso del profesorado aparecerán entonces cuestiones identitarias así como descriptivas de su perspectiva sobre su realidad (conflictos, alumnado, etc.) y de las relaciones que establecen.

a.1. Las representaciones sociales en la enseñanza

Dentro de lo que es el corpus del conocimiento pedagógico debemos diferenciar tres grandes tipos:

- Una línea que proviene de la pedagogía (similar a la sociológica de las “representaciones sociales”) que se conoce como los estudios sobre “el pensamiento del profesorado”. Se trata de un enfoque iniciado por Shön (1983) y, en España, por Marcelo (1987), en el que se analizan los procesos cognitivos del profesorado que inciden sobre la organización y dirección de su conducta y que, al igual que con las representaciones sociales, ayudarán a comprender lo que hace el profesorado en el contexto específico del aula y en el desempeño de las tareas docentes. El pensamiento del profesor, entonces, hace alusión al sistema o estructura cognitiva o conjunto de ideas (representaciones) sobre las que el docente construye una visión de sí mismo, del conocimiento, del alumno, la escuela, la sociedad y la educación. Vamos a explicarlo más en detalle siguiendo el planteamiento realizado en un artículo de reciente publicación (Funes 2016).

- Otro sería lo que Pérez Gómez (2009: 173-176) denomina como *pensamiento pedagógico práctico*, que son supuestos ideológicos tácitos y no cuestionados por los que el docente interpreta, da sentido y atribuye significados a las situaciones que vive y sobre las que interviene y toma decisiones, determinando, de esta manera, su conducta.

Se caracteriza por ser funcional, experiencial, inconsciente, estereotipado y se aloja en estructuras implícitas de interpretación que conducen a esquemas de acción acrítica y empíricamente consolidados; por lo tanto, son resistentes al cambio. Proviene de los intercambios de significados y de la adaptación a la cultura escolar, por lo tanto se forman a partir de la influencia del contexto, de “los otros”, de los antecedentes y experiencias.

- Y por último, tenemos lo que conformaría la *ideología pedagógica dominante* (Pérez Gómez 2009: 178) y Nickel llama *cultura objetivada* (1982: 92) y que pertenecen a la misma...los conocimientos... que el profesor ha ido adquiriendo en el curso de su formación y su perfeccionamiento, pero también todo aquello que le viene impuesto en forma de deberes, normativas y prescripciones por parte de la sociedad, o de sus superiores como representantes de la misma (Nickel 1982:92) y que carece de funcionalidad práctica.

Con la estructura cognitiva entonces “se configura lo que se considera bueno o malo, correcto o incorrecto, conveniente o inconveniente” (Abramowski 2010:55). Y “sirven de aviso sobre lo que nos va bien o nos va mal, sobre lo que nos gusta o nos disgusta (...), de cómo somos y qué queremos” (Marchesi, 2007: 134), expresando el sentir no sólo con respecto a uno mismo, sino también de uno en relación con los otros. Por lo tanto, será sobre esta base sobre la que se configurará la idea de tener o no un “conflicto”.

Estos dos últimos se complementan. Veamos cómo funcionan: por un lado, tenemos – como dijimos - un esquema cognitivo que expresa ese mundo interior y las valoraciones que de él emanan, que se analizará a través del discurso del profesorado. Por lo tanto, refleja la manera en que unas personas se sitúan ante las otras y se relacionan. Por este motivo el pensamiento, el sentimiento y la acción son inseparables y condicionan el resultado de la interacción social. También influye la identidad, que está definida por el sistema cognitivo, que acabamos de explicar, y las disposiciones personales y los atributos o características y experiencias personales. Y el otro aspecto que influye es el contexto y sus condiciones, que están compuestos por la cultura en la que se configuran la ideología, la moral, las normas, el poder y los límites de cada sociedad. Por lo tanto, es imposible separar los pensamientos de los sentimientos y el contexto que los genera. Ambos serán fundamentales para explicar las representaciones sociales en la docencia.

Cuestiones a considerar en esto: si el pensamiento crea realidades, veamos qué condiciones generan en el aula estas creencias que condicionará – a su vez - cómo hará su trabajo el docente, en el que diferenciaremos las siguientes dimensiones en el mismo:

1) Dimensión técnica: cómo realiza la transmisión del conocimiento, la organización de actividades de aprendizaje y evaluación. Construye su pensamiento en función de objetivos, contenidos y los estándares de valoración del rendimiento que considera adecuados para alcanzarlos, estableciéndolos en un hipotético punto óptimo que toma como referencia. Sobre esta base organiza su trabajo: temario y tareas a desarrollar y evaluación del desempeño de sus

alumnos Su estilo educativo, en este sentido, puede ser: dinámico, accesible, abstracto, complejo, motivador, organizado, etc.

2) Dimensión social: creación del clima del aula, del clima de trabajo, en las relaciones simétricas y asimétricas, en la motivación, etc. En su estilo educativo influirá la relación afectivo-personal y la relación de control/supervisión, que puede estar orientado a bajo/alto grado de afectividad y expectativas. El tipo de acercamiento que establezca el profesor es determinante, ya que ejerce, a la vez, control y supervisión en la búsqueda del rendimiento y del cumplimiento de las normas de convivencia y disciplina y, de este modo, creará un clima más o menos participativo, permisivo/rígido, relajado/punitivo, flexible/estricto/exigente o autoritario, próximo/distante, etc. sobre el que evaluar el desempeño del alumnado, no tanto por lo que saben o aprenden, sino por sus actitudes, trabajo y conducta en clase.

Según los modelos docentes que se tengan introyectados, cada uno priorizará más unos aspectos que otros, así como también interpretarán el escenario del aula de manera distinta, dando, de este modo, un clima determinado en cada circunstancia.

Pero centrándonos más en el tema del funcionamiento del aula, en ambos casos, la relación profesor-alumno está totalmente condicionada por la evaluación que se realiza sobre el desempeño del alumnado. Podemos hablar, por lo tanto, de cierta clasificación o categorización de éste, en función del profesorado, sobre los que elabora unas expectativas (muy analizado por numerosos autores en lo que se conoce como el efecto Pigmalión). Diferentes autores analizan los factores que inciden en ese proceso de clasificación por el

que el profesorado va construyendo la imagen de sus alumnos (proceso de configuración) de la siguiente manera:

- La experiencia previa del propio docente: ya que su biografía incide en una u otra configuración de las representaciones sociales que puedan tenerse (como las relaciones previas con cierto tipo de alumnos y la actitud que desarrollaron ante ese tipo de experiencia).¹² Los docentes tendrían, de este modo, esbozada una representación social sobre, por ejemplo, los diferentes “tipos” de alumnos. Dicha representación se configuraría antes de entrar en contacto con ellos y sobre esa base construirían sus conclusiones previas sobre ellos dada la credibilidad que le dan, por ejemplo, a los comentarios en la sala de profesores (Wright 1995: 215) así como los “modelos” que elaboran. Luego, tras las “primeras impresiones” que elabore (Fernández García 2006:148-150), a lo largo del curso, durante la interacción, el profesor irá recategorizando a sus alumnos en función de su similitud o proximidad con el modelo ideal forjado previamente.
- A lo largo del curso intervienen dos procesos sobre los que el profesorado irá construyendo las imágenes sobre sus alumnos y su evolución:
 - a. La evaluación propiamente dicha: la dinámica del aula está atravesada por una evaluación permanente del desempeño del alumnado sobre sus habilidades, conocimientos y comportamientos, tanto explícita como implícitamente. Eso imprime un carácter no espontáneo a la conducta sobre las posibles consecuencias que puede acarrear cualquier intervención del alumnado, así como le asigna, a su vez,

¹² “El comportamiento que un docente manifiesta ante sus alumnos está siempre e inevitablemente relacionado con cómo percibe e interpreta el escenario educativo, y cómo se percibe a sí mismo y a los alumnos, con el significado que les atribuye y las expectativas que construye.” (Pérez 2001:146).

mucho poder al profesor porque es él quien tiene la capacidad de aprobar o no dichas intervenciones, siendo éste el que considera lo que es correcto o no lo es y cómo premiarlo o penalizarlo.

- b. La construcción de una jerarquía (Pomeroy 1999): se crea en función de la posición que ocupan los alumnos, en la que se va estableciendo una clasificación de los mejores o peores desempeños. O también, asignan al alumnado a la cúspide de una pirámide imaginaria, en función de la distancia percibida con el "ideal", y que participan mejor en el aula y obtienen mejores resultados; o a la base, que será ocupada por los que presentan más dificultades, es decir, aquel alumnado con el que al profesorado le cuesta más trabajar.

Es decir, produce una interacción evaluativa, ya que en cada intercambio el discente es susceptible de ser calificado. La primera dimensión valoraría más en función del desempeño individual y en relación al trabajo, el conocimiento y el rendimiento de cada alumno y la segunda lo haría más en función del conjunto y, por lo tanto, clasifica más que evalúa. Este hecho terminaría propiciando un trato diferencial hacia cada alumno, favoreciendo a algunos con estímulos positivos frente al resto, mientras que aquellos considerados menos capaces de seguir el ritmo se irían quedando al margen.

Este hecho, además, contribuye a que los docentes se apoyen más en el alumnado que mejor sigue el ritmo de la clase, porque, de este modo, sienten que hace la clase más fluida, ya que se apoyan en los que le entienden. De lo contrario debería ir más despacio, retomar temas previos, lo que dificulta avanzar más fácilmente. Además, apoyándose en quienes pueden seguirle, le refuerza y le motiva al propio profesor al comprobar que le entienden, lo que, por un lado,

le aporta entusiasmo y, por el otro, evita la frustración de comprobar que no le comprenden o no les interesa. Es decir, de alguna manera, el alumnado que tiene más dificultades para aprender representa también más dificultades para el docente enseñarle (que significa que es más trabajo o esfuerzo también para el profesor).

De ahí la importancia que tiene el hecho de considerar las representaciones sociales mantenidas por el profesorado, como forma de organización de la interacción en el aula, se convierte en una forma de categorización y, por tanto, diferenciación de alumnos, clasificando en función de las imágenes o ideas que tiene de cada uno de ellos, del grupo, la clase, las expectativas, el programa, la familia, etc. y en consecuencia, los conflictos que se generan.

Aunque está claro que la necesidad de clasificar se deba, en realidad a la de evaluar, el problema de esta operación radica en el hecho de que, en el mismo proceso, se produce una categorización subjetiva desigual del alumnado. De este modo, dicha categorización se realiza en función de los parámetros subjetivos que tengan interiorizados.

Como se puede apreciar, estas prácticas cotidianas del aula funcionan como un mecanismo reproductor de desigualdades que, como se ha explicado, no es siguiendo unos criterios objetivos sobre el nivel de conocimientos o la calidad del trabajo, sino que se clasifica, en realidad, en función de estrategias subjetivas, difusas y arbitrarias. Mancovsky (2011) dice que en que la gestión del trabajo y la disciplina que se produce en el aula genera, de este modo, una evaluación continua, intangible y no deliberada (en palabras o gestos), que sobrepasa la evaluación formal y objetiva, moldeando la imagen sobre las

capacidades personales en los alumnos. Funcionando como un poderoso mecanismo de control permanente e invisible que coloca a unos o a otros en el lugar de valía, o no, de éxito o fracaso, y por lo tanto, de inclusión o exclusión, el sistema lo oficializa mediante notas y acreditaciones, legitimando así las desigualdades.

En definitiva, podríamos hablar de una desigualdad asociada a la organización del aula en el mundo simbólico del docente, basada, en definitiva, en las representaciones sociales que influyen en su percepción de la realidad y en su actuación pedagógica.

Sin embargo, debe remarcarse que no se pretende atribuir al docente como responsable de las dificultades de cierto alumnado, ya que otras causas (el entorno económico-social, el tipo de funcionamiento del aula o del centro, así como el propio sistema) más sus propias características, son también determinantes en esta clasificación.

Si bien es cierto que aunque el profesorado no discriminaría a priori por el origen social o étnico del alumnado, sino por quedar atrasado (curricularmente), si es cierto que este alumnado tendría más probabilidades de tener fracaso escolar. Lo que de alguna manera se comprueba es que esta relación se encuentra sesgada por el grupo de pertenencia del alumno que opera en el imaginario del profesorado, porque percibe de forma estereotipada, decantándose por aquellos alumnos ideales para sus deseos y a los que categoriza y sobre los que crea unas expectativas sobre sus posibilidades de éxito o fracaso escolar (Terrén, 2001) por lo que estas atribuciones podrían traducirse en resultados académicos aunque las utilizaría como forma de justificar su retraso o fracaso escolar.

La posibilidad de que se genere una clasificación de los alumnos en la práctica educativa y en el propio pensamiento del profesor, se puede concebir como un riesgo para la educación igualitaria desde la ideología pedagógica dominante, puesto que se podrían generar consecuencias en los alumnos y en su trayectoria, y que podría vulnerar derechos. Sin embargo desde el pensamiento pedagógico práctico es visto como una forma natural e inevitable de funcionar, ya que la capacidad de evaluar es una obligación del profesor por lo que sólo estaría cumpliendo con su deber.

Como es obvio, este tipo de vínculo tendrá unas consecuencias en la relación profesor-alumno. El grado en que la negatividad de esa interacción influya en el comportamiento del alumnado y/o en el rendimiento escolar tiene mucho que ver, como se ha explicado, con las representaciones sociales del profesorado. Estas aparecen como orientaciones y expectativas hacia sus discentes a partir de sus predisposiciones, orientan su percepción y favorecen la transmisión de ciertas visiones de la realidad. Esto, a su vez, se refleja en la relación con ellos e influirá en la conducta de ambos.

Como se ve, las expectativas que crea el profesor pueden ser sobre las capacidades de ciertos alumnos, sus posibilidades de éxito escolar pero también sobre los problemas que puedan ocasionarles. En este sentido, la discriminación de determinados alumnos situará a éstos en una situación de exclusión, de la que es difícil salir una vez son etiquetados como tales, “situación y entorno social, nivel profesional de los padres, etc., harán que algunos profesores esperen de los niños de clase baja o nivel socio-económico bajo, muy poco incremento del rendimiento y un comportamiento disciplinario bajo o nulo...” (Badía 2001: 131). Según Rodríguez (1991) la inadaptación escolar, además, va

acompañada de una autopercepción negativa del propio alumno, que puede incluso favorecer una futura inadaptación social.

a.1.1. El feedback que este tipo de relación genera

Como señala Villalonga (2011: 4-5) en su revisión del concepto, destaca de los distintos estudios dos aspectos importantes sobre cómo las representaciones condicionan las relaciones en el aula.

Por un lado, las representaciones docentes en cuanto a sus alumnos no sólo condicionan las expectativas, sino que determinan modalidades de vinculación y la conformación de la autoimagen de los sujetos educativos, como ya se ha comentado, pero además, en cuanto al profesorado, gracias a las representaciones sociales que crea, son capaces de anticiparse a la respuesta de sus alumnos, en donde, a su vez, están condicionados por los conceptos de fracaso o de alumno conflictivo ya que éstos son, en sí mismos, representaciones socialmente construidas y legitimadas en las instituciones educativas.

En cuanto a las representaciones de los alumnos, estos, además, construyen su identidad desde la mirada del docente y del grupo, por lo que desean ser reconocidos y aceptados por éstos. Por lo que las categorizaciones que un docente hace de sus alumnos pueden tener un gran impacto en sus vidas y consecuencias muy directas en sus trayectorias escolares como se ha explicado.

Pero los procesos de representación social y sus consecuencias en la interacción profesorado-alumnado son bidireccionales y se retroalimentan (Vayreda 1997; Hui 2001) ya que los alumnos tampoco permanecen indiferentes, ellos también reaccionan y mantienen sus propias representaciones sobre la

institución escolar y el profesorado por lo que la posición que adopte uno influye en el otro. Será fácil suponer que se proyectan hacia los alumnos determinadas expectativas sobre ellos. Expresiones como “ese grupo es la jungla” o “esa panda de pre-delincentes” se escuchan en algún claustro, es probable que condicionen la relación y que predispongan a actuar en consecuencia.

La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la escuela, generará una respuesta a una determinada forma de actuar por parte de los docentes, es decir, se van condicionando mutuamente. Por lo tanto, esta situación podría derivar de la percepción de la actitud de determinados docentes, positiva que no provocaría problemas de exclusión, o negativa, utilizada a través de la continua devaluación y humillación delante del resto de compañeros, derivando en una situación de fracaso y exclusión.

Por todo lo expuesto, profesores y alumnos confluyen en el aula con creencias previas y expectativas que se condicionan mutuamente y que entre ambas partes crean una realidad, de éxito o de fracaso, de entendimiento o de confrontación, pero en la que ambos son coparticipes. Por ello, se estudiará lo que dice el profesorado qué le pasa, sobre lo que piensan y sienten en el aula, sobre lo que ellos viven como conflictos o como situaciones conflictivas, superando la visión de que los autores de los conflictos son los alumnos.

CAPÍTULO 3: CONTEXTO HISTÓRICO

El contexto actual implica continuas transformaciones sociales, políticas, económicas y según Pérez-Agote (2012) se considera probada su influencia en el campo educativo y el contexto en el que el profesorado ejerce su labor docente.

Por este motivo se hará una descripción de los cambios más importantes experimentados a nivel político, económico, cultural y social, para finalmente ver, más en detalle los que se produjeron en la educación en general, en los aspectos legales y consecuentemente en las representaciones sociales y en la profesión docente en particular. Se explicará desde dónde o cómo se llega a los años 90, en qué escenario se produce la implantación de la LOGSE y cómo entra en crisis en el nuevo milenio.

1. Cambios en lo político

España venía de una dictadura de más de cuarenta años que cohesionó al país cultural, geográfica y socialmente, coactivamente, como resultado de la Guerra Civil Española, a partir de la cual se instauró un régimen autoritario, inspirado en líderes coetáneos (Hitler, Mussolini) y en valores del nacionalcatolicismo en principio y, unos años más tarde, liberales, que silenciaron otras opciones. Tras la muerte del dictador, Franco, se activa la transición a un régimen democrático y a una mayor integración en la comunidad internacional en general y europea en particular.

Con la implantación del sistema democrático aparece la dificultad de incorporar la diversidad de ideas políticas, incluso las anteriormente proscritas,

lo que obliga a aceptar nuevos partidos políticos para su participación electoral y su integración en las instituciones democráticas, lo que conduce a la búsqueda de consenso y cohesión social y territorial, cuyos hitos más destacables son la Constitución de 1978 y los Pactos de la Moncloa de 1977 (de Puellas 1991), además de la promoción de nuevas medidas, por ejemplo, de corte socialdemócrata, así como nuevos deberes y derechos. Aunque esta evolución tiene sus altibajos, lo cierto es que se instaura un régimen democrático acorde a los del contexto, que integra finalmente a España a la Comunidad Europea.

Así, los primeros años se invierten en modernizar las instituciones, las leyes y los procesos en consonancia con las nuevas políticas e instituciones democráticas.

2. Cambios en lo económico

El capitalismo, aunque genera enriquecimiento y desarrollo, no lo hace sin contradicciones. Este modelo no beneficia a todos los países, sectores productivos y grupos sociales de la misma manera y su evolución tampoco es lineal. España se ha incorporado a éste de manera tardía y conservando modelos preindustriales, rurales y desigualdad social. La promesa del desarrollo y la movilidad social fue eclipsada por las esporádicas crisis económicas que le afectaron global y regionalmente. La falta de un modelo productivo y de tejido industrial inserta al país en un modelo de servicios y con un mercado laboral inestable y precario en la calidad de su contratación y por las altas tasas de desempleo (Favier 2010: 84).

El sector público desempeñará un papel importante en los servicios básicos como salud y educación conforme a la necesidad de garantizar dichos derechos.

3. Cambios en lo cultural

El conservadurismo católico perdió su sólida hegemonía con la naciente democracia y nuevos valores y modelos de vida aparecen como resultado de la influencia cada vez mayor de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, así como también de la creciente globalización¹³. El turismo, la inmigración y la dinamización del sistema democrático son también factores que aportan diversidad y modernidad a la cultura hasta entonces imperante.

Se puede concluir que la ruptura con ese modelo que había permanecido cristalizado, no condujo a la sustitución gradual de uno nuevo, sino a la coexistencia de varios modelos distintos, incluso contradictorios, ante lo que se puede inferir que, al no haber uno de referencia, el único modelo que representa la cohesión y el consenso es la diversidad de modelos, estilos y valores culturales. Por lo tanto, dos valores que cobran fuerza en este nuevo escenario son la libertad (entendida como la no represión del ejercicio de ésta) y la protección o respeto de los derechos, como parte del ejercicio de la nueva ciudadanía.

En la vida pública aparecen más medios de comunicación y mayor influencia cultural externa y en lo privado una nueva moral y la cultura del ocio

¹³ Según Vain (2003: 8) la globalización no es sólo un fenómeno económico, una característica de los mercados internacionales, “es negación de la diversidad...surge como un proceso de homogenización”.

va cambiando la “visión del mundo” orientándose de una recatada a una más hedonista.

4. Cambios en lo social

Los cambios en el modelo familiar, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (Taberner 2008: 71), la crisis del modelo patriarcal, la protección de colectivos vulnerables (menores, discapacitados, minorías, etc.), son algunos de los cambios que afectaron a los derechos y valores vinculados a éstos y que afectaron a la cultura tradicional, donde, por ejemplo, los niños y mujeres pasan a ser de “sujetos de obediencia” a “sujetos de derechos”, hacia quienes las emociones cobran cada vez más protagonismo (dar cariño, reconocimiento, respeto, evitar la frustración y el trauma, ser felices, disfrutar, etc.). Por lo tanto, la familia pasa a ser un ámbito más igualitario y democrático (Tedesco 2001: 94) y a delegar más funciones como el cuidado y la educación a instituciones sociales.

Los cambios en el modelo familiar también afecta a la estructura familiar: la legalización del divorcio, la urbanización y la mayor participación de la mujer en el mercado laboral, por ejemplo, fueron el inicio de una serie de cambios al interior de las familias que han hecho de una de las instituciones más estables, tenga cada vez una mayor diversidad.

En cuanto a la protección de colectivos vulnerables, empiezan a aparecer políticas sociales orientadas a garantizar unos derechos mínimos, en forma de paro, RMI, etc. El Estado de Bienestar cada vez toma más forma.

5. Cambios en la educación

Muchos de los problemas que afectan a este ámbito pueden explicarse por los cambios complejos que se han producido en la sociedad en los últimos cincuenta años en todos los aspectos, lo que produjo cierto escepticismo hacia el sistema educativo como recurso de movilidad e integración social y en el monopolio de la reproducción cultural.

Desde el contexto que precede a la LOGSE, el modelo educativo heredado era, según García Gràcia (2010: 96) “un modelo de escuela segregada, clasista, sexista y profundamente adoctrinadora” en la primera fase de la dictadura y la última con un modelo tecnocrático que produjo una gran expansión de la educación pero que seguía careciendo de libertades y del suficiente apoyo de recursos públicos (García Gràcia 2010: 98-103).

Sin embargo, la LOGSE no sólo surge como reacción a esa educación, existen precedentes como la Escuela Unificada de la Segunda República que promovían educación para todos, gratuita, pública y aconfesional (García Gràcia 2010: 93-96 y 107).

Pero la educación española no sólo es un producto autóctono. Según Pérez Tornero (2000: 41), haciendo un enfoque más general, indica que a partir de la Revolución Industrial la educación se universaliza y se hace más asistencial, ya que se pretendía que los hijos de los proletarios tuvieran seguridad, control y disciplina. Feito (2010:354) lo explica desde otro punto de vista: “La escuela es una institución pensada fundamentalmente para los hombres blancos hijos de las clases medias y altas urbanas, a la que con el tiempo se incorporan las mujeres, los hijos de las clases trabajadoras y los de las minorías étnicas.” Aunque ambas aportaciones se complementan, pero si se

vuelve la mirada a la evolución de la educación española, resultaría que la universalización de la educación se hizo con muchas más reticencias y de manera más tardía.

Volviendo a la actualidad y focalizando el aspecto cultural, según Pérez Tornero (2000: 50) el problema que la educación enfrenta es una “Crisis de modelo de valores y de sistema de socialidad. Una escuela como la que ha llegado a finales de siglo, fundada en la pura tradición de la escuela burguesa de principios de siglo, es decir, centralizada, generalmente nacionalista, asistencial y *fabril*¹⁴,” (Pérez Tornero 2000: 50) que ejerce el “monopolio de la instrucción”, transmitiendo “saberes sacralizados” (Pérez Tornero 2000: 39) y que persigue un modelo que “homogeniza al alumnado” (Guglielmino, Valente y Mendes 2006: 63), es decir, que pareciera que a pesar de las innovaciones que se producen, sus características más relevantes permanecen intactas.

Aún así, la enseñanza empieza a incorporar en el último tercio del siglo pasado los recursos audiovisuales como resultado de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación. A partir de los años 90, con la aparición de los microprocesadores y de Internet (Casteñón Ortega 2012) empieza la que conocemos como cultura digital, ya que cambia el acceso y la producción de información y conocimiento e incluso afecta a distintos hábitos de la vida cotidiana. Esto llega de manera más tardía a las aulas, y aunque en lo sustancial para muchos docentes ha significado más un cambio de soportes y recursos que de métodos, esta innovación supuso una nueva relación entre los tres protagonistas del aula: docentes, alumnos y conocimientos. En el período que estudiaremos, asistiremos a cómo van abriéndose paso estos nuevos

¹⁴ La cursiva no es nuestra.

recursos. En este nuevo escenario, estas innovaciones produjeron una ruptura en el monopolio de la transmisión del conocimiento del sistema educativo, lo que – a su vez - condujo a replantearse su misión. Al sistema educativo le fueron surgiendo, de este modo, cada vez más rivales como agencia de socialización que comenzaron a cuestionar sus funciones (misión) y funcionamiento (métodos).

Pérez Tornero (2000: 46) explica así este fenómeno: “La escuela, es tal vez, la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura – como lo fue antaño – pero está quedándose atrás hoy en día en la alfabetización de la sociedad de la información...En este contexto, los profesores ya no son considerados los maestros que atesoraban todas las habilidades y sabidurías” ... “Su *escriturocentrismo*¹⁵ tradicional resiste con poca convicción la preponderancia de los nuevos lenguajes del audiovisual y la informática” (2000: 49).

Es así que actualmente la escuela:

encuentra serios problemas para convertir sus enseñanzas en algo utilizable prácticamente por los estudiantes fuera de las aulas. En un doble sentido, siente que pierde cada vez más influencia en el entorno social porque sus valores y sus enseñanzas no encuentran eco ni respaldo externo; pero también porque, por otro lado, el creciente desempleo que afecta a los jóvenes en casi todas las partes del mundo favorece cada vez más al distanciamiento entre educación y trabajo, entre teoría y práctica. (Así,) La escuela está perdiendo a marchas forzadas el poder que le había conferido el sistema social tradicional. La pérdida de poder práctico y de legitimación de la escuela es producto, finalmente, del valor escaso que le atribuyen los poderes sociales. En resumen, nos encontramos con una escuela descentrada de sus funciones tradicionales que difícilmente encuentra su lugar en el mundo moderno del saber (Pérez Tornero 2000: 48).

¹⁵ La cursiva no es nuestra.

Por lo que, entre las dos fuerzas contrapuestas (innovación versus reproducción) según este autor la apuesta conservadora está conduciendo a la educación a la pérdida de credibilidad y de solvencia (Pérez Tornero 2000: 50).

Pero los cambios en la educación se produjeron a más niveles. Vamos a profundizarlos.

a. Cambios legales

Desde la primera ley educativa (Ley de Instrucción Pública o coloquialmente, Ley Moyano, 1857) hasta que se promulga la LOGSE (LO 1/1990), España sólo tiene una reforma, la LGE (LO 14/1970) y todas ellas tienen un denominador común: “la progresiva extensión de la duración de la educación general básica” (López de la Nieta 2011:371), para lo que Feito (2010: 354) puntualiza que cada una supuso la incorporación de un nuevo grupo social y según Merino, Sala y Troiano (2010: 361) hasta permitieron el acceso a la educación de las clases populares. Ante lo cual, cabría pensar que las resistencias a aceptar nuevos colectivos como clientes podría ser un rechazo a aceptar que determinados grupos sociales se beneficien de lo que pueda proporcionarles la educación, a continuación se revisará cómo se produjo ese proceso.

El cambio social y económico de los '60 lleva a la LGE de 1970, inspirada en lo que se consideraría la tradición educativa liberal y una cierta distensión en la perspectiva autoritaria (Solana 1994: 4)¹⁶, pero el gran cambio vendrá con la

¹⁶ “De manera sobreañadida, algunos residuos autoritarios que contenía la Ley General de Educación han quedado totalmente obsoletos....La culminación del proceso de integración española en las instituciones comunitarias europeas ...El avance del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico, ..., obligan a una formación prolongada, a una formación básica más consistente ...” (Solana 1989: 4)

LOGSE, por su reforma integral del sistema y su inspiración socialdemócrata, que promueve superar la cultura del estatus para orientarse a una cultura de la igualdad (San Román et al. 2009) de la anterior legislación, mediante lo que se conoció como educación comprensiva, por lo que muchos de los cambios que se experimentaron deben explicarse desde las transformaciones que tuvieron lugar en la propia educación. Aunque es indiscutible que el nuevo sistema político necesitaba un nuevo sistema educativo, esos cambios desde el inicio de la democracia no se habían emprendido y se necesitarían para la formación de la nueva ciudadanía (MEC, 1989: 85).

Para adentrarnos en los cambios en el sistema educativo propiamente, la educación secundaria pasa a formar parte de la educación básica y comienza su implantación en el curso 1996-1997 (INCE 2002: 15). La educación secundaria se dividirá en obligatoria (de los 12 a los 16 años) y no obligatoria (a partir de los 16), con dos opciones educativas: bachiller (propedéutico) o grado medio de formación profesional (ambos de dos años).

Con respecto a la obligatoriedad, se amplían las edades de escolarización (hasta los 16 años, en lugar de hasta los 14) como respuesta a las nuevas demandas sociales¹⁷ así como para igualarse a otros países del entorno (MEC 1989: 85).¹⁸ A partir de esta ley, a pesar de que la educación deja

¹⁷ (Con respecto a LGE) "Las dos décadas transcurridas han puesto de relieve las insuficiencias intrínsecas de la Ley y sus problemas de adaptación a las necesidades de una sociedad democrática y compleja, comprometida en la integración europea, enfrentada a cambios tecnológicos acelerados y necesitada de formas culturales cada vez más ricas y diversas" (MEC 1989: 85).

¹⁸ Es necesario aclarar que, en la comunidad europea, el interés por las cuestiones educativas no aparecen hasta la década del '70 impulsando acuerdos puntuales, pero no es hasta la firma del Tratado de Maastricht que se instauran las políticas comunitarias en este ámbito, ya que lo anterior estaba más centrado en lo económico-comercial, y es a partir del Libro Blanco (1996) que se busca promover la cooperación, calidad, flexibilidad, certificación de competencias, etc. (CE 1996: 45-46).

de ser un privilegio y pasa a ser un derecho, sigue siendo excluyente, porque, como lo explica Torres (2006: 13):

La educación se hizo obligatoria y la masificación que conlleva este proceso no revisó supuestos que explicaban un tipo de instituciones escolares pensadas para las élites...La diversidad de estudiantes, con identidades culturales y lingüísticas muy distintas no encaja nada bien en unos centros docentes pensados para uniformizar e imponer un canon cultural que casi nadie ponía en cuestión.

Los cambios afectaron principalmente al nivel secundario recién estrenado (antiguo BUP) y obliga también a la reestructuración de los centros (incorporación de los antiguos 7º y 8º de EGB y a su profesorado) en este nivel, así como la desaparición también de los centros exclusivos de FP o de COU, en centros de FP y Bachiller unificados, para evitar la clasificación y los sesgos que se producían de centros “técnicos”¹⁹ con los de formación para el ingreso a la universidad (propedeúticos) y la consecuente segregación que generaba hacia el alumnado²⁰ (en términos coloquiales en “los que valían (o no) para estudiar”).

Sin embargo, lo que realmente alteró la dinámica de las aulas y los planteamientos educativos estuvo relacionado con los cambios en los principios que supuso lo que se conoce como "educación comprensiva", pilar básico de la LOGSE, que, a grandes rasgos, es lo opuesto a “selectivo”. Está inspirada en los principios de *igualdad de oportunidades, justicia social y comprensividad del conocimiento* (Zufiaurre 2002: 21) y, a vuelapluma, consiste en que (Cabrera 1993: 1; Zufiaurre 2002 21-24; Merino et al. 2010 362):

- Proporciona una formación polivalente, ofreciendo unos contenidos básicos y comunes

¹⁹ Según Merino *et al.* (2010: 364) “la imagen que quedó de la FP (sobre todo del primer grado) fue la del «basurero» que recogía el fracaso escolar”.

²⁰ Esto significó que catedráticos de *pata negra* (argot) se mezclaran con maestros (diplomados) o maestros de taller (FP).

- Retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos y se opone a la diferenciación de origen del alumnado y a los métodos segregadores, articulando lo común y lo diverso por medidas de atención a la diversidad y optatividad curricular, es decir, que promueve la igualdad de oportunidades desde un punto de vista meritocrático.
- En la práctica del aula, implica hacer más accesible el conocimiento fomentando una dinámica más participativa, en lugar de transmisiva o instructiva, y como se incrementa la actividad en el aula, el orden y la disciplina se conciben de forma más flexible²¹.

Los argumentos a favor de la reforma comprensiva venían avalados porque habían sido introducidos previamente en otros países del entorno y por los diferentes organismos internacionales con competencias o influencias en el ámbito educativo.

Esto implicó poner en marcha medidas de atención a la diversidad para dar respuesta a un sistema excluyente y selectivo para prevenir el fracaso escolar. Por lo tanto en las aulas, aunque se baja la ratio (de 40 a 30 alumnos), aumenta la heterogeneidad. Los alumnos diversos de ahora serán los excluidos o “no educables”²² de antes.

Sin embargo, la introducción de la comprensividad es muy significativa a nivel de la tradición y cultura escolar, porque implica la obligatoriedad de atender a un público que el sistema antes se ocupaba de expulsar y ahora tiene el deber de retener. El profesorado asiste perplejo a incorporar una forma de

²¹ En lo que han influido los movimientos de Escuela Activa y los de Renovación Pedagógica de los años 70 y 80 (García Gràcia 2010: 107-108).

²² Concepto tomado de Filidoro (2006: 58).

educar que le hace cuestionarse sobre el “para qué educar” si los que más saben y los que menos no podrán ser diferenciados, premiados, castigados, reconocidos y/o clasificados. Y le hace cuestionarse también el cómo hacerlo, porque esas estrategias diferenciadoras le dan poder y facilita, según entienden, el mensaje “educativo” que se le transmite a los alumnos: “Así sí” o “Así no”.

Pero también, Merino et al. (2010: 362) advierten sobre algunas limitaciones de la educación comprensiva, ya que “los supuestos efectos benéficos...no siempre son efectivos...la unificación presenta problemas” ya que la diversidad no sólo le plantea problemas a los docentes, sino también a los propios alumnos (unificando a los que “quieren” y “no quieren” estudiar, a los que “pueden” y “no pueden”).

Si bien es cierto que se desarrollaron medidas para dar respuestas a las nuevas necesidades educativas, a la nueva diversidad, aparecen nuevos agentes y recursos dentro de los IES (para el nuevo alumnado de este nivel): orientadores, profesores de apoyo, medidas de atención a la diversidad varias²³, su encaje no fue fácil. De esta manera, no es menos cierto que, “Hace que la escuela empiece a contemplar la heterogeneidad, conteniendo las diferencias, apareciendo (a la vez) discursos que enmascaran la desigualdad” Guglielmino et al. (2006: 65) y este cambio da lugar a la aparición de nuevas prácticas, recursos y conceptos. Lo que “...impulsó la creación de formas especiales de educación para aquellos sujetos que no resultaban homogeneizables” (Guglielmino et al. 2006: 63) (como por ejemplo los grupos de compensatoria, diversificación, garantía social, desdobles, etc.).

²³ Según Cortese y Ferrari (2006: 25) es a partir del Informe Mary Warnock (1978, London: HMSO), que surgen conceptos como: necesidades educativas especiales, centros de apoyo, adaptaciones curriculares, etc.

Es decir que, a pesar de estos cambios, persisten formas segregadoras de entender la educación, que en su implantación significó respetar la legalidad de mantener al alumnado escolarizado, pero manteniendo en la práctica formas de clasificar²⁴. Como por ejemplo, según Filidoro (2006: 56) se producen “ciertas prácticas que avanzan en el sentido de la segregación del alumno “integrado” sin necesidad de pagar los costos de expulsarlo hacia afuera... encontrando la forma de responder a la demanda social asegurando que la exclusión²⁵ le pertenezca al excluído”. Porque:

la escuela no sólo es la institución a través de la cual la sociedad se asegura la formación de la mano de obra necesaria y la distribución de lugares a ocupar en la pirámide laboral, sino que es también el lugar en donde la diferencias individuales son puestas al descubierto bajo la presión de las recompensas y las mejores calificaciones, o la descalificación y el fracaso (Cortese y Ferrari 2006: 20).

Se implementan recursos retentivos en la escolarización, es decir, buscando “hacer aguantar” al alumnado con dificultades para que permanezca en el centro hasta los 16 años²⁶ como exigía la ley y López de la Nieta (2011: 373) lo define como un “tiempo muerto en espera de cumplir la edad reglamentaria para abandonar sus estudios” más que un período para seguir aprendiendo.

Para ilustrar con algunos datos, si bien es cierto que “el nivel de estudios de la población española mayor de 16 años ha evolucionado significativamente desde 1990²⁷...aun así, en 2006, todavía había un 36% de población por debajo

²⁴ En este sentido, es interesante tener en cuenta el concepto violencia sistémica de Ross (1999) que abarca las estructuras administrativas autoritarias molestas, las aplicaciones individuales de una disciplina inapropiada y la plácida aceptación de prácticas escolares que excluyen y perjudican a segmentos de la población escolar (Feito 2010: 351).

²⁵ Según López de la Nieta (2011: 388) “hablar de exclusión educativa significa referirse...al abandono y las dificultades de acceso y mantenimiento en el sistema educativo reglado”.

²⁶ Es decir, sacándolo del grupo de referencia pero permaneciendo en el centro, haciéndole adaptaciones curriculares para cumplir con la obligatoriedad de la escolarización (para que tenga tarea), pero no para que avance, ni implementando actuaciones para que siga aprendiendo ni motivándole. Es decir, medidas en cierto modo, paliativas, no de reencausamiento o “repeca”.

²⁷ Pero aún bastante lejos de la media de la UE, matiza la autora (López de la Nieta 2011: 389).

del nivel de secundaria obligatoria” (López de la Nieta 2011: 374) la misma autora señala que:

hay alrededor de un 3% de personas que abandonan el sistema educativo sin haber completado la Secundaria Obligatoria antes de cumplir los 16 años, ...al menos contribuyen a mantener a la mayor parte de los niños y jóvenes en las aulas escolares (López de la Nieta 2011: 385).

En consecuencia, la LOGSE ha tenido poca incidencia en el abandono escolar, al menos oficialmente, puesto que no según corrobora esta autora no existen datos globales sobre el absentismo aunque considera que parece haber influido en el descenso de los niveles educativos finales alcanzados. Además señala que estar más tiempo escolarizado no significa necesariamente a mayores cuotas de formación. De hecho, parece que los diferentes mecanismos que implementa la ley para combatir el fracaso escolar han contribuido a mantener a la mayor parte de los jóvenes en las aulas escolares, aunque no parecen surtir sin eficacia esperada, si la relacionamos con la obtención de una titulación²⁸ (López de la Nieta 2011: 389).

En otro orden de cosas, también se promulgó la ley de derechos y deberes de los alumnos (RD 732/1995) que supuso para algunos docentes un cuestionamiento a la autoridad del profesorado ya que la entendían como quitarles poder para castigar. Por ejemplo: introducía dificultades para expulsar mediante un procedimiento indirecto (no podía hacerlo el profesor por sí mismo), burocrático, lento (no inmediato, los expedientes que se acumulaban según lo punitivo que era el profesorado y el equipo directivo, por lo que podía durar varios meses) y complejo (con intervención de diversos agentes, fases, aportación de pruebas, etc.).

²⁸ Como dice Feito (2011: 341) en términos weberianos “Los bienes de salvación que distribuye la escuela son las credenciales educativas sin las cuales es bastante probable la condena a la exclusión social”.

Esto supuso que, como reacción a la LOGSE, fueron tomando fuerza ideas que se opusieron a la comprensividad y que calaron en distintos sectores sociales, aportando datos “objetivos” a lo mal que estaba la educación en España²⁹, con lo que se pone cada vez más en evidencia la coexistencia de dos líneas antagónicas de modelos educativos. El opuesto al de la comprensividad consistiría, según Torres (2006: 29-30), en:

las concepciones más tecnocráticas y positivistas...la calidad y la excelencia se miden con modelos cuantitativos sobre la base de estándares o indicadores³⁰ que nunca son sometidos a debate público y consenso, sino que son legislados e impuestos como si únicamente se tratara de una cuestión técnica y neutral y que, por tanto, compete en exclusiva a los especialistas...[Así se elaboran rankings cuyos...] resultados se obtienen mediante la aplicación de test o cuestionarios estandarizados en los que, como es obvio, nunca se contempla la diversidad de situaciones que se evalúan, las características y condiciones de la heterogeneidad de los centros.

Por lo tanto, son portadores de una filosofía y de unos indicadores aparentemente neutrales en la búsqueda de un pragmatismo y de una jerarquización que según Torres (2006: 80) conducen a “nuevas formas de coacción”. En esta línea, aparece también el énfasis en la “cultura del esfuerzo”, y que Torres (2006: 50) describe como

fruto de la cultura patriarcal y militarista...mezclada con dosis importantes de fundamentalismo religioso, que no se cansa de demonizar el placer, la alegría, el gusto, la curiosidad, la autonomía, la libertad y la utopía para, en su lugar, ofrecer la santificación por el trabajo duro y alienado, por la obediencia ciega a las autoridades. Algo que en el sistema educativo se concreta en una pedagogía tradicional y autoritaria, cuyo modelo es el

²⁹ “La consecuencia de lo expuesto es que los problemas del sistema educativo no se concentran ya en torno a la tarea de universalizar la educación básica. Se concretan, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la educación secundaria obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos...”

...Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales... (y) deficiencias de expresión oral y escrita...” (LO 8/2013: 45189).

³⁰ Torres (2006: 116) aclara con respecto a los indicadores: “...a menudo representan y legitiman opciones concretas, saberes específicos en los que tienen interés sólo determinados grupos”.

estudiante-soldado, obediente, sumiso, acrítico ante las órdenes del maestro-sargento.

El culto al esfuerzo “convierte al alumnado en el único responsable de su propio éxito o fracaso escolar” (Torres 2006: 51) y el sistema no tiene responsabilidad alguna en estos resultados, éste sólo puede detectar patologías o capacidades, por lo que produce el efecto de psicologización³¹ o patologización³² del fracaso desplazando enfoques más sociológicos, y que – a la par – quita responsabilidad al sistema, para cargarla sobre el individuo y su condición de “no educable”. En palabras de Filidoro (2006: 58) “La diferencia es una construcción social, el discurso engendra la diferencia, los *niños no educables*, los *niños especiales*³³ son la creación de un discurso social escolar”. A este proceso le llama esta autora “el proyecto normativo” y lo describe: “Es así que la normalización pensada en el ámbito de la educación deja de representar la posibilidad de acercarse a las condiciones ordinarias, *comunes*³⁴ de todo proceso de aprendizaje, para pasar a legitimar el ejercicio de un poder corrector” (Filidoro 2006: 56)

Así el sistema educativo empieza adquirir una nueva dimensión en su función clasificatoria: además de la tradicional, por la evaluación de la adquisición de unos conocimientos, por la evaluación diagnóstica³⁵ de la inadaptación a la cultura escolar y que suponen clinicalizar lo educativo,

³¹ Guerrero Serón (2007: 209) “en estos últimos años de postmodernidad, caracterizados por la desideologización y la crisis económica, se han puesto de nuevo los ojos en un enfoque más normativo e individualizable procedente de la Psicología”.

³² La escuela recibe un producto clasificado por el saber médico/psiquiátrico/psicológico: niños prolijamente separados. Filidoro (2006: 54).

³³ La cursiva no es nuestra.

³⁴ La cursiva no es nuestra.

³⁵ Según Vain (2003: 12) “El test se convierte en un modo de legitimar las diferencias de clase”.

incorporando desde el modelo médico-psiquiátrico la clasificación del fracaso, la inadaptación a la escuela, la segregación del aula y la exclusión social³⁶.

Torres (2006: 53) matiza que, en este modelo, la meta va a ser aprobar, no querer saber y al no incentivarse este deseo, lo que se está promoviendo es el miedo al fracaso o al castigo. Dicho en términos de “etiquetado” (simplificadores), si no se aprueba, o se es vago, o se es tonto o se es inadaptado.

Aunque en España la educación comprensiva se implantó de manera tardía, comparado con otros países del entorno (Merino et al. 2010: 363), conforme fue implementándose comenzó a sufrir una campaña de desprestigio (Zufiaurre 2002: 20) que culminó con la popularmente conocida como “contrarreforma”, con la LOCE (Merino *et al.* 2010: 364), que hizo “volver las aguas a su cauce”.

De este modo, fueron creándose las condiciones para la promulgación de nuevas leyes, que prestan singular atención a la superación las dificultades y los hábitos sociales discriminatorios, atendiendo a la diversidad, o a priorizar la calidad, la excelencia, etc. y que siguen, a grandes líneas, la alternancia política del gobierno de turno. Aparecen así la LOCE en 2002, la LOE en 2006, y de este modo, hasta la actual LOMCE en 2013, que continúa en su polémica implantación.

Por la confluencia de todos estos factores, de haber permanecido en un sistema educativo estable, pasan a producirse reformas como resultado de perseguir distintos objetivos (la calidad, la inclusión de la diversidad, la igualdad

³⁶ Complementaria a la ya tradicional clasificación que se producía a partir del CI, que medía lo cognitivo, o las discapacidades típicas (móticas, sensoriales, etc.), se agregan una serie de diagnósticos que producirán nuevas clasificaciones y sus consecuentes discriminaciones como por ejemplo: TDAH (distráidos, inquietos), TND trastorno negativista desafiante (oposición a la autoridad) y el trastorno disocial (transgresión/no respeto a las normas o derechos de otros)(Amaro y Sais 2007).

de oportunidades o las mejores oportunidades [bilingüismo, TICs, etc.] para los más aventajados) inspiradas por distintos idearios políticos, según se trate, de corte más liberal o socialdemócrata. Por lo tanto, las reformas pasan de ser un recurso para la innovación a ser un recurso de manipulación política de dos fuerzas opuestas (Merino *et al.* 2010: 362): por un lado una demanda de una educación que promueva la equidad y la inclusión y por otro lado, más la eficacia, la competitividad y la mercantilización de la educación. Y que estos autores definen como regresiva o “neoliberales”.

Así, gradualmente, se va introduciendo el discurso de mercado en la educación, que propone otras variables y valores para entender la “buena educación”, buscando indicadores de competitividad, excelencia, calidad, créditos, competencias, calificaciones, rendimiento, etc., impulsado, en buena parte, por órganos de evaluación internacional, como son los Informes PISA, TALIS, MCKINSEY y que además, aumentan la vigilancia externa, los “parámetros objetivos” de evaluación de la educación y que supondrán una asignación de mayor responsabilidad a los docentes sobre los resultados. Pero no se puede ignorar que estas evaluaciones siempre expresan un indicador incompleto y relativo³⁷ ya que no toman en cuenta la calidad de la ejecución, los diferentes puntos de partida, la diversidad de recursos, etc.

Recapitulando, la educación y, por lo tanto, el papel del profesorado, están condicionados por las expectativas insatisfechas sobre la misión y funciones de la educación y los cambios operados en la sociedad en general.

³⁷ No se puede ignorar qué, cómo y para qué se evalúa y quién evalúa.

Para finalizar con los aspectos legales, pero de otro orden, también afectó en este período la cuestión de políticas territoriales, ya que se realizaron las transferencias de las competencias en materia de educación a las comunidades autónomas (RD 926, 1999), lo que contribuyó a una mayor diversidad entre regiones en la gestión de los recursos y en las orientaciones de las políticas educativas.

b. Cambios en las representaciones sociales que afectan a la educación

De resultas de estos cambios sociales, se producen cambios que afectan a la cultural escolar. Uzzell y Blud (1993) dicen que las representaciones asociadas a contextos socio-culturales y legislaciones van integrándose al resto de información sobre el sustrato anterior. Las nuevas ideas y conceptos, o las posiciones minoritarias, disidentes, acaban contribuyendo a que se formen nuevos argumentos. Por lo tanto, las representaciones sociales se configuran en un contexto histórico y la interiorización de las mismas no cambia repentinamente, sino que más bien va amoldándose al cambio y las contradicciones, el grado de flexibilidad así como también su relación con los años de docencia (vistos como la exposición al contexto en el que se ejerce la práctica profesional) van produciendo cambios en las creencias y por lo tanto en las prácticas docentes.

Así, se puede observar cómo afectaron los cambios más significativos en este nivel:

- A esta pérdida de hegemonía en la transmisión del conocimiento que sufre la educación y que compite con otros lenguajes y soportes más atractivos y

fáciles de utilizar que el saber escolar, se le añade una mayor importancia de la cultura del ocio y el disfrute, que genera un cuestionamiento o rechazo hacia lo que implica dificultad, trabajo y esfuerzo.

Pérez Tornero (2000: 42-44) alude a una “explosión de la información y el conocimiento” donde las escuelas dejan de ser centros de racionalidad y de distribución del saber social, donde los “aprendizajes socialmente relevantes” son cada vez más generados fuera de la escuela. Por lo tanto, los valores y las pautas de comportamiento de los *media* van usurpándole el terreno a los de la escuela. Por lo que resulta afectada la valoración social de la educación.

- Como parte de un mayor ejercicio de las libertades, aparece también un cierto rechazo o cuestionamiento a todo lo que sea percibido como coactivo o impuesto.
- Como resultado del escepticismo hacia el modelo productivo, se aprecia cierta desconfianza en el credencialismo como medio de movilidad social y por lo tanto en la cualificación que proporciona el sistema educativo como medio de inserción y desarrollo laboral y social.
- Las instituciones y sus agentes, antes incuestionables, son puestos “en entredicho” (no se acepta incondicionalmente ninguna medida o autoridad), lo que aumenta la desconfianza hacia lo que hacen y, por lo tanto, la vigilancia interna y externa sobre las acciones y los resultados.
- Empieza a aparecer una percepción negativa en el profesorado hacia distintos agentes de la educación (Marchesi 2007: 24-28):

- Hacia las familias: por su falta de compromiso y acompañamiento con la educación, sin tener en cuenta el capital cultural de éstas o sus posibilidades para ayudar a sus hijos.
- Hacia el alumnado, su desmotivación, sus problemas de conducta y su desdén hacia el estudio.
- Hacia la administración educativa, lo que se traduce en una queja continúa sobre el funcionamiento de la enseñanza, la falta de recursos y la incoherencia entre políticas y gestión.
- También cambia la percepción del profesorado hacia las funciones del propio sistema educativo como agencia de socialización y clasificación.

Se podría así confirmar, siguiendo a San Román et al. (2009) la coexistencia de distintas culturas docentes influenciadas por el contexto social:

En el escenario de este cruce cultural entre la vieja cultura del estatus y la nueva cultura de la igualdad se produjo un conflicto interno que alteró la estructura social, produciendo un cambio en los hábitos psíquicos de los sujetos que, sin duda, llegarían de la mano de las nuevas generaciones a alterar la vida de las escuelas (San Román et al. 2009: 157)

c. Cambios en la profesión docente

Se pasó, de este modo, como explica Marchesi (2007:17-18) de una sociedad estable y de certezas a una sociedad de la incertidumbre, lo que produce una sensación de que todo es relativo, opinable, y que, por ejemplo, el conocimiento que llega a las escuelas no es único, y tampoco es la más importante agencia de socialización, por lo tanto, sus agentes, los profesores ven que su saber/poder no es el único, las “competencias profesionales” no son tan exclusivas y por lo tanto su forma de hacer no es vista como la única posible, por lo que los profesores sienten que su trabajo está bajo sospecha, incrementado

esto último por las políticas de evaluación y calidad y los malos resultados educativos (porcentaje de alumnos que abandonan y repiten es de los más altos de la OCDE, el gasto público en educación es de los más bajos de la UE³⁸, los resultados de evaluaciones internacionales PISA está por debajo de la media de los países participantes por lo que tienen sensación de impotencia y de descrédito de su actividad profesional).

Mientras, en el seno del profesorado, se estructuran las dos grandes líneas educativas (liberal y socialdemócrata) que enfrentan al profesorado en dos grandes líneas antagónicas que mantienen los siguientes dilemas no resueltos: “instruir vs. educar”, “inclusión vs. segregación”, “igualdad vs. competitividad”, etc.

De resultas de estas contradicciones, Vain (2003:14) concluye “hablamos de educación inclusiva en un contexto social de exclusión; de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y de atención a la singularidad en un contexto de uniformización” amparados por mitos y creencias como “cuanto más homogéneos son los grupos, más fácil es enseñar” (Vain 2003:13).

Pero aunque muchos docentes se consideran ajenos a estas disputas, compartimos con Lus (1995)³⁹ que

El educador no es un elemento neutro en relación con esos productos educativos que son el éxito o el fracaso: él es quien propone las experiencias didácticas, y se descuenta que hay algunas más adecuadas que otras para promover el aprendizaje de los alumnos. Tampoco es neutro afectivamente; tiene sus gustos, sus expectativas, sus representaciones mentales y sus actitudes que inciden sobre el proceso y los resultados del aprendizaje.

³⁸ García Gracia (2010: 111) sitúa el gasto en educación “por debajo de la media europea (4.5% del PIB)”.

³⁹ Lus, M. A. (1995) De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires: Paidós. Tomado de Tresols (2006: 117)

También hay un nuevo glosario para describir situaciones o personas antes desconocidos: algunas más oficiales (atención a la diversidad, normas de convivencia, grupo de diversificación, PIL etc.) y otras más coloquiales (objeto escolar, niños llavero, familias desestructuradas, etc.) para describir las nuevas realidades que tienen que afrontar.

No se puede perder de vista que los discursos les preceden, por lo que esa coexistencia de discursos y modelos ayudará a comprender la fragmentación que sufre la profesión en sus creencias y en sus prácticas. Éstas responderán a dinámicas diversas según las creencias en las que se asienten, principalmente en cómo entienden lo que es ser un buen profesional (moral) o ser competente (sentimiento de autoeficacia, valía personal, etc.) y que todo esto no forma parte de un plan deliberado, sino de contradicciones no resueltas.

Por todo lo expuesto, estas capas sobre las que se asientan las creencias, lo hacen sobre un formato contradictorio, lo cual, lo único que provoca es que su evolución también sea errática. Las reformas son la expresión legal y política de una u otra orientación y esa falta de criterio y coherencia en la gestión reproduce la falta de criterio y coherencia en los centros, ya que en el propio profesorado y en la influencia del entorno se batan cotidianamente estos valores en cómo entender la educación y el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien cada profesor puede estar más condicionado por uno que por otro modelo, no deja de producir roces y enfrentamientos con colegas, alumnos y familias cuando sus valores y formas de entender la educación chocan con los opuestos.

La LOGSE viene a representar el primer hito de ese cambio profundo, y en esta tesis se indagará en cómo se posicionó el profesorado ante este cambio, ya que algunos profesores piensan que están por encima o al margen de esos

cambios legales o políticos, pero éstos son expresión, ni más ni menos, que de unas contradicciones más profundas que reflejan enfrentamientos de clase y de modelos de educación.

En este escenario, la LOGSE produjo la primera ruptura importante, el inicio de la inestabilidad y de la ruptura de la incuestionabilidad de la educación. Lo que vino después fueron cambios pendulares, pero siempre moviéndonos más o menos, en torno a lo mismo.

Se tratará de reflejar en el trabajo de campo cómo se vivió en las aulas esos cambios, la aparición de los nuevos problemas que se produjeron, las creencias asociadas a éstos y los nuevos retos que obligó a afrontar al profesorado.

Es importante tener en cuenta qué características profesionales tienen los docentes. Las plantillas fueron integradas por licenciados o titulados superiores que tuvieron que preparar el CAP y, si lo hacían para una plaza pública, una oposición, en cuyo temario de la misma se incluía los contenidos de la LOGSE, entre otros temas. La otra parte procedía del sistema educativo implantado a partir de la ley LGE del 70, una ley que principalmente proponía la ampliación del público, pero que, en líneas generales, no cuestionaba ni reformaba los procedimientos educativos, es decir, había que hacer lo mismo pero para más gente. No implicó un replanteamiento de las funciones como educadores y sus métodos, cosa que sí obligaría a hacer la LOGSE.

Educar bajo la LOGSE significó replantearse algunas prácticas docentes como la revisión del sistema de evaluación, y junto con ello, los PIL, que no

permitía más de una repetición por nivel⁴⁰ y al cambio de un ciclo, así como una mayor laxitud en las exigencias a nivel disciplinario (que se empiezan a promover normas de convivencia, en lugar de códigos disciplinarios, y se impide u obstaculiza la expulsión). Estas dos funciones: la de evaluar y la de castigar contribuyen a hacer sentir a los profesores carentes de autoridad y comienzan de este modo las resistencias a la educación comprensiva y a la retención del alumnado “que no sirve” para el estudio.

Se hizo evidente, tanto para el profesorado novel como para el más experimentado que carecían de los recursos profesionales adecuados para gestionar esta nueva realidad provocada por la reforma y aunque se desarrolló una red muy amplia de centros y cursos para la formación y la mejora de las competencias profesionales, el profesorado no se mostró muy receptivo a este tipo de medidas y comenzó a reclamar con más vehemencia a las autoridades públicas, lo que terminó concretándose, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, en la ley (LCM 2/2010) de Autoridad del Profesor. Lo que evidencia que la cuestión no era que ellos se capacitaran y adquirieran nuevas estrategias para educar al nuevo perfil de alumnado, sino que cambiara su relación con el alumnado o las medidas que podían efectuar hacia ellos.

No obstante hubo un consenso generalizado en que la formación del profesorado era insuficiente (Merino *et al.* 2010: 364), por aquel entonces, a la licenciatura en la especialidad, se exigía el CAP, que entre 100 y 300 horas pretendía cualificar para la docencia.

⁴⁰ Excepto en 4º de la ESO.

Estas evidentes carencias por parte de los profesionales puso también el foco del fracaso de la reforma en el principal agente en el que se asienta el sistema para su funcionamiento: el profesorado. La reforma, a pesar de todo, se realizó gradualmente, pero para el período de la implantación general, ya había sido rechazada. El profesorado atribuyó su fracaso a la falta de recursos suministrados por las administraciones educativas o a las excesivas demandas hacia el profesorado. Lo único que hubo que hacer es esperar a la alternancia política, para revertir estas tendencias, lo que produjo el inmovilismo como respuesta, lo que viene a demostrar que la permanente y aparente inestabilidad lo que genera, en realidad, es un sistema aparentemente diverso e inestable pero estructuralmente homogéneo e inmóvil, pero ahora, además conflictivo o convulso.

La LOCE fue un intento de volver las aguas a su cauce ya que, aunque no modificó el sistema según García Gràcia, (2010: 113) “se abona en la segregación del alumnado” mediante los itinerarios la ampliación del alumnado con necesidades educativas especiales (incluyendo entre ellos al alumnado con discapacidad, inmigrantes, altas capacidades y trastornos graves de conducta) y refuerza las figuras del gobierno del centro en los órganos unipersonal, principalmente, el director, es decir, debilita la participación de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Metodología

En una investigación en la que el foco de estudio de la realidad social está a nivel cotidiano, interpersonal y subjetivo, el marco más adecuado es el microsociológico. Como además, se busca comprender las creencias y acontecimientos que afectan al profesorado, estudiando dentro de un contexto institucional, el modo en que los sujetos construyen significados a partir de sus relatos, se opta por utilizar el paradigma interpretativo. Según Santa María (2006: 16-17) en este paradigma se parte de hipótesis provisionales, de la subjetividad, de la reflexión en y desde la praxis desde las que el investigador “trata de interpretar las interpretaciones cotidianas de la gente” (Valles 1999: 60).

Por ello es necesario adoptar el método de investigación idóneo para este tipo de estudios que, según González (2013), es el cualitativo, en la línea de los estudios etnográficos. Otra razón por la que se ha escogido este método es la manera en que se observa y analiza el corpus, tanto para los datos primarios como para el nivel teórico, los cuales se complementan a la vez que le dan coherencia a la investigación, por lo que se respeta lo que expresa Vain (2012) acerca de la importancia de la relación entre el marco teórico y la metodología de la investigación.

Siguiendo lo indicado por Alonso (1998: 24) “La visión *cualitativa* tiende así...a examinar las producciones significativas de los propios sujetos – discursos, imágenes, relatos, representaciones, etc. – generadas y construidas

por los actores, o en el diálogo directo con ellos, en sus propios contextos, situaciones sociales e históricos”.

La metodología cualitativa es la más adecuada, no sólo por tener un número limitado de participantes, sino porque permite – con la información que proporcionen- elaborar categorías, relacionarlas e interpretarlas (Strauss y Corbin 2002). Esta metodología permite comprender a los investigados desde su propio marco, apartando las propias creencias del investigador (Taylor y Bogdan 2002: 20-21). Además viene determinada por “la naturaleza del problema que se investiga...para obtener detalles complejos” (Strauss y Corbin 2002: 20-21), pero también, por su flexibilidad, que permite ir “redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad” (Perez Serrano 2001: 51).

Esa flexibilidad también posibilita la diversidad metodológica (ya que permite la complementariedad cuanti-cuali para la triangulación), lo que ayudará a su vez a obtener el “punto de saturación” (March et al. 1999: 469) deseable para garantizar la fiabilidad y validez de los hallazgos.

Los datos primarios se obtendrán del discurso del profesorado sobre cómo vive, ve y le afecta la conflictividad escolar. Por lo tanto, no se investigarán hechos sino la “representación de la realidad realizada por sus sujetos” (Alonso 1998: 25) que son “productores de sentidos y significados” (Saballa 2014: 234). Se partirá, entonces, de lo verbalizado, de este modo, al darles voz, permite “desvelar algunos aspectos ‘ocultos’ de las prácticas educativas,” haciéndolas visibles, ante la necesidad de “...transformar lo habitual en extraño” (Vain 2012: 37). O como lo expresa Mancovski (2011: 57), por ser naturalizadas y obvias,

dejan de ser vistas, por lo que será necesaria una “mirada diferente y extranjera”.

Como dijimos en una investigación parcial, previa:

Consideramos al discurso como la verbalización o exteriorización del pensamiento pedagógico práctico, constituyendo de este modo, los datos empíricos de esa abstracción que vendría a ser el pensamiento del profesor. De este modo, el análisis del discurso cobra especial importancia porque se basa en lo que los docentes dicen sobre sus relaciones en el aula. Además, se pretende...identificar los pensamientos recurrentes o compartidos..., buscando regularidades e intentando comprender los significados que los protagonistas atribuyen a sus vivencias y sentimientos (Funes, 2016: 8).

Al analizarse la percepción que tienen los docentes sobre los conflictos, es decir, las representaciones sociales que giran en torno a éstos, nos situamos en “mundos intersubjetivos” que para su estudio requieren “de métodos y prácticas que permitan la reconstrucción comunicativa e interactiva de esos “conocimientos internos”. Alonso, de este modo, entiende “La investigación social, tomada como comprensión subjetiva de cómo la gente construye y vive su propia cotidianidad,... toma una dimensión *experiencial*...” (1998: 27) Entendiendo la comprensión como “captar el sentido... y no está en las cosas en sí mismas, sino en la manera en que cada sujeto organiza sus representaciones sobre ellas” (Mancovsky 2011: 56).

En síntesis, la investigación tuvo un carácter descriptivo de los datos primarios, inductivo, para comprender las relaciones sociales a un nivel más general, partiendo de lo micro, particular o eventual, “a la vez que hermenéutico, porque se buscó identificar las reglas subyacentes o las constantes” (Funes 2016: 8).

Para finalizar, la investigación también cuenta, secundariamente, con una dimensión cuantitativa, que describe las características de un número limitado

no representativo (muestra incidental) de profesores encuestados que arroja una información de carácter más general, descriptivo. Este estudio se realizó ex post facto, ya que – como ya se ha comentado – se elaboró inicialmente con otros fines. Sin embargo, los datos obtenidos permiten indagar las causas y factores que pudieron intervenir en el fenómeno estudiado.

2. Técnicas e instrumentos

a. Para la recogida de datos

Para la exploración y construcción de los datos primarios se realizaron:

- Encuestas: Se llevaron a cabo con un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Fueron registradas en papel.
- Entrevistas en profundidad: semi estructuradas. Registradas en cinta.
- Búsqueda y análisis de fuentes documentales.

Si bien la encuesta no es un instrumento adecuado para una metodología etnográfica, ésta recogía datos más generales (características de ese profesorado, percepción general sobre sus dificultades y experiencias en el trabajo, satisfacción, etc.) y plantea, además, una serie de preguntas abiertas cuyas respuestas, para categorizarlas, se ha buscado la homogeneidad y similitud, por estilos de pensamiento e ideas afines, y así cuantificar las categorías que emanaban, aunque su mayor riqueza no es cuántos responden a qué, sino qué piensan, creen o sienten sobre sus experiencias como educadores.

a.1. Fuentes de información

Se utilizaron dos tipos de fuentes: primarias y secundarias. Entre las primarias se realizaron encuestas y entrevistas a docentes de secundaria. También se consultó documentación de los centros en los que se llevó a cabo el trabajo de campo.

En cuanto a las secundarias se trató de bibliografía especializada.

b. Para el análisis de datos

Por un lado, se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información cualitativa recogida realizando un análisis de contenido y documental, tanto de los informantes clave (el profesorado) como de la bibliografía y documentación recabadas.

El análisis cualitativo de la información se realizó de la siguiente manera:

- Se indagó en temas y asuntos repetitivos y/o que manifestaron como más problemáticos (ya sea porque hacía al conflicto extenso [afectaba a muchas personas] o intenso [por la gravedad del mismo]).
- Se agruparon las respuestas en grupos homogéneos o afines, es decir, todos aquellos que entendían un problema de manera parecida. Las categorías emanadas de éstas se cuantificaron.
- Se seleccionaron y profundizaron aquellas que contribuían a demostrar las hipótesis.

Por otro lado, se hizo lo propio con los datos cuantitativos, es decir, se procedió a la explotación de los datos obtenidos a partir de las encuestas a los profesores, con apoyo de los programas E-Analyzer y Excel. Como ya se ha

mencionado, el cuestionario también contaba con una serie de preguntas abiertas. Para el tratamiento de éstas, se buscaron criterios que ayudaran a unificar y homogenizar las respuestas en categorías aglutinantes para facilitar la explotación de los datos de tipo estadístico. Por ejemplo, ante la pregunta “¿Cuál es el motivo más frecuente por el que tiene que tomar medidas?”, algunos profesores han respondido “cuando molestan”, o “interrumpen”, o “cuando alguno te lía la clase”, o “se pone pesado”, etc. Todas las respuestas de este tipo fueron agrupadas en “*molestar o interrumpir en clase*”.

De cara a dar validez, credibilidad y rigor a la investigación (Aguilar y Barroso 2015: 73) se utilizó además la triangulación para analizar la información desde distintos ángulos y técnicas, para que permitiera enfocarla y contrastarla desde distintas perspectivas: cuanti-cuali, datos primarios-secundarios, resultados obtenidos-consulta a expertos. Esto quiere decir que los resultados se presentaron a los expertos (triangulación de observadores [Gaitán y Moyano 2012]) con la intención de corroborar la validez y actualidad de los datos, es decir, consultar si consideraban que los resultados reflejaban la situación del período analizado y si se habían superado este tipo de conflictos o seguían vigentes.

Además, la triangulación - como dice March et. al (1999: 471) - “controla la subjetividad del investigador” factor importante a tener en cuenta ya que como señalan estos mismos autores, en la investigación cualitativa “investigador e investigado están por fuerza interrelacionados”(March et. al 1999: 472)

Otra cuestión a considerar para el análisis de los contenidos es reconstruir el PPP a partir de los testimonios del profesorado, es decir, analizar lo que

expresa el profesorado, describir cómo viven las situaciones que ellos identifican como conflictos y qué consecuencias generan (Funes, 2016).

3. Fases de la investigación

El trabajo de investigación se desarrolló a través de tres fases. En una primera fase se orientó a los siguientes objetivos:

- a) Indagar en la bibliografía para la elaboración del marco teórico, la metodología, estado de la cuestión, etc.
- b) Elaboración de un instrumento para la recogida de datos
- c) Captación de informantes claves
- d) Recolección de datos primarios (fase piloto)
- e) Ajuste del instrumento con validación de expertos.
- f) Recolección de datos (centros públicos)
- g) Análisis parcial de datos

En esta fase, la labor más compleja fue la captación de docentes y centros para colaborar, porque los conflictos en general se asumen con cierto pudor, por este motivo, se solventó esta dificultad motivando a los centros en los que estaba se estaba realizando formación en “Mejora de la convivencia” para colaborar en la investigación.

En la segunda fase, la investigación se centró en la recogida de datos, encuestando a docentes del centro privado y a procedentes de centros diversos. A algunos de ellos, además se les realizó la entrevista en profundidad.

Como resultado de la fase anterior, se hizo patente la necesidad de completar la información tanto de centros que no sean de titularidad pública,

como de profundizar en algunos detalles de la conflictividad escolar. Por este motivo se complementó el cuestionario con una entrevista en profundidad a ocho docentes, que colaboraron voluntariamente, en la que se indagaría pormenorizadamente en la conflictividad. Por ello, se les preguntó, por ejemplo: ¿Cuáles son las fuentes de conflicto que hay en el profesorado? Y ¿Cuál ha sido el conflicto más importante que has vivido en tu centro o en tu profesión?

De esta forma, se pretendía superar la “visión panorámica” que aportaban las encuestas para adentrarse en los “nudos conflictivos” de la vida de los centros.

La tercera y última fase consistió en la actualización de las fuentes secundarias, análisis de resultados, con validación de expertos y elaboración y redacción de la tesis.

4. Descripción y selección de la muestra

Para la exploración y construcción de los datos primarios se escogió una muestra de 64 docentes en cuatro centros educativos (tres públicos: IES Pradolongo, IES Humanes, IES Celestino Mutis; y uno privado concertado: el colegio Montserrat) y diez docentes pertenecientes a centros diversos.

La elección de los centros para participar en esta investigación no responde a criterios de representatividad, sino de apertura y disponibilidad para ser estudiados.

El motivo de la inclusión y selección de los centros en la muestra fue la necesidad de detectar necesidades formativas y del clima de centro (por

considerarse conflictivos) o por la cultura organizativa (tener un ideario de cultura de paz) para realizar el curso de mejora de la convivencia (mediación y resolución de conflictos). Para participar en el trabajo de campo, las formas de captar informantes clave han sido que un profesor del centro o el investigador invitaban a los docentes a ser encuestados, por lo tanto, eran voluntarios⁴¹.

El profesorado de estos tres institutos definía a los mismos como conflictivos, porque está extendida la convicción en el profesorado de que la condición de conflictivo la otorga el tipo de alumnado que se atiende (la condición social del mismo, acentuada por la zona⁴². Por lo tanto se consideran a los centros de la zona sur como de conflictivos a partir de las atribuciones que les hacen a esas condiciones sociales del perfil del alumnado.

Como contrapunto, el otro centro en el que se hizo el trabajo de campo, fue la inclusión de uno privado-concertado, no religioso, de zona centro, con vocación y tradición de innovación educativa, en la línea de la educación para la paz, la participación y el diálogo.

Una cuestión a destacar es la creencia que contribuye a que el profesorado cree en un condicionamiento subjetivo con respecto a lo de centro con alumnado conflictivo y el riesgo de convertirse en una profecía autocumplidora de la dificultad del trabajo en esos centros. Por este motivo es también por lo que se buscó otro centro que no sea ni público ni de la zona sur de Madrid, para poder contrastar las diferencias que pudieran existir en la

⁴¹ Al principio de la realización de la encuesta, que las efectuó personalmente el investigador, se les decía que la participación en la misma era voluntaria y confidencial, para tranquilizarles con respecto a la protección de sus datos, así como para lograr una mayor sinceridad en las respuestas.

⁴² Por lo menos en grandes ciudades como Madrid, donde el territorio está muy fragmentado socialmente.

percepción de los docentes sobre el clima de centro y aislar así este condicionante.

Sin embargo, no se puede ignorar, lo difícil que fue conseguir centros que quisieran participar en el estudio por la mera curiosidad científica de analizar su conflictividad. Lo que hace suponer un cierto “tabú del conflicto” como sostuvimos en un estudio previo⁴³.

En cuanto al perfil de los encuestados de los que se va a obtener información cuantitativa y cualitativa, se trata de 74 docentes en activo de cuatro centros, distribuidos de la siguiente manera:

- IES Pradolongo: 17 docentes
- IES Humanes: 13 docentes
- IES Celestino: 16 docentes
- C. Monserrat: 16 docentes

TABLA 4.1: RECOGIDA DE DATOS, PERIODO DE RECOGIDA Y Nº DE INFORMANTES

Recogida de datos	Período	Nº informantes
Encuestas (IES)	1998-1999	49
Encuestas (CC)	1999-2000	17
Entrevistas en profundidad	2000- 2001	8

Elaboración propia

En último lugar, se realizaron ocho entrevistas en profundidad a profesores de educación pública y obligatoria. En cuanto al perfil de los entrevistados⁴⁴ se trata de cuatro hombres y cuatro mujeres, una docente joven,

⁴³ Funes (1999) En donde se analiza cómo el profesorado correlaciona la idea de tener conflictos, y hablar sobre ello, con incapacidad profesional.

⁴⁴ Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

otra que estaba a punto de jubilarse y el resto de mediana edad. Las razones por las cuales se han entrevistado a estos docentes han sido: porque han protagonizado conflictos graves, porque son asesores, orientadores, miembros de equipos directivos, de movimientos de renovación pedagógica o de sindicatos, ante lo cual tienen una perspectiva no exclusivamente individual del profesorado, o un conocimiento muy pormenorizado sobre la conflictividad potencial y real en los centros.

Estimamos, de este modo, disponer de datos fiables y extrapolables a los provenientes de dichas fuentes primarias.

5. Hipótesis

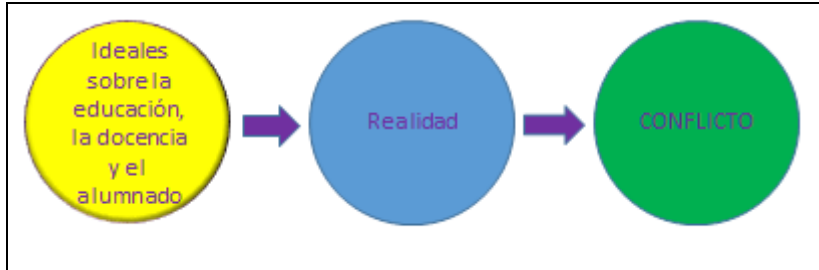
En el funcionamiento del aula se imprime un ritmo y forma de trabajo que no todos los alumnos pueden seguir. Esto genera dificultades en el aprendizaje, en el desempeño y en la conducta de los alumnos, que pueden generar conflictos. Es decir, los alumnos más conflictivos serían aquellos que tienen más dificultades de adaptación al trabajo de clase.

El desempeño de estos alumnos ralentiza u obstaculiza la clase ante lo que al profesor se le dificulta el trabajo, generándole malestar por no cumplir sus expectativas o los objetivos programados.

Hipótesis 1: La discrepancia entre los ideales educativos del docente y lo que impone la realidad educativa generan conflictos. La conflictividad, entonces, sería el resultado del rechazo, la resistencia

o las dificultades de adaptación del docente, ante la introducción de un nuevo marco normativo y los cambios que conlleva.

GRÁFICO 4.1: HIPÓTESIS 1



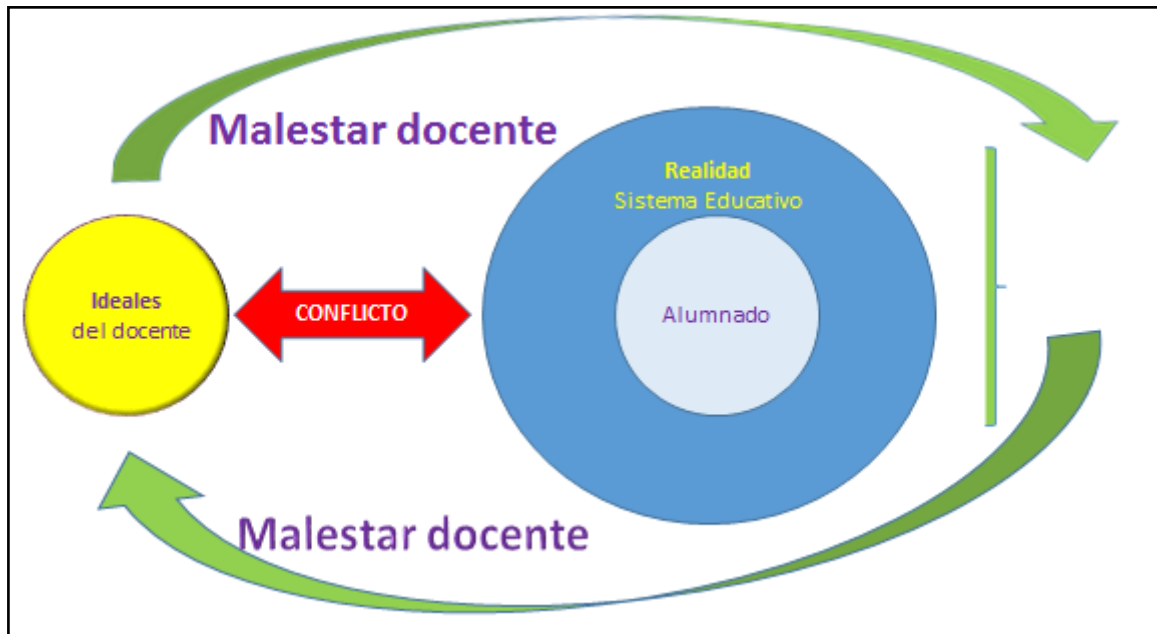
Elaboración propia

Es decir, se refiere al malestar que le produce tener que cambiar su forma de dar la clase, en lugar de que el alumno se adapte a la forma de trabajar del docente, tal como se hacía antes de la reforma educativa, y el que no podía aprender, no podía continuar en el grupo (educación selectiva). Con la LOGSE, saldrán a la luz las dificultades para aceptar la diversidad, especialmente para el alumnado que presenta un peor desempeño, y para darles una respuesta educativa adecuada.

Hipótesis 2:

El malestar docente que acompaña al conflicto afecta a la percepción que hace del alumnado y, consecuentemente, a las relaciones que establece con éstos, generando de este modo un clima proclive a conflictos.

GRÁFICO 4.2: HIPÓTESIS 2



Elaboración propia

El malestar predispone negativamente y se establece un clima favorecedor a las tensiones. Las creencias más extendidas sobre conflictividad, normalmente, ponen el énfasis en el comportamiento del alumnado, sin embargo, entendiendo al conflicto como una relación antagónica, el profesorado es co-protagonista del mismo. Desde este marco, se analizarán los factores que influyen en el profesorado en la aparición, mantenimiento y superación de conflictos.

Por lo tanto habrá que indagar quiénes intervienen en los conflictos, qué favorece su aparición y analizar también cómo les afectan.

6.- Diseño del instrumento

a. Introducción

Este instrumento surge de la necesidad de una herramienta para detectar las actitudes y características de los docentes y del contexto de los conflictos que tenían que afrontar en el marco de los cursos de capacitación para profesores. Por lo tanto, en dicho cuestionario se indaga sobre:

- Características del contexto (características de los agentes y de sus experiencias educativas y sociales)
- Creencias del profesorado asociadas a la conflictividad
- Causas y elementos del/los conflicto/s (factores favorecedores de la conflictividad del contexto concreto)
- Respuesta de los docentes para superarlos/afrontarlos.

Entendemos, entonces, que la conflictividad resultante no es sólo consecuencia de las dificultades (cognitivas y conductuales) de adaptación del alumnado al sistema educativo, sino también de cómo influyen las creencias y recursos personales del docente para afrontar esa situación, más las características que imprime el propio centro en tanto favorecedor de un clima de diálogo y colaboración o, por el contrario, de imposición, evitación, punición, burocratización, individualismo y/o confrontación.

Las razones por la cual se aprovecha la información obtenida por este medio, son:

- Porque, así como sirvió en su día para entender a unos profesores y orientarlos más adecuadamente en la gestión de la conflictividad, sirve hoy para

entender cómo veían el mundo que les rodeaba, cómo lo interpretaban y, en consecuencia, cómo y por qué actuaban así.

- Por lo tanto, yendo de lo particular (y eventual) a lo general, será de utilidad para profundizar y proyectar en un marco más amplio que permita explicar lo que les afecta y cómo les afecta.

- Asimismo, también, es de utilidad para analizar cómo es la cultura del profesorado en la relación a la conflictividad escolar, en definitiva, cómo explican lo que les pasa y qué hacen ante ello.

Una cuestión a matizar sobre esta investigación, que partía de la pregunta qué son los conflictos escolares, es que para analizar la conflictividad, en los centros no hay evidencias sobre los conflictos, más allá de los mecanismos sancionadores de la convivencia (partes, expedientes, etc.); pero el enfoque estaba centrado no en conflictos, en tanto incumplimiento de normas (que son los que recogen, por ejemplo, los partes), sino en los enfrentamientos o problemas de interrelación que afectan o preocupan a los docentes y que exceden lo que los procedimientos sancionadores registran. Por este motivo, fue necesario la elaboración de un instrumento que recogieran las creencias asociadas a la conflictividad, más allá de que puedan desencadenar, o no, medidas sancionadoras.

Además, al indagar en los relatos de los educadores y preguntarles sobre las situaciones que tenían que enfrentar en sus clases y en su centro introducía, más que en los conflictos en sí mismos, en las creencias que les colocaban a la defensiva, o que les hacía sentirse vulnerables, y en actitud de confrontación. Por lo tanto, se recogen ideas asociadas a las situaciones que les generan

malestar y que las viven como “conflictos” en su trabajo, independientemente de que se deriven en sanción o cualquier tipo procedimiento formal regulador.

A continuación se explica cómo se construyó el instrumento para analizar los motivos o circunstancias que inciden en la conflictividad. Lo que se busca indagar son los factores objetivos y subjetivos que influyen en la conflictividad, sea ésta real o percibida. Así como si la percepción de satisfacción general con el desempeño profesional puede estar asociada a la ausencia o a bajos niveles de conflictos. Si tenemos en cuenta lo que se mantiene desde los teóricos del comportamiento organizativo, que un bajo nivel de conflictividad es lo ideal para un óptimo desempeño (Robbins y Judge 2013: 455).

Se trata de un cuestionario que consta de dos partes:

1. Ficha técnica, cuyo objetivo es informar sobre las características generales del trabajador (personales y profesionales) y del centro de trabajo. Recoge información general, administrativa, personal.

2. Y la ficha de análisis del conflicto, se ocupa de la exploración del contexto, de los protagonistas y de las actitudes y circunstancias tanto objetivas como subjetivas que rodean al conflicto o conflictos. En los aspectos subjetivos se indaga sobre expectativas, actitudes, experiencias, competencias, motivaciones y satisfacción con su trabajo, para comprender sus creencias respecto a sí mismo, a su rol docente, pero también con respecto a sus alumnos, colegas y otros agentes de la comunidad educativa que consideren que influyen en su trabajo.

b. Explicación y operacionalización de variables

Para la explicación de cada una de las variables analizadas se seguirá el mismo orden de los epígrafes del cuestionario y que desarrollamos a continuación:

1. Ficha técnica:

1.a. Datos personales

1.a.1. Edad

Se escogió esta variable porque arroja información sobre la “distancia generacional” con respecto al alumnado y la pertenencia según edad a una fase del ciclo vital y por lo tanto, a una cultura (general y profesional/pedagógica) vinculada a la pertenencia a una generación u otra. Así, podemos identificar, a grandes rasgos, a un profesorado procedente de un período autoritario, a otro de la transición y a otro de la democracia, o de adultos jóvenes, mediana edad y adultos *senior* y dichas diferencias orientan a distintos intereses y prioridades vitales y por lo tanto, puede indicar distintas actitudes hacia el trabajo.

Categorías:

1. Hasta 30 años
2. Entre 31 y 40
3. Entre 41 y 50
4. Mayores de 51

1.a.2. Sexo

La inclusión de esta variable responde a la necesidad de saber si existen diferencias en la percepción de los conflictos entre hombres y mujeres, dado que existe la creencia de que las mujeres suelen verbalizar más el malestar que los

hombres. Por lo que, cuando los protagonistas del conflicto son hombres, suelen aparecer de forma inesperada, ya que posiblemente estuvieran silenciados. Por lo tanto, puede ser interesante indagar si efectivamente existen diferencias de género entre hombres y mujeres en la manera de percibir y afrontar los conflictos o en la mayor o menor predisposición a tenerlos, hablar de ellos, o a responder de determinada manera.

Categorías:

1. Hombre
2. Mujer

1.a.3. ¿Con quién vive?

Con esta variable se busca saber si, en alguna medida, podía influir la situación familiar en el desempeño profesional. La pregunta a responder sería ¿afecta la situación familiar del docente a la conflictividad?

Categorías:

1. Pareja con hijos
2. Pareja sin hijos
3. Con sus padres
4. Sin datos
5. Solo

1.a.4. ¿Ha trabajado en alguna otra actividad con anterioridad a la de profesor?

Con esta variable se indaga sobre la amplitud y/o diversidad de su experiencia laboral, ya que el tener o no elementos de comparación y contraste con otros sectores profesionales puede generar percepciones distintas. Ante

esto, la pregunta que surge es ¿ven de la misma manera la situación profesional los docentes que tienen experiencias laborales fuera de la enseñanza de los que no?

Categorías:

1. Sí
 2. No
- (Si "Sí": ¿Cuál?)

1.a.5. ¿Trabaja en alguna otra actividad o tiene alguna otra ocupación además de la de profesor?

Esta variable trata de determinar si tienen otros intereses, además de los profesionales/educativos. Indagar sobre esto serviría para valorar si estar más focalizado en la profesión, o no, podría afectarle de algún modo en su práctica docente.

Categorías:

1. Sí
 2. No
- (Si "Sí": ¿Cuál?)

Con respecto al puesto y centro de trabajo:

1.b. Lugar de trabajo

1.b.1. Provincia

1.b.2. Región: urbana/suburbana./poblado/rural/etc.

1.b.3. Centro educativo

1.b.3.1. Público/concertado

1.b.3.2. Hasta 100 alumnos./Hasta 300/Hasta 600/Más de 600

1.b.3.3. Hasta 10 prof./Hasta 30/Hasta 60/Más de 60

1.b.3.4. Clases de: Hasta 20 al/Hasta 30/Mas de 30

Se trata de sopesar si el tamaño del centro o la zona de localización del centro influyen en la conflictividad, como sostienen algunas creencias sobre la fragmentación social/territorial que relacionan a determinados barrios con grupos deprimidos y/o conflictivos (como podría ser el estigma del “Las 3000 viviendas” en Sevilla, que favorecerían la aparición de prejuicios y condicionarían negativamente al profesorado) o, también que los centros educativos más mastodónticos son vistos como anónimos, masificados e impersonales y que al no promover sentimientos de pertenencia, generarían más desarraigo y cierto anonimato e impunidad.

Por lo tanto, la pregunta que emerge de esta variable es ¿el profesorado tiene una visión negativa del alumnado relacionado con la zona/clase/etnia a la que pertenece el centro?

Categorías:

En los mismos epígrafes de los enunciados de las preguntas.

Categorías de *Centro educativo*:

1. Centro 1
2. Centro 2
3. Centro 3
4. Otros IES
5. Centro 4
6. Otro centro

1.c. Plaza

1.c.1. Titular definitivo/Interino, contratado, etc.

1.c.2. Horas lectivas

Se escogió esta variable porque trata de averiguar si a mayor carga lectiva, mayor desgaste, saturación y conflictividad.

Categorías:

- 1. 0 horas lectivas*
- 2. 15 o menos horas*
- 3. 16 a 17 horas*
- 4. 18 a 19 horas*
- 5. 20 a 21 horas*
- 6. 22 a 23 horas*
- 7. 24 o más horas*

1.c.3. N° centros

1.c.4. Cargo:

Para el análisis de esta variable se tiene en cuenta la estabilidad/precariedad contractual del docente, así como si es docente raso o tiene alguna responsabilidad mayor. Existen ciertas creencias asociadas a que una plaza de funcionario o fijo, es “intocable” y que quienes las poseen gozan de impunidad en el ejercicio de sus funciones. Por el contrario, al personal interino o contratado se les considera temporal y por lo tanto, menos implicado en su desempeño profesional o más inexperto. Para bien o para mal, la situación contractual del trabajador puede influir no sólo en el sentido de la precariedad/estabilidad de su plaza, sino también en su implicación en el proyecto educativo, en la compenetración con la cultura de centro, en la calidad

de los vínculos con esa comunidad educativa, en la toma de decisiones y habría que indagar si todo esto podría tener un correlato con la conflictividad.

Por otro lado, los cargos denotan, además, mayor responsabilidad y compromiso que sólo dar clase. En otras palabras, afectan a la carga lectiva, ya que cuánto más cargo/responsabilidades menos horas de docencia en el aula.

La pregunta a responder es ¿depende la conflictividad del tipo de contrato o del cargo que tenga el docente?

Categorías de *Plaza*:

1. Comisión de servicio
2. Contratado
3. Desplazado
4. En expectativa de destino
5. Interino
6. Provisional
7. Titular definitivo

Categorías de *Cargo*:

1. Asesor formación
2. Coordinador CFP (Centro de Formación de Profesores⁴⁵)
3. Jefe departamento
4. Jefe estudios
5. Jefe seminario
6. Orientador
7. Profesor
8. Secretaria
9. Tutor

⁴⁵ La denominación de estos centros de formación va cambiando según la administración educativa: CEP, CPR, CTIF, etc.

1.d. Nivel educativo en el que imparte clase

1.d.1. Curso/Ciclo

En la cultura docente existen ciertas creencias vinculadas a que determinados niveles, áreas o cargas horarias pueden ser más sencillos o tranquilos o, por el contrario, más conflictivos, por ejemplo, los cursos más bajos (1º y 2º ESO) son peor considerados que los más altos. Se sabe que a partir de 3º los grupos están más depurados⁴⁶ (entre abandono, fracaso y/o derivación a otros itinerarios, quedan grupos más homogéneos [quedan los que quieren y pueden estudiar]). Por aquellos años, en los que comenzaba la implantación de la LOGSE, se comentaba que había profesores que se resistían a asumir los grupos que venían con denominación “ESO”. Por lo tanto en esta variable se tratará de responder si los docentes de la ESO manifiestan una conflictividad mayor que los que no están en esa etapa.

Categorías de *Nivel*:

0. *Sin datos*
1. *BUP*
2. *Bachillerato*
3. *COU*
4. *EGB/Primaria*
5. *ESO*
6. *FP*

1.d.2. Área/Materia

En cuanto a las asignaturas, la cultura popular habla de “Marías” o “Huesos”, motes para predisponer al alumnado a una mayor o menor dificultad

⁴⁶ Expresión del propio profesorado.

para el aprendizaje o la evaluación de las mismas, y desde la cultura escolar, las consideradas “Troncales” (Matemáticas y Lengua) son determinantes, por ejemplo, a la hora de valorar la repetición o no de curso de los alumnos que tengan estas asignaturas aprobadas. Estos factores son independientes de las “leyendas” que circulen en torno a los profesores en particular, que en ocasiones se imponen a la dificultad que suponga el área de conocimiento.

Otro factor que incide en las asignaturas es el espacio: las que requieren de talleres, laboratorios o aulas especiales (Educación física, Dibujo, Música, Informática, Tecnología) suele afectar al grupo aula, desterritorializando la dinámica habitual de éste: cambia la distribución cotidiana, pone en contacto con otros materiales y recursos, les hace moverse, colocarse y trabajar de manera distinta y eso siempre supone para el docente un “reordenamiento” del trabajo y todas las transiciones “desordenan” el ritmo habitual del mismo y, por lo tanto, nuevas oportunidades de surgimiento de conflictos.

Otra cuestión a tener en cuenta en esta dimensión son los agrupamientos. Aunque durante la LOGSE se luchó activamente contra los grupos homogéneos, se produce una “homogenización” natural al escoger las asignaturas optativas, así, Francés, Latín suelen ser las optativas de los más aplicados (en lugar de Refuerzo de Lengua o de Matemáticas) y por lo tanto, menos conflictivos. Hay dos criterios no oficializados sobre cómo agrupar: los que se catalogan como “malos” alumnos son distribuidos de forma uniforme por todos los grupos, o también pueden concentrarlos en uno o dos grupos, que es criterio mayoritario escogido por los centros. No siempre corresponden a una letra determinada, eso varía según los centros. Puede que los “malos” sea A y B o al revés, que sean

los “buenos”, en cuyo caso, al profesor que le toca un grupo F, sabrá a qué atenerse, según la cultura y organización del centro.

Por todo lo expuesto, se escogió esta variable porque puede aclarar dudas sobre si hay asignaturas que sean más vulnerables a la conflictividad o, al revés, que puedan favorecer a una mayor conflictividad.

Categorías:

1. *Lengua / Compensatoria*
2. *Idioma*
3. *Educación Artística*
4. *Ciencias Sociales y Humanidades*
5. *Matemáticas, Física y Química*
6. *Ciencias Naturales*
7. *Tecnología*
8. *Educación Física*
9. *Módulos de FP*
10. *Sin docencia lectiva*

Aclaración sobre las materias que incluye cada categoría:

- Educación Artística: Educación Plástica y Visual y/o Música
- Ciencias Sociales y Humanidades: Geografía, Historia, Economía, Filosofía, Ética, Transición a la Vida Adulta y Activa (TVAA), Religión y Sociedad, Cultura y Religión (SCR) (Alternativa a Religión)
- Física y Química: Física y Química algunas veces son compartidas también con profesores de Ciencias Naturales
- Ciencias Naturales: Biología y Geología
- Módulos de FP: Según las especialidades que oferten los centros, en nuestro caso Formación y Orientación Laboral (FOL), Audiovisuales, Informática, Comercio.

1.e. Incidencias laborales

1.e.1. ¿Ha estado de baja el año pasado? Tiempo estimado que ha estado de baja el pasado año:/Motivos:

1.e.2. *¿Ha estado de baja el año en curso? Tiempo estimado que ha estado de baja:/Motivos:*

1.e.3. *¿Ha tenido alguna enfermedad/ dolencia importante en el último año? ¿Cuál?*

1.e.4. *¿Ha considerado seriamente dejar la profesión o en una jubilación anticipada?*

1.e.5. *¿Ha solicitado la excedencia en el cuerpo alguna vez?¿Durante cuánto tiempo?¿Por qué motivo?*

1.e.6. *¿Ha estado Ud. en comisión de servicio o licencia de estudio en los últimos 10 años? ¿Cuánto tiempo?*

Se escogió esta variable porque existe la creencia por parte del profesorado de que cuando no está a gusto con su plaza o con su centro puede buscar salidas elegantes y oficialmente aceptadas a esa situación. Por eso, se trata de indagar si existe una correlación positiva entre el malestar que pueda sentir el trabajador y el estar de baja, ya que la conflictividad genera malestar y ello puede traducirse en enfermedades (o pedir bajas por depresión, etc.) o pretextos para no asistir al trabajo (asuntos propios o faltar el mínimo de días permitidos sin justificante médico, etc.).

También analizar si excedencias, comisiones de servicio o licencias de estudio son solicitadas con fines profesionales o, como se dice coloquialmente, en el argot docente “para huir de la tiza”, que requieren de un distanciamiento del trabajo del aula, o se trata realmente de participación en proyectos educativos que trascienden el ámbito del aula y del centro.

Por lo tanto, se tratará de indagar en los casos afectados por estas medidas si cursarían con malestar en la plaza de referencia como desencadenantes de la baja, excedencia, comisión de servicio o licencia de estudio.

Categorías de *Motivo del año pasado*:

1. Sin baja
2. Motivo baja: gripe, laringitis, maternidad, otros

Categorías de *Motivo del presente año*:

1. Sin baja
2. Motivo baja: accidente laboral, gripe, hipertensión, maternidad, otros, problemas psicológicos.

Categorías de *Cuál enfermedad*:

1. Sin baja
2. Con baja: hipertensión, laringitis, medicándose por depresión (por su separación), ósteoarticular y diabetes, ósteoarticular y úlcera gástrica, otros y problemas cardiacos.

Categoría *Dejar*:

1. Sí
2. No
3. Sin datos

Categorías de *Tiempo de Excedencia*:

0. Sin excedencia

1. 3 meses
2. 5 ó 6 meses
3. 1 año
4. 2 años
5. Sin datos

Categorías de *Excedencia Motivos*:

1. Al pasar de EGB a ESO
2. Motivos personales
3. Nacimiento
4. Paternidad
5. Profesional
6. Viaje EEUU
7. Sin excedencia

Categorías de *Comisión de Servicio o Licencia de estudio*:

1. Comisión de servicio
2. Licencia estudio
3. Ninguna de las dos

Categorías de *Tiempo de Comisión de servicio o licencia de estudio*:

0. Sin Comisión de servicio o licencia de estudio
1. 1 año
2. 2 años
3. 3 años... (y así sucesivamente).

1.f. ¿Con qué titulación accedió a dar clases?

En torno a la conflictividad y a otros retos de la profesión, el argumento más socorrido por muchos docentes gira en torno a “*A mí no me han preparado para esto*”, por lo tanto, pareciera que el no poseer competencias para afrontar la conflictividad, la diversidad, etc. tendría relación con la formación que (no) han recibido.

Lo primero a destacar es que el profesorado objeto de la muestra y durante ese período de estudio, para el acceso a la carrera docente, tenía como requisito indispensable, contar con un título universitario de distintas disciplinas (podía ser una licenciatura, diplomatura, ingeniería o equivalente) y dichas especialidades podían ser preferentes o no, según el título (por ejemplo: un filólogo hispánico es especialidad preferente, para impartir Lengua, y no lo es para otras asignaturas).

Además, había un segundo requisito, que es que se debía contar con el CAP. Dicho curso tiene su base normativa en la LGE de 1970 y en la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971. Este curso, más allá de los pequeños matices que pudieran diferenciar el que ofrecía una institución u otra, contaba con un bloque de capacitación Teórico-Práctica y otro de Prácticum, cada uno de 90 horas. A su vez, el primer bloque incluía dos módulos, uno de formación Psicopedagógica general y otro de Didácticas Específicas, para cada especialidad⁴⁷.

El acceso a la docencia funcionó así hasta el curso 2009/2010 y que fue sustituido por el actual MFP, debido a la entrada en vigor del EEES, conocido como Plan Bolonia, para el que hubo que homogenizar la formación de postgrado en consonancia con otros países del entorno. Por lo que el CAP sigue siendo válido, pero ha dejado de impartirse y ha sido sustituido por el Máster anteriormente mencionado⁴⁸.

⁴⁷ <https://web.ua.es/es/memoria08-09/vr-calidad/curso-de-aptitud-pedagogica-cap.html>

⁴⁸ <http://www.uco.org.es/estudios/sep/cap/extraordinaria-febrero-2009/programa.pdf>

Por lo tanto, en torno a esta variable, habría que indagar cómo el tipo de formación influye en la conflictividad, para analizar si hay titulaciones que sufren una conflictividad mayor.

Categorías de *Título*:

1. Bachiller
2. Diplomado
3. Licenciado
4. Ingeniero

Categorías de *Cuál titulación*:

1. Bellas Artes
2. Biología
3. Educación Física
4. Exactas o Ingeniería
5. Filologías
6. Filosofía
7. Física y Química
8. Historia
9. Magisterio
10. Magisterio y Pedagogía
11. Políticas, Sociología y/o Periodismo
12. Psicología y Pedagogía
13. Teología y Filosofía

1.g.1. Antigüedad en la enseñanza

La inexperiencia cuenta con unas ventajas e inconvenientes determinados, así como tener demasiada experiencia, de cara a la capacidad para desenvolverse en situaciones adversas tiene otras. La falta o el exceso de pericia pueden, indistintamente, conducir a dificultades para dar respuesta a situaciones atípicas. Por este motivo, con esta variable se busca ver si puede resultar significativo la relación de la experiencia profesional con la conflictividad.

Si la antigüedad en la profesión correlaciona con el *expertise* de la docencia, entendido como cierta soltura para desenvolverse en situaciones adversas, es decir, de conflictividad.

Categorías:

0. Sin datos
1. Hasta 5 años
2. Entre 6 a 10 años
3. Entre 11 a 15 años
4. Entre 16 a 20 años
5. Entre 21 a 25 años
6. Más de 26 años

2. Ficha de análisis del conflicto

a. Aspectos valorativos o subjetivos que pueden contribuir a la insatisfacción laboral y/o profesional y que pueden influir en la gestación o evolución de un conflicto.

(1. En relación a su profesión)

a.1. Cuando se toman decisiones que consideras importantes en el centro

Con respecto a la dimensión de la participación en la toma de decisiones y en la vida del centro (participación en proyectos, comisiones, etc.), habrá que indagar si la participación es un indicador de la implicación, considerando a la implicación como el nivel de compromiso con las decisiones que se toman en el centro.

Siguiendo a Robbins y Judge (2013: 75,77) la participación tiene que ver con el compromiso como empleado: el grado en que una persona se involucra, se identifica con su puesto, la satisfacción y el entusiasmo con el trabajo que

realiza y la consideración hacia su desempeño como relevante; y también con el compromiso hacia la organización: en la identificación con la organización y con sus metas, y el sentimiento de pertenencia a ella.

Diferenciaremos en ella: el grado de participación que tienen los encuestados en la toma de decisiones, el grado de información que poseen sobre ellas o el desinterés general de éstos.

Habrá que indagar como correlacionan participación, compromiso y conflictividad, si estos factores favorecen una actitud positiva hacia el trabajo, disminuyendo la conflictividad, o si por el contrario, la aumentarían por desapego, desinterés o desidia. O también si influye de forma inversa: a mayor implicación, mayor desgaste y malestar y a menor compromiso, menos malestar y conflictos.

Categorías:

0. Sin datos
1. Ha participado activamente
2. Ha participado indirectamente
3. Han sido impuestas pero le han informado
4. No ha participado pero le han informado
5. Otros

a.2. ¿De qué forma considera Ud. que la presión de la administración educativa o la reforma han contribuido a que haya problemas?

Se escogió esta variable porque indaga en los factores normativos, prescriptivos o de gestión educativa que, en la tarea docente, puedan desagradar o producir malestar al profesorado. Por lo tanto, con esta variable se busca confirmar si esto es así y analizar qué responsabilidades le atribuyen al funcionamiento sistema educativo en los problemas que tienen.

Categorías:

1. No
2. Otros
3. Problemas con/por los programas
4. Problemas gestión recursos (humanos, materiales)
5. Problemas generados por la LOGSE

a.3. Desde su experiencia: ¿Cuáles son las cualidades positivas más importantes que debe tener lo que Ud. entiende por “un buen profesor”?

a.4. ¿Y las negativas, las de “un mal profesor”?

Con estas variables, se trata de analizar cuándo y cómo las expectativas e ideales del docente se constituyen en factores protectores o de riesgo. Así, existirían:

- Atributos positivos, deseables o idóneos para el ejercicio de la docencia.
- Atributos negativos, no deseables o evitables para el ejercicio de la docencia.

Estos ideales pueden convertirse en factores protectores (o que le generan autoconfianza) o de riesgo (o que le generan inseguridad) en función de la imagen que tengan de la distancia que percibe entre el ideal (modelo) de lo que es la docencia, de lo real (su experiencia profesional); o el contrario: el ideal a evitar (anti-modelo) y lo que se acerque esta imagen a su práctica profesional.

También estos atributos docentes son una importante fuente de información en cuanto que orientarían en la toma de decisiones, en el autoconcepto profesional, en las formas de hacer y en la elección de estilos personales de trabajo.

Como de aquí en adelante hay una serie de preguntas abiertas, estas se categorizarán a posteriori, en función del análisis cualitativo que se haga de las mismas y se explicarán en el ANEXO 2.

a.4. ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza?: señale tres motivos que fueron importantes para tomar su decisión.

a.5. ¿Ahora está en la enseñanza por esos motivos o por otros?

Esta variable se escogió porque permitiría indagar en la motivación para la elección de la profesión: se analizarían los factores vocacionales, ambientales o personales que conducen a la elección profesional o al mantenimiento en la misma. Se podían escoger tres opciones y se han reorganizado de la siguiente manera:

En éstos diferenciaríamos los VOCACIONALES:

- Le gustaba la enseñanza desde pequeño,
- Le gusta tratar con niños, chavales y
- Para poder mejorar la sociedad

De los PRAGMÁTICOS:

- Ofrecer empleo estable y seguro
- Otros
- Para poder compaginarlo
- Para poder estudiarlo en su localidad
- Por recomendación familiar
- Por ser una carrera socialmente bien considerada
- Porque su horario le deja tiempo libre

Se investigaría si los motivos para la elección y permanencia en la profesión podrían constituir un factor protector o de riesgo, con respecto a la

conflictividad o con qué motivos podría correlacionarse más o menos. Sobre el motivo de la elección profesional se preguntó, además, al inicio de su carrera y en el presente.

Categorías para el inicio de su carrera y en la actualidad:

1. Le gustaba la enseñanza desde pequeño
2. Le gustaba tratar con niños, chavales
3. Ofrecer empleo estable y seguro
4. Otros
5. Para poder mejorar la sociedad
6. Para poder compaginarlo
7. Por poder estudiarla en su localidad
8. Por recomendación familiar
9. Por ser una carrera socialmente bien considerada
10. Porque su horario le deja tiempo libre

a.6. A la hora de valorar la satisfacción con su trabajo ¿cómo se encuentra

Ud. con cada uno de los siguientes aspectos?

Las distintas dimensiones de “satisfacción” buscan medir el nivel de ésta (mediante una escala de cuatro niveles de medición) en relación a:

- Condiciones laborales: horario, retribución, ambiente del centro y vacaciones
- Clima: actitud de los alumnos, de los padres y trabajo en equipo
- Logros y/o prestigio: Autonomía, valoración social, resultados de su labor y trabajo individual.

Estas variables buscan, por un lado, analizar si la satisfacción es un factor protector o preventivo de la conflictividad, y por el otro, hacía falta determinar el clima general de centro para comprender si la conflictividad se producía en un entorno relativamente estable y armónico o, por el contrario, en uno de malestar general.

Según Robbins y Judge (2013: 75), la satisfacción laboral es un “sentimiento positivo respecto del puesto de trabajo propio, que resulta de una evaluación de las características de éste”. Las variables que ellos toman en cuenta en relación a la satisfacción son: naturaleza del trabajo, clima laboral, supervisión, salario, oportunidades de promoción y desarrollo, relaciones con los compañeros, seguridad (Robbins y Judge, 2013: 79). De todas ellas, la más difícil de aplicar a la profesión docente es el de oportunidades de promoción y desarrollo, porque, como ya hemos dicho, se trata de una carrera muy plana.

Estos autores también analizan distintos factores en los que influye la satisfacción, como en la productividad, en la colaboración, en la satisfacción del cliente, en el absentismo, en la rotación en el puesto de trabajo, en las relaciones, en la conducta ciudadana⁴⁹ y en la prevención del comportamiento desviado (informalidad, relaciones antagónicas) (Robbins y Judge, 2013: 84-85)

Variables analizadas:

- Horario lectivo
- Autonomía en el aula
- Retribución salarial
- Actitud de los alumnos
- Valoración social
- Ambiente del centro
- Vacaciones
- Resultado de su labor
- Trabajo en solitario
- Trabajo en equipo
- Actitud de los padres

⁴⁹ Este concepto no está entendido en el sentido de conducta cívica, sino en el de “ciudadanía organizativa”, que son actuaciones “discrecionales” no incluidas en los requisitos del puesto que pueden ayudar al funcionamiento eficaz de la organización (Robbins y Judge, 2013: 27)

Categorías:

0. Sin datos
1. Confuso
2. Muy insatisfecho
3. Insatisfecho
4. Satisfecho
5. Muy satisfecho

(II- Con los alumnos)

a.8. ¿Suele tomar algún tipo de medidas ante ciertos problemas con sus alumnos?

a.9. ¿Cuáles son los motivos más frecuentes por los que se ve obligado a tomar esas medidas?

a.10. ¿Cuál es la más fuerte? ¿Le da resultado? ¿Con qué frecuencia?

a.11. ¿Y la más leve? ¿Con qué frecuencia?

En este bloque de preguntas se indaga en el estilo personal de afrontamiento de conflictos, valorando si los docentes más controladores, punitivos y/o estrictos tendrían una mayor conflictividad, o si por el contrario, la tendrían los más permisivos, flexibles y/o dialogantes. Estas respuestas pueden aportar información sobre la correlación entre el control/poder y conflictos. Veamos cada una de ellas.

Este tema es de especial importancia, dado que es uno de los asuntos que más controversia genera al interior de los claustros (por la falta de acuerdos en torno a él), ya que una parte del profesorado considera que para que haya mejor comportamiento en los alumnos se tiene que ser más estricto en el control de la disciplina, mientras que desde el bando contrario, se piensa que más

dureza empeora las relaciones y aumenta la conflictividad y que para mejorar el comportamiento de los alumnos hay que dialogar más con ellos.

Por otro lado, el tema de las conductas que perturban el normal funcionamiento de la clase es también muy subjetivo, ya que el umbral de tolerancia a la interrupción varía mucho de un docente a otro, así como los criterios mismos por los que una conducta se considera disruptiva o no. Por poner un ejemplo el tema de permitir hablar (y hasta qué volumen es permitido) o que se trabaje en silencio absoluto y sólo se permite solicitar el uso de la palabra.

a.8. ¿Suele tomar algún tipo de medidas ante ciertos problemas con sus alumnos?

Con esta pregunta se indaga la disponibilidad del profesorado para sancionar o hacer señalamientos al alumnado. Se planteó de forma bastante ambigua para testear en qué línea se orientaban las respuestas, por ejemplo, si respondían en la línea disciplinaria automáticamente o si pedían que se concretara un poco más la pregunta o matizaban: “para los de aprendizaje....y para los de disciplina....”

a.9. ¿Cuáles son los motivos más frecuentes por los que se ve obligado a tomar esas medidas?

A continuación se encauzaba en la línea disciplinaria, porque lo que se buscaba era que se explicitaran los “automatismos” en el trabajo, en el día a día, ante las situaciones que podría generar enfrentamientos y a las que hay que responder inmediatamente, sin mucho margen para reflexionar. Se trata de

indagar, de este modo, en las circunstancias o hechos cotidianos más comunes que desencadenan dichas sanciones o señalamientos (Ver las categorías en el ANEXO 2)

a.10. ¿Cuál es la más fuerte? ¿Le da resultado? ¿Con qué frecuencia?

En este caso, esta variable analiza la relación permisividad/rigidez del profesorado para sancionar al alumnado valorando las situaciones más extremas o negativas que tienen que afrontar, la percepción de la eficacia de las medidas y la frecuencia de aplicación. Lo que persigue es diferenciar los matices en el umbral de tolerancia del docente, entre lo más frecuente y cotidiano a lo que tiene que poner límites, y lo más fuerte, enfocando en esta pregunta a las medidas que impone.

Categorías de si *Le da resultado*:

1. Si
2. No
3. A veces

Categorías de *con qué frecuencia debe aplicarlas*:

1. A diario
2. Semanal
3. Una al trimestre
4. Dos o tres al trimestre
5. Más de 3 al trimestre
6. Una vez al año

a.11. ¿Y la más leve? ¿Con qué frecuencia?

Esta variable analiza, por el contrario, el punto en el que “se dispara la alarma” por lo que indaga en la permisividad/rigidez del profesorado para sancionar al alumnado determinando el umbral mínimo de respuesta del docente. Y también se pregunta por la frecuencia de aplicación.

b. Diagnóstico y definición del conflicto

En esta parte del cuestionario se busca analizar las acciones que se ponen en marcha para dar respuesta al conflicto, los recursos personales de que disponen para afrontarlos propios o del centro, etc.

También analiza las atribuciones y/o justificaciones que elaboran para explicar sus experiencias. De este modo, se indaga en visiones compartidas, capacidad resolutoria, creación de redes de apoyo y alianzas, impacto personal que le genera la experiencia, etc.

b.1. ¿Cuáles han sido las experiencias más positivas o aquello que le ha proporcionado más satisfacciones en su carrera?

En primer lugar, es necesario comentar que esta pregunta se agregó porque en algunos casos se detectó cierta resistencia del profesorado al preguntarles sobre los conflictos que tuvieron que afrontar. Por este motivo, se buscó una manera menos directa, es decir, en lugar de preguntarles qué conflictos tiene o tuvo, se le preguntó primero por aspectos positivos de la carrera, para luego hablar de los negativos.

Si bien ese fue el motivo por el que se incluyó esta pregunta, ésta aporta información interesante sobre lo que le provee placer y bienestar en su trabajo, trata de hacer un análisis retrospectivo de los aspectos positivos o satisfactorios de la carrera docente y además, proporciona evidencias sobre las creencias sobre las que construyen los referentes positivos propios, de autoeficacia, etc. Y todas ellas pueden ser una base para contrarrestar o compensar las dificultades que se les presenten.

b.2. ¿Cuáles han sido los aspectos más duros o que han sido más desmoralizantes a lo largo de su carrera?

En este caso, es lo contrario, hace un análisis retrospectivo de los aspectos negativos o desagradables de la carrera docente. Esta pregunta fue la manera en que se le preguntó a los docentes sobre su situación, ya que la pregunta directa sobre los conflictos que tenían generaba una actitud defensiva. La respuesta obtenida en gran medida permitió tener la misma información y excepcionalmente se orientó a anécdotas que no eran propiamente conflictos, como la muerte de un alumno, que comenta un profesor en relación a lo más duro de su carrera.

En la respuesta se proporcionan evidencias sobre las creencias vinculadas a los referentes negativos propios, frustraciones, situaciones que generan malestar, etc.

Se hizo dos clasificaciones. Una categorizando en función de hacia qué agente estaba atribuida esa experiencia y otra determinando de qué tipo de experiencia se trata, esta última se explica en el ANEXO 2.

Categorías de *A quién atribuye esos aspectos más duros de la profesión:*

1. Alumno
2. Profesor
3. Claustro
4. Administración

b.3. ¿Cómo lo ha vivido?

Se incluyó esta pregunta porque interesa investigar no sólo cómo son los conflictos sino también como responden a ellos los docentes, por este motivo. Mediante ella se busca evaluar los recursos personales para afrontar la situación y las justificaciones personales para la gestión de los conflictos.

b.4. ¿Cuál fue la respuesta del centro ante sus problemas?

Los conflictos no ocurren en el vacío y el entorno juega un papel fundamental en la entidad que cobra el conflicto, en la validación, legitimación o negación del mismo, así como en el acompañamiento o aislamiento que se le haga a los protagonistas. En este caso se indaga en cómo actuó el entorno (colegas, equipo directivo) ante dicha situación y qué respuestas aparecieron.

b.5. Siente que ante los problemas en el centro hay miembros de la comunidad que no asumen las responsabilidades que deberían. Por favor dígame una escala:

1º De los que más a los que menos responsabilidades asumen:

Con esta pregunta se busca evaluar la percepción que tienen los docentes con respecto a la implicación de distintos agentes de la comunidad educativa (en términos de exceso de atribuciones). Ya que suele haber comentarios recurrentes, por parte del profesorado, en relación a la falta de apoyo de distintos agentes ante los problemas del centro.

Esta variable aporta información, también, para valorar la sensación de desbordamiento o saturación y los sentimientos de impotencia o insatisfacción que puedan generar, con respecto a lo que se considera cuáles son los deberes de cada uno. Este argumento puede ser en sí mismo una fuente de conflicto, en cuanto al sentirse defraudado por los demás.

Categorías:

0. Sin datos
1. Administración educativa
2. Equipo directivo
3. Alumnos
4. Profesores
5. Padres
6. Nadie
7. Todos
8. Otros

2º De los que más deberían asumir a los que menos:

En este caso, es lo contrario de la anterior pregunta, valora la implicación de distintos agentes de la comunidad educativa en términos de déficit o carencia de atribuciones o responsabilidades.

Esta variable expresaría qué agente no está respondiendo a las expectativas que otros tienen sobre él y, serviría para valorar las expectativas frustradas con respecto a las responsabilidades de los miembros de una

comunidad o a lo que se considera cuáles son los deberes de cada uno. Este factor puede ser, en sí mismo, en una fuente de conflicto, y, en algunos casos, como una justificación para la dejación de responsabilidades.

Categorías:

1. Sin datos
2. Administración educativa
3. Alumnos
4. Profesores
5. Padres
6. Nadie
7. Todos
8. Otros

c. Validez del instrumento

Para validar el instrumento, en la fase piloto de su aplicación, recurrimos al criterio de tres expertos (un sociólogo, un especialista en métodos y un analista en conflictos educativos) que revisaron la primera versión. Según sus aportes se ajustaron algunas de las categorías previamente diseñadas, quedando el instrumento final tal como se puede observar en el ANEXO 1.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Introducción

La implantación de la reforma educativa supuso muchos cambios. Algunos de ellos crearon desajustes al topar con la realidad. Esas situaciones nuevas y los conflictos que generaron es lo que vamos a analizar. Aunque los docentes estaban informados, no estaban preparados y tenían que dar respuesta y, en muchos casos, sin saber cómo hacerlo, ya que no había precedentes.

Como en todos los cambios, la reforma implementada a partir de la LOGSE condujo a un choque entre lo heredado y lo nuevo, que se manifestó principalmente en enfrentamientos entre las personas que representaban esas dos maneras de entender la educación al interior de los claustros y con el nuevo alumnado.

En este proceso se analizará que en la conflictividad escolar los docentes también tuvieron un papel activo, tanto en la creación como en el mantenimiento de los conflictos, por lo tanto, no son sólo adjudicables exclusivamente al alumnado, ya que a un determinado alumnado, la reforma no ha sido capaz de incluirle y conseguir que tengan éxito escolar. Esta creencia supuso poner el foco del conflicto fuera de la propia responsabilidad (docente), atribuyéndosela al alumnado o a la reforma educativa.

Todo este proceso de cambios y la inestabilidad e incertidumbre que produjeron, generó un clima de crispación e inseguridad al desaparecer los referentes que los docentes siempre habían tenido. Los cambios promovidos por la LOGSE, además de otra forma de entender la enseñanza, aparecen

principalmente en este nuevo nivel educativo, y son: el comienzo de la ESO; con un nuevo alumnado (el de 12 a 14 años, más los de 14 a 16 que antes no continuaban con los estudios) en los institutos; un nuevo profesorado (maestros) en unos centros educativos reestructurados que deben implementar nuevas prácticas para adaptarse a los cambios que conlleva la LOGSE (desaparición de los antiguos institutos de BUP o de FP, por institutos de ESO, para evitar la segregación que este modelo generaba).

Como existe una gran diversidad en los conflictos que pueden aparecer en la educación durante este período, se indagará, preferentemente, en los que responden a situaciones típicas, cotidianas y más intrínsecas al trabajo diario, en general, y en la adaptación a los cambios que demandaba la reforma en particular. Es decir, aquellos conflictos que tienen que ver más con las funciones y situaciones rutinarias (esperadas o no) pero que terminan por crear malestar. Muchas de esas situaciones que generaron enfrentamientos pueden parecer de baja intensidad, pero al presentarse en acontecimientos del día a día, sumado al debilitamiento de las certezas y referentes que comentábamos, generan inseguridad y un gran desgaste en los equipos docentes.

Por lo tanto, se seleccionarán los datos y testimonios en función de la organización de los temas, tratando de reflejar aquellas problemáticas más relacionadas con los objetivos e hipótesis de esta tesis. Entonces, se presentarán de esta manera:

En primer lugar se describirán las características del profesorado, en general, y de los participantes en la muestra en particular, centrándonos en la

formación, las condiciones de trabajo, la competencia profesional y la imagen de la profesión para comprender quiénes son y cómo son⁵⁰.

En segundo lugar, existen algunas funciones que son, claramente, fuente de conflictividad y tienen relación con la dimensión inclusiva/excluyente o segregadora que tiene la profesión. En este caso, las preguntas que orientarán el análisis serán ¿a quiénes les enseñan? ¿qué les enseñan? y ¿cómo les enseñan?

Con el objetivo de ir afinando aún más los criterios de selección, siguiendo el modelo propuesto por Jares (2001: 49) para analizar la conflictividad en el ámbito educativo, y cuyas causas clasifica en:

1. Ideológico-científicas
2. Relacionadas con el poder
3. Relacionadas con la estructura o de problemas organizativos y
4. Relacionadas con cuestiones/incompatibilidades personales y de relación interpersonal.

Se tendrán en cuenta los casos vinculados sólo al primer grupo, ya que las ideológico-científicas o (para darle un carácter más amplio) por motivos ideológico-culturales, son conflictos que parten de opciones pedagógicas diferentes, como los que hemos dicho.

Aunque somos conscientes de que es muy difícil encontrar un conflicto puro, en el que se aprecie que corresponde sólo a una categoría, se escogerán en función del meollo del asunto que separan a las partes y por el que están en disputa.

⁵⁰ Para profundizar en detalles de la muestra, en el Anexo realizamos una explicación descriptiva de la misma.

Es en este bloque en el que se presenta la mayor confrontación entre lo ideal y lo real, pero que también se expresa como entre la LOGSE (y lo que su implementación conlleva) y la propia visión del profesorado sobre cómo se debe educar, aunque también se expresa entre el mismo profesorado, entre quienes aceptan y cumplen la ley y los que no. Aquí, el conflicto deja de ser entre lo ideal y lo real, de un profesor contrariado, en crisis, que generará un desajuste, y pasará a ser un conflicto con el sistema y los colegas.

El rechazo a la reforma implica, a su vez, una serie de subproblemas. De éstos, entre los más importantes, destacan:

- La atención a la diversidad
- La promoción legal
- La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. La educación comprensiva.

Estos aspectos generaron gran controversia en el seno del profesorado porque, por distintos criterios y visiones sobre la profesión, algunos consideraron que dichos cambios debían asumirse y otros que no, o por cómo debían ser ejecutados.

En estos conflictos se analizarán las representaciones sociales que son resultado de las diferencias entre lo real y lo esperado, idealizado o deseado, “lo que antes hacía” y “lo que ahora no puedo/debo hacer”, con respecto a la profesión. Se indagarán atributos, competencias y funciones que tiene que tener o no un docente desde su propio punto de vista. Ésta es una fuente importante de “expectativas frustradas” o de insatisfacción a nivel individual y, consecuentemente, de generación de malestar grupal convirtiéndose, incluso en motivo de confrontación o de apoyo mutuo.

Para ello se tendrá en cuenta el mundo subjetivo, el de las representaciones sociales, en donde puede constituirse el caldo de cultivo de la conflictividad, ya que es ese imaginario en el que se decodifica, interpreta y clasifica a un acontecimiento como “conflicto”, como ya se explicó en el marco teórico.

Se trata de una dimensión que se enfoca al análisis del mundo interno e internalizado por el docente. Incluye el (no) ser, hacer, querer y poder de las tareas y atributos docentes en relación a las creencias y valores asociados al ejercicio de la profesión y en el que “cuajan” o no los conflictos. De cómo sean esas ideas, pueden dar lugar a conflictos con el alumnado, entre el mismo profesorado e incluso con equipos directivos, familias, administración educativa y/o la comunidad en general.

Es, por lo tanto, en el contexto más amplio en el que lo personal adquiere o no una dimensión profesional o institucional, en función de la validación que tenga por el resto de la comunidad educativa. De alguna manera, los testimonios nos permitirán entrever cuál era la percepción del profesorado acerca de cómo entendían ¿cómo debe ser el docente?, ¿cómo debe ser el alumnado? y ¿cómo debe ser la educación? y de cómo las ideas heredadas sobre cómo educar son en sí mismas fuentes de conflicto.

En síntesis, se ha hecho un aprovechamiento selectivo de la información recogida, orientada a corroborar o replantear las hipótesis propuestas, a saber:

Hipótesis 1: La discrepancia entre los ideales educativos del docente y lo que impone la realidad educativa contribuye a generar el conflicto. La conflictividad, entonces, sería el resultado del rechazo,

la resistencia o las dificultades de adaptación, ante la introducción de un nuevo marco normativo y los cambios que conlleva.

Hipótesis 2:

El malestar docente que acompaña al conflicto afecta a la percepción que hace del alumnado y, consecuentemente, a las relaciones que establece con éstos, generando de este modo un clima proclive a conflictos.

Es decir, esa discrepancia de la realidad con las ideas preconcebidas del profesorado crea el conflicto, lo cual produce malestar en los docentes, lo que contribuye a dificultar su trabajo y a adaptarse a la nueva realidad. Las consecuencias de esto, terminan afectando al trabajo y a los resultados, ya que se le suma a esto una parte del alumnado que rechaza a la educación.

Como el conflicto surge ante una realidad discordante con lo ideal, por lo tanto, el conflicto no sería tal, en profesores que desplegaron más recursos adaptativos, no se enfrentaron a su nueva realidad, buscando ir ajustando sus formas habituales de hacer a las nuevas condiciones.

Este escenario de incertidumbre generó una gran inestabilidad para el establecimiento de nuevas rutinas, y para tener referencia de buenas prácticas en las que basarse para tomar decisiones, creando inseguridad y desconcierto en cuanto a no saber a qué atenerse en lo relacionado con la cultura y gestión organizativa. Ante lo cual, este factor se ha convertido en sí mismo en fuente de conflictos: ¿qué hacer cuando no se sabe qué se debe hacer?

El nuevo orden que desplazó las certezas sobre lo que “se debía hacer”, o cómo “se debía educar”, afectó, de este modo, al clima de los centros por las nuevas realidades que tenían que afrontar, la falta de referentes consolidados generaba sensación de impericia ante la nueva educación, a lo que se añadía el malestar de enseñar a los que “no quieren” o “no pueden”, fueron minando el ambiente de los claustros.

En este escenario había centros sin proyectos educativos, docentes que desconocían el RRI de los centros a los que estaban asignados, sin prácticas, rutinas escolares y cultura de centro definidas, por lo que, algunos docentes cuando llegaban nuevos a un centro desconociendo todos estos factores, podían alterar aún más las dinámicas escolares (cuestión que afecta especialmente a los centros públicos, en los que hay una alta rotación del profesorado). Para hacer una alegoría con el mundo del teatro: en ese nuevo escenario cambiaban los personajes y el guion, ante lo cual perdían todas las referencias que conocían hasta entonces. Pasemos, sin más, a conocer entonces a los protagonistas.

2. Características del profesorado

El ejercicio de la labor docente se realiza principalmente en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma de enseñar y el clima de trabajo que promueven los profesores en clase son el resultado de un conjunto de atributos, de su forma de entender y de ejercer la docencia que hace que algunos tengan más posibilidades que otros de atravesar conflictos, ya que las situaciones de conflictividad, no sólo están relacionadas con las características del grupo de alumnos sino con la combinación de habilidades, creencias y emociones que tenga el docente (además de los didácticos), de cara a tener una

mayor disposición a favorecer su aparición o a vivirlos de tal manera que parezcan situaciones insuperables.

Lo que interesa saber es qué factores intervienen a la hora de alterar el clima de clase ya que éste, a su vez, favorece la enseñanza, condición *sine qua non* para que el aprendizaje se produzca (Nickel 1982:121), por lo que no se analizarán métodos de enseñanza sino actitudes, creencias o comportamientos de los docentes que no favorecen el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ya que, en cualquier caso, como dijeron Day y Gu (2012: 33) “*No hay una conexión directa y necesaria entre una buena enseñanza y un aprendizaje satisfactorio*”, ya que en él intervienen más factores, además de la competencia del docente.

Para ello, se describirá la profesión, en primer lugar, teniendo en cuenta la formación que reciben para su ejercicio, luego las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven, las competencias que se requieren para el ejercicio de la docencia, y, finalmente, la perspectiva que la sociedad tiene de la profesión así como la propia visión que el profesorado tiene de sí mismo. Sin pretender agotar lo que es la descripción de la profesión, pero sí que permita alcanzar una visión más ajustada.

Todos estos rasgos ayudarán a comprender lo que constituiría la identidad profesional docente, que Day y Gu (2012) la describen como:

– quiénes son, su autoimagen, los significados que se adjudican a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros - están, por tanto, relacionados con la materia que enseñan (especialmente en el caso de los profesores y profesoras de secundaria), con sus relaciones con los alumnos a quienes dan clase, con sus funciones y con las conexiones entre estas, sus valores y su vida fuera de la escuela. (2012: 47)

Marcelo y Vaillant (2011:35) describen la identidad profesional como un “*conjunto heterogéneo de representaciones profesionales*” por lo que es una “*construcción colectiva*” conformada por “*la percepción del oficio por parte de los*

propios docentes y por la sociedad”, es decir, se refiere a “*cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo*”, por lo tanto, “*está influida aspectos personales, sociales y cognitivos*”, es “*un proceso de interpretación de uno mismo como persona de un determinado contexto*” y la efectividad de su trabajo estará relacionada con la tarea de enseñar, pero también con otros factores que influirán en su labor.

a. Formación

En cuanto a la formación para el acceso a la profesión, Marchesi (2010: 47) explica que “*se ha considerado tradicionalmente que el acceso a los estudios de magisterio atrae a alumnos con menor preparación o con más dificultades para dedicarse a carreras de mayor duración al ser una diplomatura*”⁵¹ o peores notas en selectividad que no les permite acceder a estudios más exigentes y también “*...un alto porcentaje de los futuros profesores de secundaria se orientan hacia la docencia en la medida en que no encuentran trabajo en el campo de su licenciatura inicial.*” Por lo que se puede deducir que en esta carrera una parte de sus candidatos no escogen esta vía profesional como primera alternativa, ya que llegan *de rebote* de otras opciones.

Pérez Gómez (2009: 173) dice que “la formación docente no puede entenderse como un equipamiento fragmentario y académico de teorías por una parte, y de competencias de actuación por otra”, pero el caso es que parece que es así. La cultura del profesorado procede de diferentes racionalidades, las de la organización burocrática y de la disciplina pastoral cristiana (Abramowski 2010:

⁵¹ El antiguo plan de estudio de Magisterio era una Diplomatura de tres años. Dos años menos que la mayoría de las Licenciaturas. Además, los maestros eran escasos en los Institutos (aunque algunos había para impartir el primer ciclo), ya que la mayoría – por la definición del propio profesorado de secundaria – venían de sus respectivas licenciaturas.

74-76), la del mercado, la de la psicología, más la de la propia disciplina o especialidad de procedencia (en el caso de los de secundaria: Biología, Historia, Matemáticas, Lengua, etc.)⁵². Creándose así una identidad profesional falsa (Esteve Zarazaga 2009: 149) o “parcheada”. A tal punto que San Román (2001 y 2008) recoge varias tipologías de docentes dependiendo del criterio que se utilice (según los “tipos ideales”, según el “conocimiento profesional”, según el “período de formación”, el “habitus”.etc.). Por lo tanto, como identidad profesional, desde la formación que reciben, podemos concluir como rasgo significativo, su falta de homogeneidad.

Otro aspecto a destacar en lo relacionado con la formación es el renegar del empleo, el “trabajar como profesor”, la falta de identidad con él, la invocación e identificación con la formación de base (biólogo, historiador, etc.) (Esteve Zarazaga 2009; Fernández Enguita 2009) conduce al desprecio y subestimación del saber pedagógico, incluso con la negación de estatus de saber (un comentario de un profesor sobre las cuestiones de adaptación de la educación al modelo LOGSE lo calificó como de “chorradas”) dificultando la aceptación de funciones y métodos educativos.

En cuanto al perfil del profesorado encuestado, el 28.37 % es de magisterio, pedagogía o psicología. El resto provienen de diferentes especialidades y con la formación pedagógica mínima exigida. Es decir, que ni un tercio de la muestra son profesionales específicos de la educación⁵³. Así expresa Simón (profesor entrevistado) cómo ve esa falta de identidad profesional, y diríamos incluso de inadecuación en el reclutamiento:

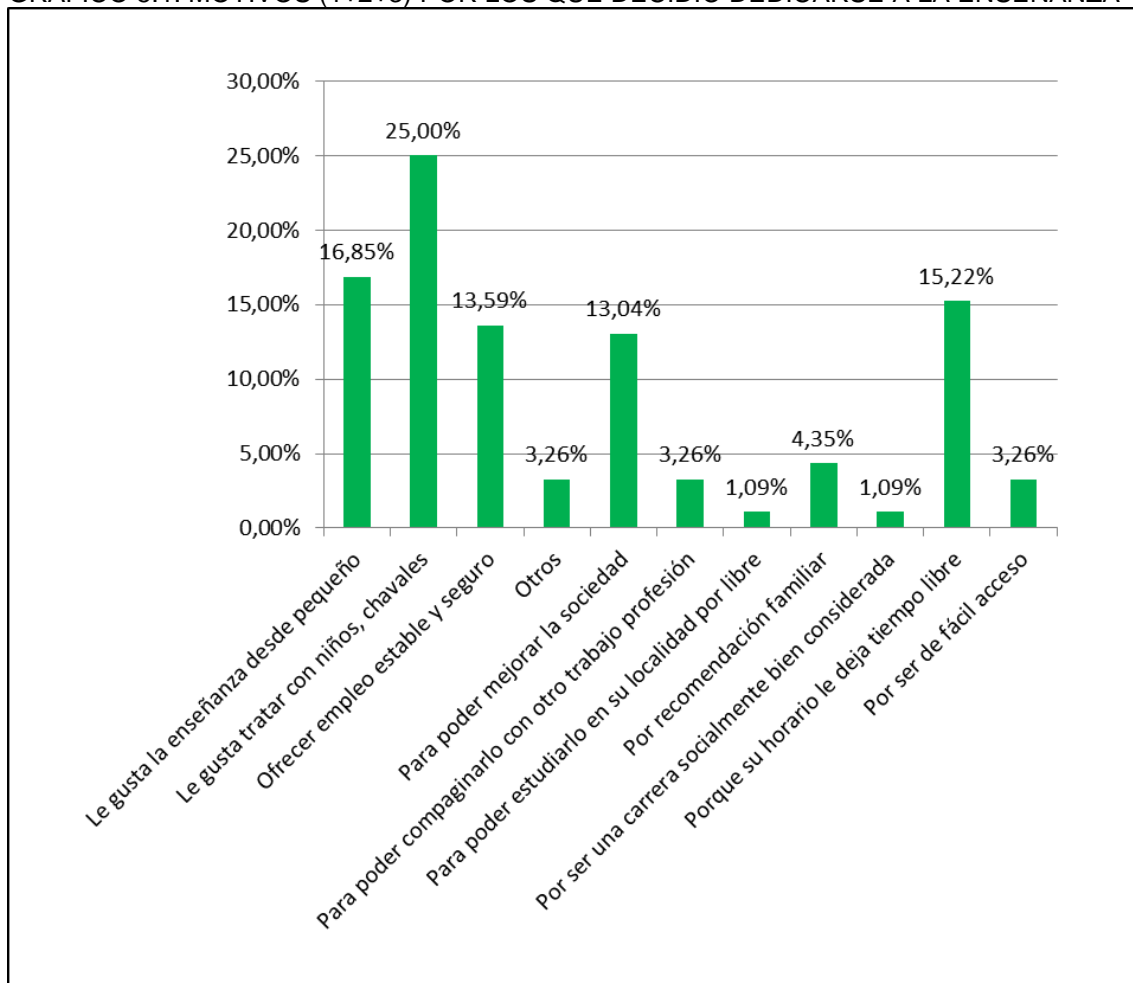
⁵² Para Marcelo y Vaillant (2011:26) “el contenido que se enseña genera identidad”

⁵³ Aunque esta carencia se modificó posteriormente desde que se exige el Máster de Formación del Profesorado.

“Al final, los que estamos en la pública es porque hemos superado una oposición⁵⁴, y la oposición no quiere decir que seas mejor profesional, sino que has superado la oposición...
 ...Sí, pero si eres farmacéutica, pon una farmacia. ¿Qué haces aquí?”(Simón)
 (Profesor de Lengua y Literatura, en comisión de servicio como asesor de formación, 39 años)

Pero, también juega un papel importante no sólo la carrera que escogieron, sino los motivos por los que están en la enseñanza, y esto es lo que los encuestados expresaron en relación a por qué decidieron dedicarse a la enseñanza.

GRÁFICO 5.1: MOTIVOS (1+2+3) POR LOS QUE DECIDIÓ DEDICARSE A LA ENSEÑANZA



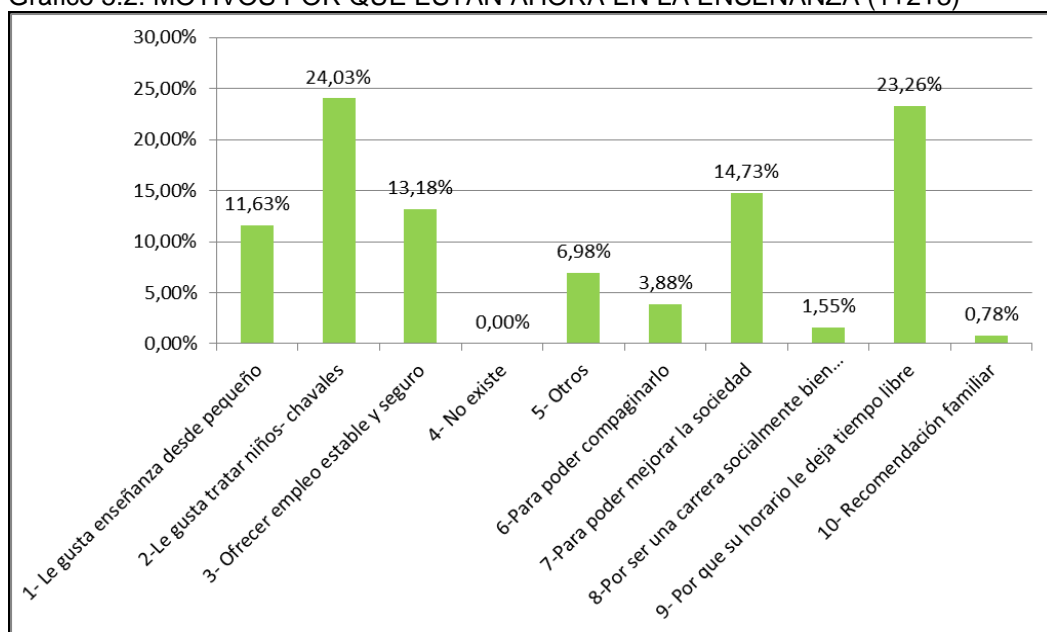
Elaboración propia

⁵⁴ La oposición sólo se aplicaría al profesorado de la enseñanza pública.

Y la respuesta es alentadora en los participantes de la muestra, ya que las opciones de tipo vocacional son las dos más escogidas, con un 25% (*Le gusta tratar con niños, chavales*) y un 16,85% (*Le gusta la enseñanza desde pequeño*). Si bien la alternativa vocacional no garantiza un docente competente, sí influye en la búsqueda de satisfacción y realización en la tarea, lo que contradice lo sostenido por Marchesi.

Y se les preguntó también por qué estaban ahora en la enseñanza, y no hubo cambios muy drásticos.

Gráfico 5.2: MOTIVOS POR QUÉ ESTÁN AHORA EN LA ENSEÑANZA (1+2+3)



Elaboración propia

Por lo que resulta interesante comprobar que se ratifican en su motivación en la actualidad, siendo otra vez la moda el 24.03% *Le gusta tratar con niños, chavales*, a pesar de que empiezan a ponderar también otros factores no vocacionales y más pragmáticos, ya que aparece como segunda opción *Porque su horario le deja tiempo libre*, con 23,26%.

b. Condiciones de trabajo de la profesión

Las condiciones de trabajo son las que hacen que unas profesiones sean más atractivas o no para el acceso, la permanencia y el retiro de ésta. Velan también por el ejercicio y la protección de derechos de los trabajadores, la salud, la organización de los tiempos, tareas, descansos, etc. Teniendo en cuenta estos factores, Fernández Enguita describe la docencia como *“Un buen empleo y una mala carrera”* (2009: 123) y lo fundamenta de la siguiente manera:

1. No quieren abandonar la profesión: según Robbins y Judge (2013: 82) la salida es un efecto del empleado insatisfecho. Si tomamos en cuenta el dato que aporta el Barómetro de Bienestar y motivación de los empleados (EDENRED – IPSOS 2015), que cifra en España que el 40% de los trabajadores quieren dejar su empresa; que en la educación sólo valoren esa posibilidad el 17.57% de los docentes encuestados (y en un contexto de alta conflictividad), es un dato muy favorable sobre la profesión..
2. Están, en general, satisfechos con su empleo:

...los profesores españoles están comparativamente bastante bien pagados...cotejando sus salarios con los de los profesores de otros países... (aunque)... con diferencias poco significativas entre los salarios máximos y mínimos y entre las mejores y las peores condiciones de trabajo, con perspectivas de promoción muy limitada... inexistencia de mecanismos disuasorios contra el trabajo mal hecho o incluso no hecho... y ...Falta de controles y de incentivos profesionales...⁵⁵ (Fernández Enguita 2009:123-124)

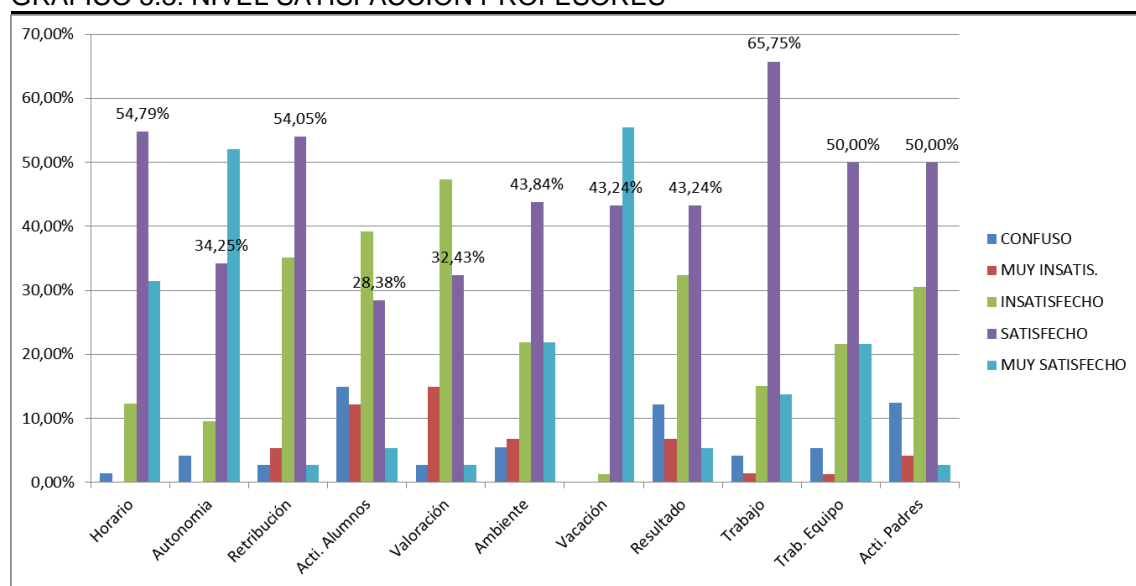
Y gozan de unas condiciones laborales bastante beneficiosas:

“...su tiempo de trabajo en todo caso es envidiable, (teniendo en cuenta además) vacaciones (casi dos meses)... Los días lectivos teóricos...

⁵⁵ Y lo justifica de este modo: *“...pueden utilizar o desperdiciar a voluntad las horas pagadas pero no reglamentadas, es decir, las horas ... no presenciales (lectivas o no lectivas). ...para preparar sus actividades docentes, tutoriales o administrativas o,...no mover un solo dedo... no existen mecanismos de control ni directos (sobre la actividad) ni indirectos (sobre el resultado), como tampoco incentivos que favorezcan su uso productivo...”* Fernández Enguita (2009: 124)

reducción de la jornada laboral a la presencial y de ésta a la lectiva (más una)...edad de jubilación ventajosa...” (Fernández Enguita 2009:124). En cuanto a los niveles de satisfacción laboral, estos son los datos obtenidos en la muestra:

GRÁFICO 5.3: NIVEL SATISFACCIÓN PROFESORES⁵⁶



Elaboración propia

Los encuestados están mayoritariamente *satisfechos* con el *resultado de su trabajo* 65,75% con su *retribución económica* (54.05 %), los *horarios* (54.79%) y *muy satisfechos* con las *vacaciones* (67,75%). A grandes rasgos se puede apreciar que los valores más altos son predominantemente entre *satisfechos* y *muy satisfechos*.

3. Fernández Enguita (2009) considera, además, que falta desarrollo profesional, ya que la carrera está basada en acumular diplomas, no en evaluar procesos y resultados. Coincide también con lo que dice Simón, que es asesor de formación, en relación a la formación continua:

⁵⁶ En este gráfico se exponen los niveles de satisfacción de distintas variables. Se exponen en un mismo gráfico para poder compararlas entre sí.

“De hecho, en el centro de la zona sur se ve, la mayor parte de los profesores de secundaria solamente se recicla aquí y en otros sitios, vienen expresamente para los puntitos para el sexenio, no porque le interese.” (Simón)

Cristina, otra profesora entrevistada, teniendo en cuenta las dificultades que le plantea su claustro con respecto al nuevo alumnado, organiza una actividad formativa para dar recursos al profesorado que manifiesta esta dificultad, y esta es su impresión:

“El otro día viene un profesor magnífico, catalán, a hablarnos de atención a la diversidad, y estamos los siete de siempre y la directiva [en un claustro de 60]... Y mucha gente que está, que no sabe cómo hacerlo y que lo dice, <<y no, a mí que no me lo pidan, porque no sé hacerlo>>, pues no van. Eso pasa”. (Cristina) (Profesora de Lengua y Literatura - Jefa de estudios – 43 años)

Pareciera, desde esta experiencia, que este tipo de iniciativas no fueran bien acogidas por parte de ciertos profesores, que desestiman formarse para superar sus limitaciones y tener una mayor sensación de autoeficacia.

c. Competencias profesionales

Como en esta investigación no se quiere demostrar cómo hacen su trabajo los docentes, sino lo que piensan sobre lo que pueden hacer o no, es más adecuado enfocarlo desde las competencias que consideran que poseen (o no) para el ejercicio el profesional. Para ello, primero se definirá qué son las competencias y luego se enunciarán las que son las necesarias para el desempeño docentes. Según Marchesi,

las competencias se definirían como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado. Las competencias se establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas...(y)...han de referirse al conjunto de saberes (capacidades, conocimientos, experiencias, lenguajes, etc.) que les permiten cumplir de forma satisfactoria los requisitos establecidos para su profesión. (2007: 33-36)

Tomando de referencia las establecidas por las Consejerías de Educación de las Comunidades de Castilla- La Mancha y Andalucía, estas son las que se requieren para el ejercicio de la docencia:

TABLA 5.1: COMPETENCIAS GENÉRICAS

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS INTRAPERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad/respeto mutuo • Comunicación • Empatía • Gestión de conflictos • Negociación • Influencia/poder/ liderazgo • Trabajo en equipo • Pertenencia e implicación • Gestión escolar • Relaciones con el entorno (comunitarias, con la administración) • Relaciones con las familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Autocontrol y estabilidad • Autoevaluación • Automotivación • Estilo atribucional • Resiliencia, resistencia • Confianza y seguridad • Orientación a la mejora y a la calidad • Innovación

Elaboración propia

Competencias específicas de la Docencia:

- Gestión del currículo
- Gestión de ambientes de aprendizaje (metodología, motivación, recursos)
- Gestión de la diversidad
- Acción tutorial y orientación escolar
- Planificación y evaluación

Con respecto a las específicas de la docencia, Marchesi (2007:74) dice que los “*profesores consideran suficiente diseñar situaciones de aprendizaje bien estructuradas y secuenciadas*”, pero Pérez Gómez (2009) matiza:

Así pues, el profesor debe ser capaz... de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula y del centro, de formular y experimentar estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación adecuadas a la diversidad de los estudiantes, ...necesidad no sólo de comprender e interpretar la realidad sino de intervenir sobre ella...

Por tanto, la intervención eficaz..., no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica, de una metodología estándar o de una rutina pre-especificada...(2009:171-173)

Por eso se recogen competencias como la de gestión de ambientes de aprendizaje, que tiene en cuenta más factores que la secuenciación o estructuración del conocimiento, sino también la gestión de la diversidad, que es mucho más compleja que proponer tareas concebidas con tres niveles de dificultad (aunque eso ya es mejor que la uniformidad).

Evidentemente esta reconstrucción abstracta de dichas competencias no pretende más que servir como herramienta descriptiva de referencia para lo que se supone debe hacer un “buen docente”. Por eso, para la selección de estas competencias, se partió de lo propuesto por la administración educativa⁵⁷, más que sobre otros modelos ideales⁵⁸. Esto, en definitiva, conformaría la IPD (explicada en el marco teórico).

Por este motivo, en primer lugar se expondrán lo que se esperaba de los docentes desde la IPD, para luego contrastarlo con el PPP (explicado también en el marco teórico). En nuestro caso, la PPP será lo que aparece en los relatos de los docentes encuestados.

Entonces desde el PPP veremos como el profesorado rechaza el nuevo papel asignado. Para ello, partimos del comentario de Simón en relación a lo que dicen sobre esto los profesores de secundaria:

*“Yo no me he formado en la universidad para estar enseñando las cuatro reglas”.
(Simón)*

⁵⁷ Agencia Andaluza de Evaluación Educativa y Arribas y Pereña (2009) : COMPE-TEA. Madrid: Ediciones TEA (44-48) tomado de Barceló Cerdá, M. L.; López Gómez, E, y Camilli Trujillo, C. 2012.

⁵⁸ Sirvan como ejemplo Morin (1999) o Perrenoud (2004)

“... y entonces pues, atención a la diversidad... Y hay profesores que dicen “No, a mí me los quitan de delante, a mí me los quitáis de delante. A mí, que se lo trague la directiva”, así directamente. <<Yo no los quiero a éstos, no los quiero, ni sé enseñarles a leer>>”. (Cristina)

Estos comentarios revelan que los docentes apelan a su nivel de formación para valorar la adecuación o no de sus funciones y no lo que demanda la tarea.

Por otro lado, también evidencia que rechazan al alumnado porque no es para el que se habían preparado para atender y, por eso, no se forman para hacerlo. Es decir, “sólo proporcionenme el alumnado que yo considero que puedo atender”. Asimismo, pareciera también como un “derecho de admisión”, es decir, atribuirse la potestad de escoger al alumnado al que le debe enseñar o de conservar una potestad que habían tenido. O sea, la respuesta es el rechazo al alumnado y la oposición a hacer el trabajo o la dejación de funciones.

Por contrapartida, es de suponer que había además, como mínimo, un grupo de profesores que aceptó al alumnado, asumió la falta de formación, se formó y se puso a enseñar. Y otro posible grupo latente que, aunque contrariado y sin formación suficiente, atendió a su alumnado como pudo, protestó menos y probablemente tampoco se formó.

Otro aspecto interesante de este comentario es analizar la actitud de oposición a los equipos directivos que se evidencia en el testimonio de Cristina, como si fueran “comisarios del régimen”, cuando son docentes que - como mínimo - les resultó igual de impuesta la LOGSE. Esta estrategia convierte al funcionario que respeta la ley en un acólito al régimen (siguiendo la comparación con la dictadura) y al que se opone, en un insumiso, convirtiendo de este modo a los compañeros en adversarios.

También se percibe en ambos testimonios el vivir este cambio en la composición del alumnado como una minusvaloración de sus funciones. En este sentido, para Samuel, otro de los entrevistados, no hay duda con respecto a que el malestar se debe a la pérdida de prestigio que le supone al profesorado dejar de preparar al alumnado para la universidad:

“Vamos a ver, aparte de la desaparición de la consideración social que podía tener un profesor de instituto hace años, porque bien pagado no ha estado nunca, entonces sí quedaba por lo menos esa cierta consideración social. Eso se ha perdido, eso ha desaparecido. Entonces ¿qué es lo que te queda ahí? La función que desempeñas. Los antiguos institutos de bachillerato, los nuestros, los de bachillerato general, tenían un fin, una salida natural, lógica, que era la universidad; entonces qué es lo que primaba: los contenidos de carácter científico, porque ésa era la salida. Cuando aparece el BUP, Bachillerato Unificado Polivalente (...) Claro, efectivamente, los profesores que estábamos en los institutos... eran chicos cuya salida lógica iba a ser la universidad, eso se ha perdido. Entonces, claro, tu prioridad de qué estás enseñando y para qué estás enseñando, porque si lo que tienes que hacer es preparar alumnos para la universidad lo planteas de una manera, pero si lo que tienes que hacer es sencillamente es tenerles allí aparcados, entretenidos y además hacer de ellos hombres de provecho, en sentido general, es otra cosa muy distinta. Esa pérdida de referencia de la universidad, es lo que hace que mucha gente sí se desespere”. (Samuel) (Profesor de Geografía e Historia – Jefe de Departamento – 51 años)

La nostalgia hacia un nivel educativo enmascara la nostalgia hacia una fantasía de la propia misión y la relación con un grupo social distinto. Por otro lado, la disyuntiva es, según Samuel, o prepararles para el conocimiento científico o “tenerles aparcados y entretenidos”, pero parece que no les surgía otra opción que no sea enseñarles conocimiento científico.

d. Imagen del profesorado

Para analizar esta imagen se pueden tener en cuenta distintos aspectos, por ejemplo los resultados de su labor en la educación, el apoyo de otros

sectores sociales, el valor asignado al servicio y a sus protagonistas o la propia imagen que el profesorado tiene de sí mismo. Veamos cada uno de ellos.

Muchos docentes consideran que cuentan con un escaso apoyo social, por caso, en la colaboración de las familias. Según Morgenstern (2009: 65), también influye “...una sensación de fracaso frente a las expectativas sociales respecto de las funciones que debe cumplir la educación”. Por lo que esa valoración también está condicionada por lo que se valora en cada sociedad. Según Esteve Zarazaga (2009: 11) actualmente en nuestra sociedad “*el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, y en la docencia (...) predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión*”. Estos valores antagónicos se proyectarán en las aulas.

En lo que se refiere al prestigio de la profesión, la encuesta que realizó Marchesi (2007: 26-27) basándose en distintos estudios, revela que el 80.6% del profesorado manifestó que la sociedad los valoraba poco o muy poco; con respecto a las familias, un 83.7% tiene una valoración positiva de los profesores y, como profesión, los docentes cuentan con una valoración del 7.74, tercera después de médicos y enfermeros, y por delante de abogados, periodistas y jueces.

En cuanto a la *valoración social*, en el Gráfico 5.5 se puede apreciar cómo el 47,30% de los encuestados que participó en la muestra está *insatisfecho*. Y además *la valoración social* es, de entre todas las variables que se midió el nivel de satisfacción, la que se valoró como con la que más insatisfechos estaban.

Siguiendo con Marchesi (2007), el 92.4% de los docentes estaba satisfecho con su trabajo y el 74,4 % no lo cambiaría por otro. Además, que el nivel medio de satisfacción con su trabajo es de 7.26 (en una escala de 10).

En la muestra, en cuanto al *trabajo individual* se refiere, están un 65,75% *satisfechos*, siendo ésta variable la que presentó el nivel más alto, entre todas las valoradas, y un 50% se manifestó *satisfecho* con el *trabajo en equipo* y un 43,24% *satisfecho* con el *resultado de su labor*. Es decir se trata de valores positivos para un colectivo que se queja mucho de sus condiciones.

Pero Fernández Enguita (2009: 128) tiene en cuenta otros factores que también afectan al prestigio de la docencia "...el cierre corporativo...la incapacidad de la profesión de supervisarse a sí misma, de lavar sus propios trapos sucios, de autorregularse". Y lo justifica diciendo que gozan de cierta impunidad, lo que genera mecanismos perversos en el sistema ya que por su condición de funcionarios o por sus redes de lealtades (amistades, familiares, religiosas, sindicales o económicas⁵⁹) "están protegidos y gozan de una amplia autonomía... son tabúes inviolables, imposibles de investigar [como el]... Encubrimiento del trabajo mal hecho..." (Fernández Enguita, 2009: 123-127), lo que afecta a la calidad de su trabajo⁶⁰, evitación de tareas (principalmente no lectivas, extraescolares o de gestión) o responsabilidades⁶¹, resaltando que "pretenden que sencillamente se les suponga que lo hacen bien" (Fernández Enguita, 2009: 133).

Estas características de la profesión no disienten con lo aportado por algunos entrevistados, lo cual conduce a considerar la existencia de, como

⁵⁹ Profesores que invierten en centros que son cooperativas.

⁶⁰ Fernández Enguita (2009: 124-125) "... es la imposibilidad de expulsar al profesor incompetente...ninguna instancia se interpondrá...Sólo excepcionalmente, cuando alguna conducta indefendible (por ejemplo, escándalo o maltrato, físico o psíquico) provoca un conflicto irresoluble con los padres, se recurre como la salida más socorrida ... a algún tipo de baja convenida (pero pagada) **por depresión**...un profesor sólo puede hacer mal su trabajo por una grave enfermedad: no es incompetente, sino que está **quemado**; no es vago, sino que está deprimido, etc."

⁶¹ Fernández Enguita (2009: 132) "...los problemas de los alumnos derivan de sí mismos o de la sociedad, pero nunca de la institución (salvo por la eterna y socorrida presunta escasez de recursos) ni mucho menos de la profesión. Sin embargo son hechos evidentes por sí mismos, ..., que el principal factor de ese proceso productivo que es la educación es, aparte del propio alumno, el profesor..."

mínimo, dos tipos de profesorado: uno que responde a estas características (ser a-crítico con el profesorado) y otros que es crítico con ellas. Por lo tanto, aunque a grandes rasgos, los datos obtenidos coinciden con lo que comenta este autor, relativizamos el que sea un grupo tan homogéneo.

Trinidad, profesora entrevistada, manifiesta que no da por supuesto que “lo hace bien” como docente. Comenta:

“...O sea, no hay elementos valorativos. Cuando tú presentabas a los alumnos, no es mi caso, pero cuando tú presentabas los alumnos a las reválidas, tú eras buen profesor o mal profesor en función de que había un objeto realizado, había un hecho real, que me permitía modificar. Ahora no hay ningún hecho. No hay nada que yo sepa. Yo no sé si a mis alumnos les enseño bien, mal o regular. No vuelvo a saber nada de ellos. No sé nada. Estoy trabajando como si hiciera mesas, pero ciegamente y no viera, porque estuviera ciego, y no pudiera ver la mesa terminada, por lo tanto, no sé si la mesa está bien o mal hecha. No puedo ni modificarme, porque no sé qué mesa estoy haciendo. ..No hay referentes. Nadie sabe lo que sabe un alumno en este momento. Porque no es comparable con nada, no hay comparación”. (Trinidad)
(Maestra de Matemáticas y Ciencias – Delegada Sindical – 49 años)

Este comentario hace evidente la necesidad de obtener datos objetivos sobre la eficacia docente. El problema de buscar esta información por esta vía, es que este tipo de evaluación detecta cuánto aprendió el alumno y le informa más sobre la capacidad de aprender de ellos que de la del profesor de enseñar. Lo que surge de esto es advertir sobre la carencia de procedimientos para evaluar la labor docente, estandarizados y formalizados, no tanto a nivel de la satisfacción de los discentes, sino a través de la valoración de cómo su alumnado ha aprendido, de cómo el docente hace su trabajo, que sirvan para identificar y diferenciar procedimientos de trabajo, corregirlos y mejorarlos.

Simón, coincide con Fernández Enguita (2009), sobre la dejación de funciones por parte de algunos docentes que no asumen determinadas

responsabilidades, sugiriendo que se hubiera podido ejercer una mayor vigilancia desde la inspección educativa:

“Si hay pocos [inspectores] que pongan más. Y que visiten los centros, porque la gente, cuando se siente vigilada cambia la actitud, y sobre todo hay que cambiar la actitud porque si no, se desmoraliza la gente, los que en realidad están trabajando se desmoralizan, cuando ven que hay una cierta impunidad de la gente que no hace nada”. (Simón)

Así expresa Cristina, que es jefa de estudios, lo que le dijo a una profesora en relación a su actitud con respecto a las nuevas responsabilidades del profesorado:

“Entonces ha cambiado el sistema, [evocando lo que dijo la profesora] <<Pero yo he sido preparada para enseñar mi asignatura y no soy ni educador, ni tengo porqué enseñar a leer a un niño, ni sé hacerlo, ni tengo porqué enseñar normas de educación. A mí me tienen que dar al niño educado, que yo le voy a enseñar mi materia, y se la voy a enseñar bien>>. Entonces, esto se podía hacer con el BUP, pero no con el nuevo sistema, y entonces hay muchos de nosotros que no lo tenemos asimilado...también le dije [a la profesora que era su interlocutora], que le resultó muy duro: <<Aquí no nos obliga a estar nadie. Dejemos este trabajo...>>. Pues esto es lo que hay, vamos a intentar hacerlo lo mejor posible, que yo estoy por esa línea...” (Cristina)

Lo primero que revela este comentario es la autoconciencia sobre la propia incompetencia que tiene el profesorado con respecto a la nueva realidad. Esto podría ser bueno para reconocer los déficits formativos y tomar medidas para compensar esas carencias, pero es perjudicial para justificarse y no asumir responsabilidades.

De este modo se puede ver cómo, a partir de un problema que les afecta, ello degenera en una guerra intestina, lo cual genera un problema añadido, el de la división y malestar del claustro.

Otro problema derivado de esta cuestión, es que el tipo de contrato que tienen los funcionarios, ya que les blindan con respecto a la propia incompetencia,

ya que en los centros que no son de titularidad pública, cuando un docente no tiene un desempeño adecuado, los empleadores tienen recursos para prescindir de sus servicios, mientras que en la función pública no existen ese tipo de mecanismos, o bien son muy complicados de poner en marcha o justificar por parte del centro.

Otra cuestión en relación a lo que comenta Cristina es que cuando surgen distintos puntos de vista en los claustros, parece que no se lleva nada bien y conduce a la radicalización de las ideas, a un cierto dogmatismo y a la aparición de bandos enfrentados. Así lo expresa Carlos, otro de los consultados, que comenta cómo en los claustros algunos profesores presionan para que sus compañeros se signifiquen y quede claro quiénes son o no “de los nuestros”:

*“Además es que se creó tensión, tanto en un caso como en el otro, que hubo cartas de apoyo y cosas, entonces hubo gente que no firmamos cartas de apoyo, entonces creó un mal rollo, porque en cuanto te significas porque estás o no estás firmando apoyo, entonces crea un mal rollo”. (Carlos)
(Orientador – 49 años)*

Simón habla incluso de que en los claustros hay “*familias beligerantes*” y Trinidad una “*cultura de la dictadura*” y de confusión entre adversarios y enemigos. A lo que se podría matizar que el tener distintos puntos de vista tampoco tiene porqué convertir a las personas que tienen ideas divergentes o distintas en adversarios o enemigos, ni porqué transformar el debate en pugna, pero el caso es que se planteaba de esta manera.

Es decir, que de lo comentado por Fernández Enguita (2009) en cuanto a incapacidad de autocrítica, se confirma por estos testimonios que ellos evitan el intercambio de opiniones para no tener enfrentamientos. Esto, a su vez, contribuye al individualismo, a la no colaboración, la no reflexión y, peor aún, a

la no revisión de las creencias y las prácticas que estas generan por las tensiones que podrían aparecer.

Por otro lado, el profesorado que con mucho esfuerzo trató de adaptarse a los cambios, no sólo tuvo que superar los retos que suponía asumir las nuevas realidades y funciones, sino que tuvo que soportar el cuestionamiento recíproco que estos cambios generaron en los claustros, más la frustración de ver que no sólo su esfuerzo no le llevaba a mejores resultados, sino que, lo que los otros no hacían no les generaba peores resultados, lo cual produce no solo insatisfacción, sino también mucha sensación de injusticia.

De este modo, ante la ambigüedad de metas, funciones y creencias, lo que en principio es una queja, pasa a ser una protesta, acompañado de dejación de funciones, resistencia activa, bloqueo, incluso boicot, lo cual puede, a su vez, conducir a negligencia consentida, en la que cada uno hace lo que le parece y lo que puede, y consecuentemente todo vale.

Si bien lo de la segmentación del profesorado no es un descubrimiento, ya que, por ejemplo Morgenstern (2009) y San Román et al. (2008) repararon en ello, pero, lo atribuimos a la existencia de jerarquías internas, disciplinas, etc. Sin embargo, lo que se desprende de estos relatos es, más bien, la disputa por distintas visiones sobre la educación que resulta de la lucha por imponer un modelo educativo (el selectivo vs. el comprensivo).

Así, la confrontación de modelos en pugna conduce a las luchas intestinas y estas a la crispación: no es sólo el cuestionamiento a las maneras de entender lo que debe ser la educación, es el cuestionamiento “a lo que hago”, “a cómo lo hago”, “a lo que pienso”, “a lo que valgo” que se hace el docente. Esta situación quita el foco en educar y lo coloca en luchar. Las energías y preocupaciones no

están puestas en cómo enseñar sino en cómo validar una visión, y, a la vez, en “cómo validarse uno mismo”. Es decir, en lugar de debatirse sobre los problemas que tienen que resolver y hacer el trabajo, se lucha por imponer una visión.

Si la LOGSE tiene alguna responsabilidad en este sentido es la de haber dado lugar a este debate. Por lo tanto, las representaciones sociales sobre la educación que se legitiman a través de la LOGSE generan este conflicto. En cierto sentido, efectivamente, cuando no había modelos confrontados (oficiales), no había debate, no había conflicto, ya que sólo había un modelo hegemónico legitimado. Por lo tanto, no es el alumnado el causante del conflicto, sino el plantearse “qué vamos a hacer con ellos” y “cómo lo vamos a hacer” es el auténtico conflicto. Es por no poder dar una respuesta coherente a esta pregunta lo que genera el conflicto.

Si bien Esteve Zarazaga (2009: 155) identifica dos grupos que representan dos tipos de conducta por parte del profesorado (la indefensión y la reacción agresiva) se debe agregar, para nuestro marco, el grupo de los que aceptan el nuevo modelo educativo.

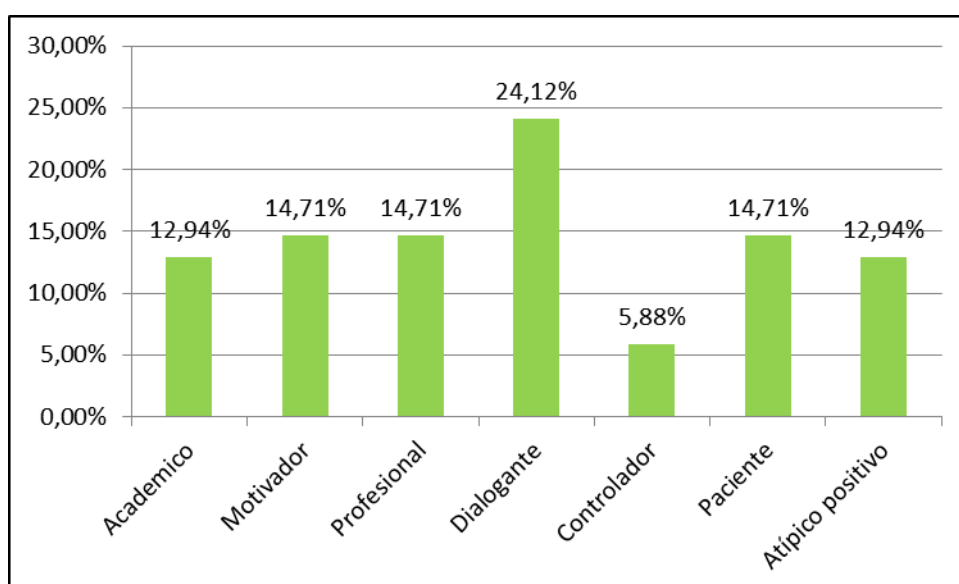
Como se puede apreciar, pareciera ser que la mala cohabitación de la existencia de distintas visiones sobre la educación son las que proyectan en el profesorado esa imagen de incapacidad de la profesión de supervisarse a sí misma y de autorregularse, colocando a todo el profesorado en un paquete único como de incompetente, con el agravante de que el sistema (administración educativa, inspección o empresarios de la educación) tampoco ha sido capaz de intervenir en este sentido.

De resultas de esto tenemos, entonces, una imagen degradada del profesorado que, por las visiones enfrentadas sobre la educación, conducen a

prácticas contradictorias, a división en el profesorado y a confusión en el alumnado.

Queda por contrastar la imagen del profesorado en relación al ideal docente, es decir, en la imagen que proyecta el profesorado sobre sí mismo. Juega también un papel importante lo que consideran como el modelo del buen docente y del mal docente, por eso, a continuación se expondrá la visión que emana del modelo ideal en la muestra analizada.

GRÁFICO 5.4: CUALIDADES DEL MODELO POSITIVO DE DOCENTE (excluidos sin datos)



Elaboración propia

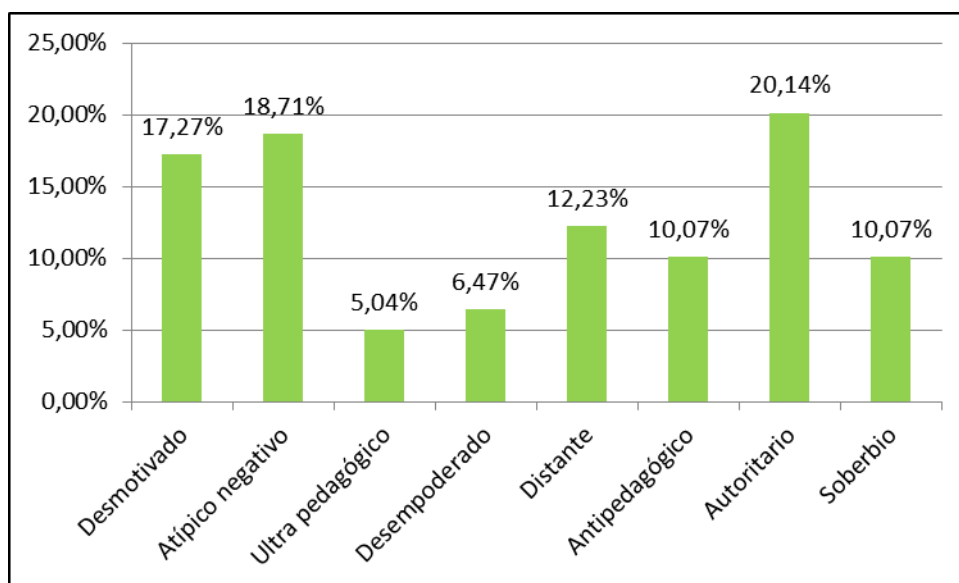
De entre los rasgos más valorados sobresale el de ser *dialogante*, con el 24,12 % de los elegidos, siendo el rasgo menos valorado el ser *controlador*, con el 5,88%. Si bien es notorio como destacan estas dos características entre todas, el otro rasgo interesante es la distribución homogénea en los otros atributos, siendo tan importante ser *motivador*, *paciente*, *profesional*, con el 14,71 % cada una de las opciones, y el *académico* (12,94 %), como rasgos valorados (no

incluimos el atípico positivo, porque esta categoría es una “miscelánea” de cualidades docentes).

Estas características que emanaron de las preguntas abiertas, evidencian lo que valoran los docentes encuestados y están en consonancia con el modelo que la LOGSE impulsaba de educar desde el diálogo y la motivación, en desmedro del control. Si bien esta pregunta habla de lo que idealizan, no de lo que son, lo positivo es que estas cualidades son las que tienen de referencia o inspiración para su práctica.

Pero también hay un modelo negativo, es decir, las cualidades que les atribuyen a lo que sería un mal profesor.

GRÁFICO 5.5: CUALIDADES DEL MODELO NEGATIVO DE DOCENTE (excluidos sin datos)



Elaboración propia

Por el contrario, el rasgo más rechazado es ser *autoritario*, apoyado por un 20,14% de la muestra y el menos rechazado el *ultrapedagógico* (profesorado más obsesionado con el programa) que fue escogido por un 5,04%. En este

caso, se puede apreciar mayor heterogeneidad en las características atribuidas al mal profesor, siendo el *desmotivado* con el 17,27% y el *distante*, con el 12,23% los más destacados después del *autoritario*, y que además son justamente las contrarias a las positivas (*dialogantes* y *motivadores*). No se incluye el *atípico negativo*, puesto que no responde a ningún rasgo claro ni homogéneo, como ya se ha explicado.

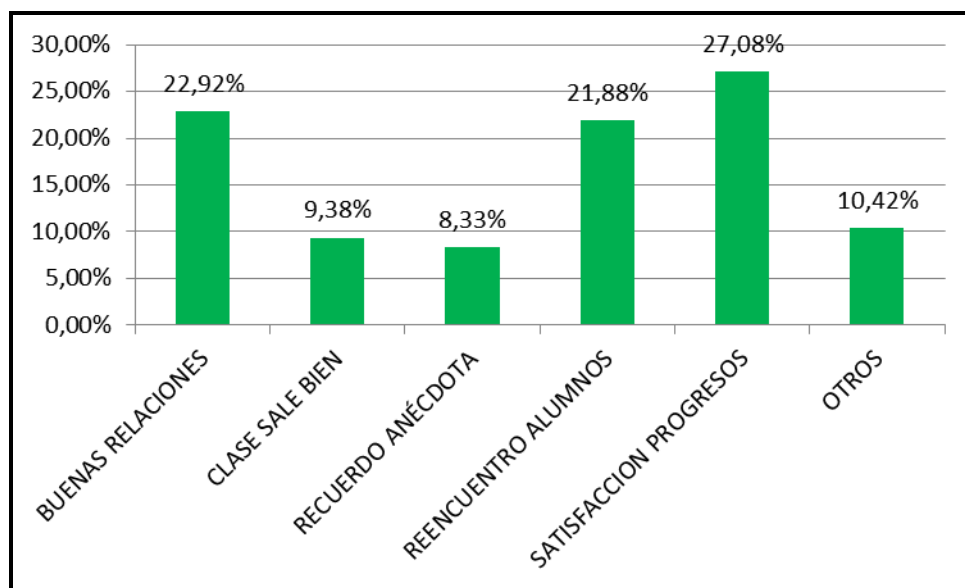
Por lo tanto, y a grandes rasgos, el perfil del profesorado que participó en la muestra estaría en consonancia con la IPD, en el sentido de valorar las competencias interpersonales, alejándose de estilos autoritarios⁶².

En el siguiente gráfico se expondrá una tipología de experiencias positivas que tiene el profesorado que extrae de su bagaje personal.

Las mejores experiencias de su trabajo son, según los encuestados, la *satisfacción por los progresos de los alumnos* (27,08%), las *buenas relaciones* (22,92%) y el *reencuentro con ex alumnos* (21,88%). Por lo tanto, gran parte de su satisfacción está supeditada al aprendizaje de los alumnos. Si esto es así, por contrapartida, su malestar también podría estar condicionado porque sus alumnos no aprendan, cosa que efectivamente se puede comprobar en el gráfico 5.9 que es la tercera opción con el 15,31%.

⁶² Relacionando el estilo de transmisión-recepción en la enseñanza con un docente que monopoliza el protagonismo en el aula, por lo tanto todo pasa por las decisiones del profesor.

GRÁFICO 5.6: EXPERIENCIA MÁS POSITIVA (excluidos sin datos)



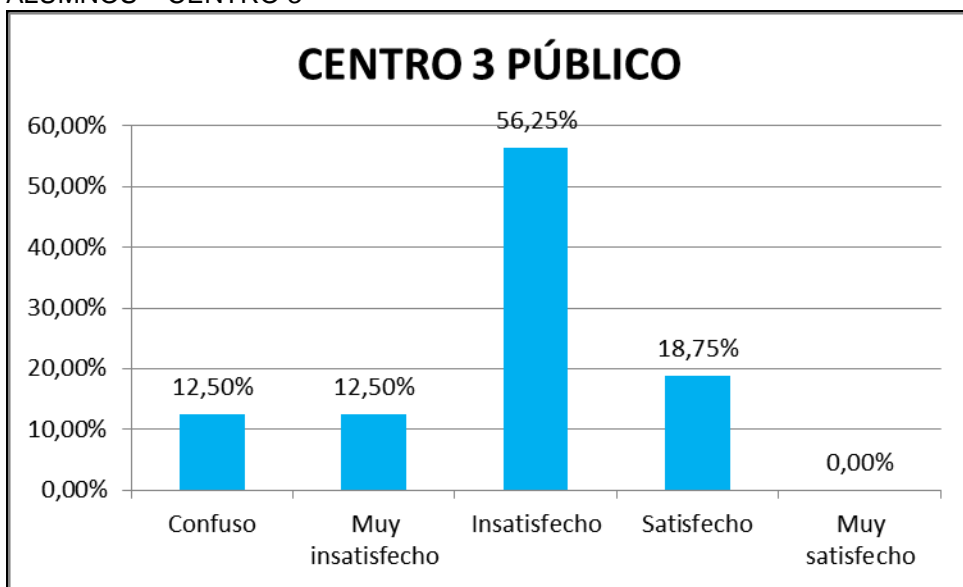
Elaboración propia

También es interesante comprobar la relativa coherencia que existe entre tener como ideal de la docencia ser dialogante y que las *buenas relaciones* estén entre las experiencias positivas más valoradas. No tanto el *reencuentro con ex alumnos*, ya que es una satisfacción muy dilatada en el tiempo.

En el siguiente gráfico se puede comparar la satisfacción de los docentes con respecto a la actitud de los alumnos, diferenciando el instituto con alumnado diverso con el colegio, con alumnado seleccionado⁶³.

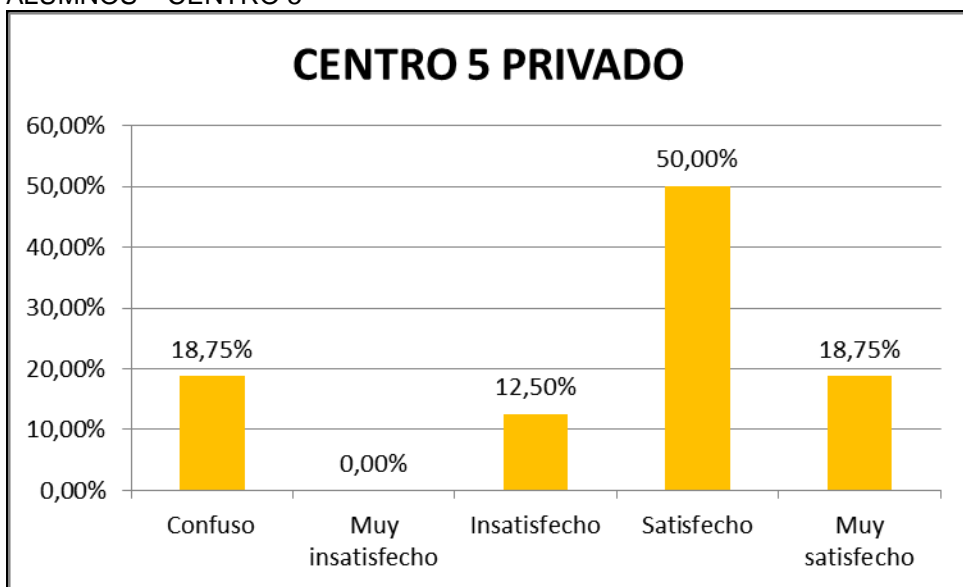
⁶³ Ya que los centros concertados, ante la gran demanda que tienen, dentro de los requisitos que marca la ley, tienden a seleccionar al alumnado al inicio de la escolarización.

GRÁFICO 5.7: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS – CENTRO 3⁶⁴



Elaboración propia

GRÁFICO 5.8: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS – CENTRO 5



Elaboración propia

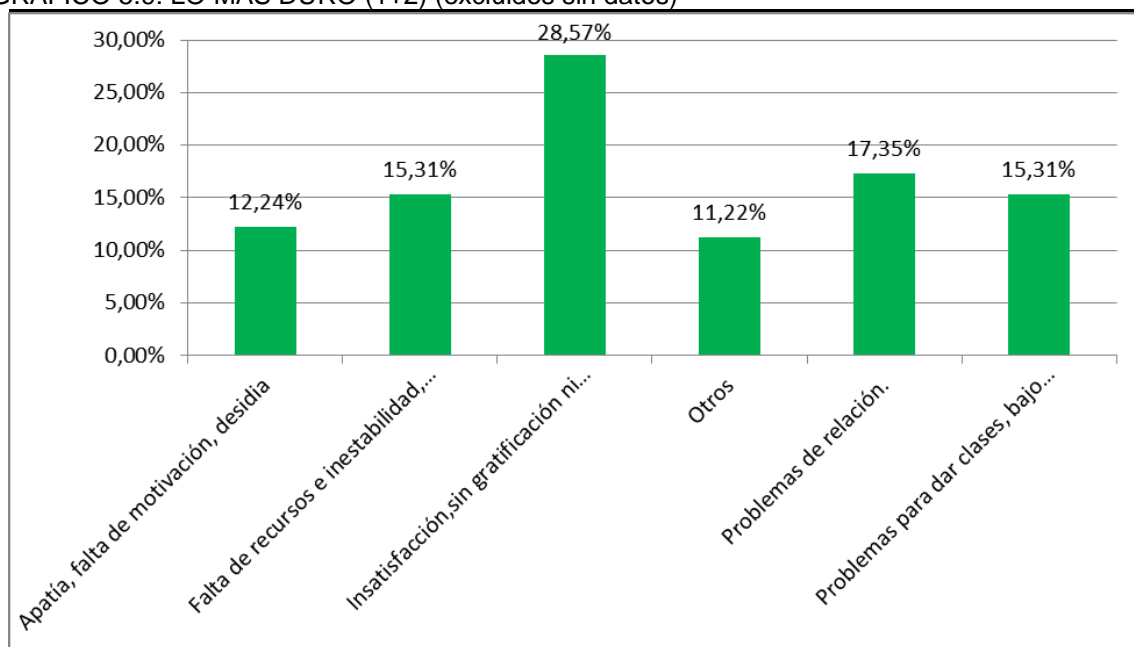
Como se puede apreciar, el profesorado está insatisfecho en el instituto mientras que en el colegio está satisfecho. Esto no puede explicarse desde la titularidad de centro, ya que no es eso lo que afecta a la *satisfacción con el*

⁶⁴ Comparamos estos dos centros porque representan dos modelos distintos (pobre-rico, público-privado, alumnado diverso-alumnado homogéneo) , y ambos tienen el mismo número de encuestados

alumnado, pero sí tiene relación con las prácticas que el distinto tipo de titularidad conlleva. Así, mientras que los centros públicos no tienen mucho margen para seleccionar al alumnado, los privados y concertados tienen más. Por lo que la diversidad del alumnado influye negativamente en la satisfacción del profesorado, ya que la mayor diversidad está asociada a esa capacidad de selección del alumnado. De ahí que mientras en el IES 3 el 56,25% está *insatisfecho* con el alumnado, el 12,50% está *muy insatisfecho* y el 0% está *muy satisfecho*. Mientras que en el centro 5, el 50% está *satisfecho*, el 0% *muy insatisfecho* y el 18,75% *muy satisfecho*. Esto tal vez no se deba sólo a un rechazo hacia el alumnado diverso, sino también puede deberse a que el esfuerzo que éste demanda no se compensa con la satisfacción que se obtiene.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar los aspectos más duros que los profesores valoran con respecto a su experiencia.

GRÁFICO 5.9: LO MÁS DURO (1+2) (excluidos sin datos)



Elaboración propia

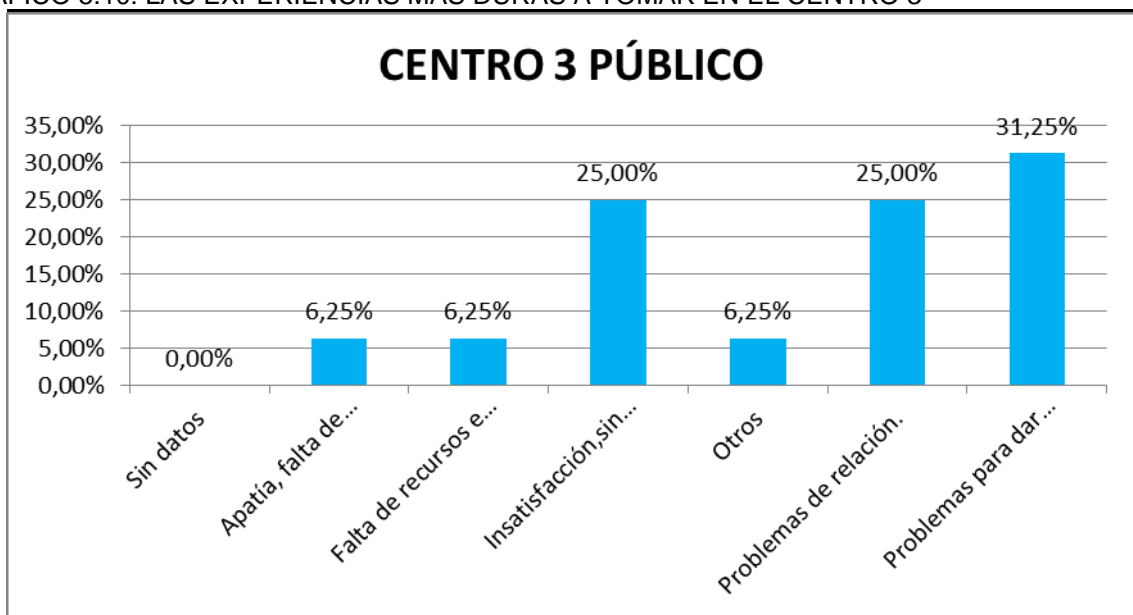
En cuanto a las experiencias más duras, se consagra *la insatisfacción, sin gratificación ni reconocimiento* como la más escogida, con un 28,57% de las elecciones, lo cual se contradice, en parte, con las distintas variables que se midieron el nivel de satisfacción, cuyos resultados estuvieron en la línea de la satisfacción general. Pero aquí se valora más bien la propia insatisfacción con la tarea realizada, no con las condiciones generales del trabajo. Esta opción también expresa la falta de reconocimiento de su labor, que tiene relación con lo que se ha comentado en relación al desprestigio de la profesión, sólo que orientado más que a la sociedad en general, al público con el que tratan directamente, el alumnado y las familias.

Por otro lado, resulta llamativo que sólo un 17,35% de los encuestados destaque los *problemas de relación* como *lo más duro* de su experiencia profesional, cuando por un lado se ensalza el valor del diálogo y por el otro se describe un escenario convulso.

El tercer lugar, están los que consideran que lo más duro es la *falta de recursos e inestabilidad* y los que les afecta más *los problemas para dar clase, el bajo rendimiento*, etc. ambos con el 15.31%.

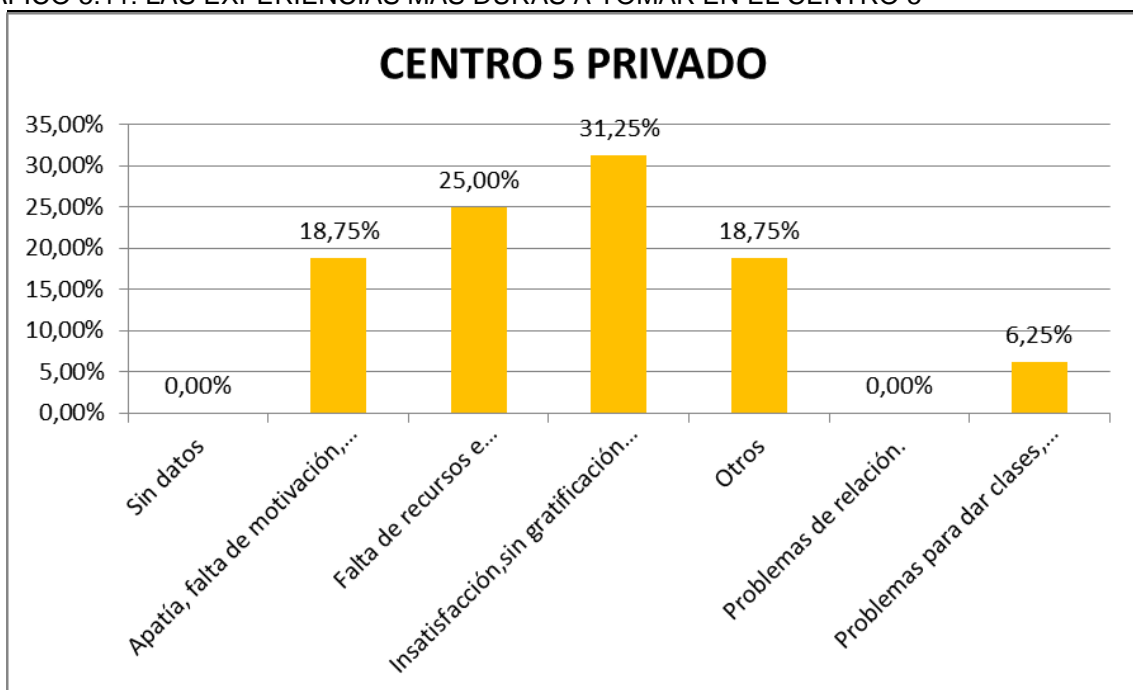
Veamos si esta misma variable diferenciando en dos centros de características contrarias (el 3 y el 5).

GRÁFICO 5.10: LAS EXPERIENCIAS MÁS DURAS A TOMAR EN EL CENTRO 3



Elaboración propia

GRÁFICO 5.11: LAS EXPERIENCIAS MÁS DURAS A TOMAR EN EL CENTRO 5



Elaboración propia

Como ya se ha comentado, parte del sentimiento de satisfacción con la profesión cursa con el sentimiento de valía, de autoeficacia, y este aspecto se puede contemplar como claramente más afectado en el centro público que en el

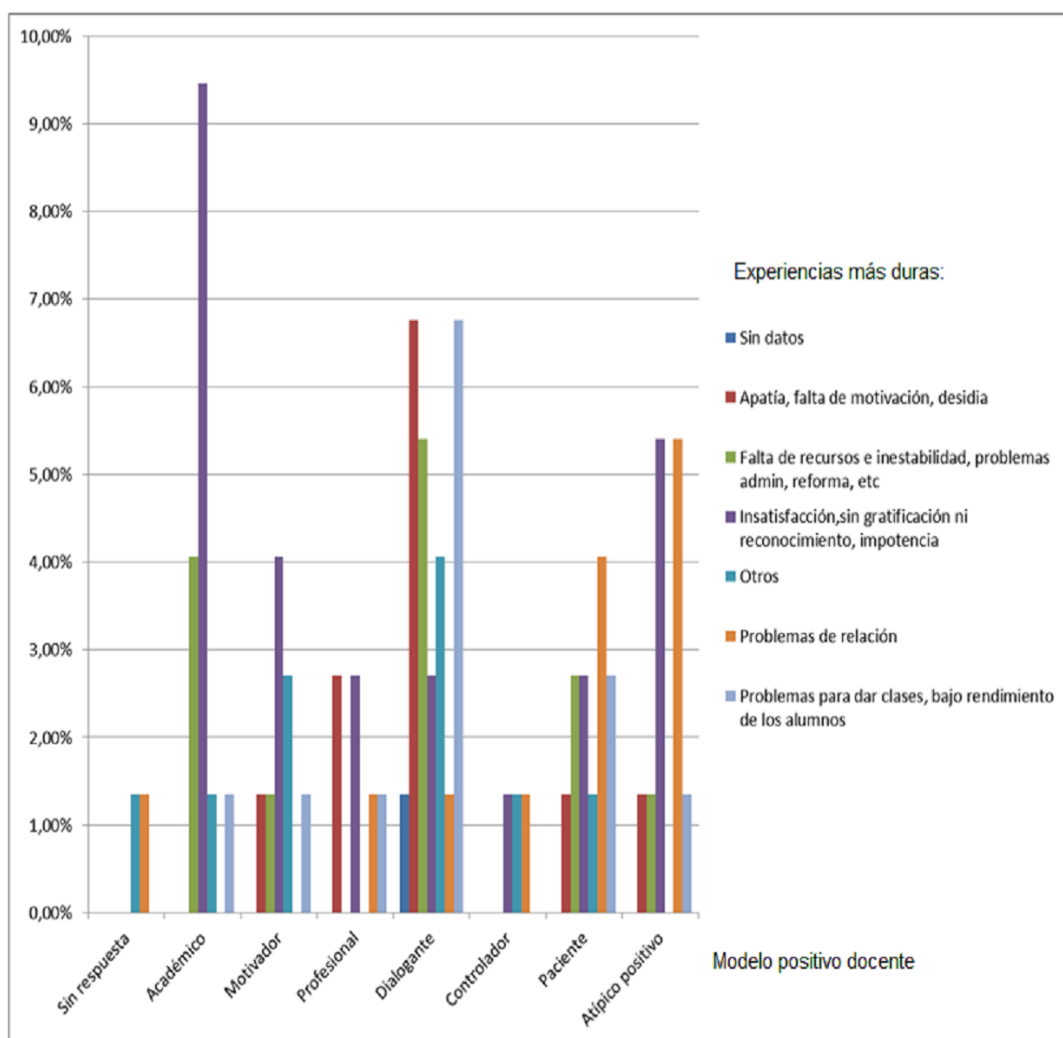
privado, según se observa en ambos gráficos, coincidiendo la moda de éste último con la moda de la muestra (cuya mayoría del profesorado es de la pública).

Sin embargo, el hecho de que el 31,25% de los docentes del IES escoja el *problema para dar clase y bajo rendimiento de los alumnos* como la *experiencia más dura* evidencia que resulta difícil hacerlo con el alumnado que tienen, si se compara con el centro 5 que sólo lo escogió un 6,25%.

Si miramos que el 25% de los profesores del IES además expresa que tiene *problemas de relación*, que comparada con el centro 5, que su elección es 0%, esto visibiliza el malestar que manifiesta este profesorado en su trabajo, a diferencia del otro centro cuyas elecciones son más variadas e imprecisas, porque, por ejemplo la categoría *insatisfacción sin reconocimiento ni gratificación* (que es su moda, con el 31,25%) alude más a un desfase entre lo esperado y lo real, que a algo que afecta realmente (hecho que sí ocurre en el IES).

Por otro lado, los datos del centro 5 también ponen en evidencia la falta de *problemas para dar clase* facilitado por la relativa selección del alumnado y la ausencia de *problemas de relación* evidencia también la selección del profesorado, en el sentido de que el profesorado que no trabaja en consonancia con el ideario del centro difícilmente pueda perdurar en el centro.

GRÁFICO 5.12: CUALIDADES DEL MODELO POSITIVO DE PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS EXPERIENCIAS MÁS DURAS



Elaboración propia

A pesar de la dispersión de datos, destaca lo duro que resulta para los profesores con un ideal de docente *académico* la *insatisfacción, sin gratificación ni reconocimiento e impotencia*, mientras que para los que su ideal son los *dialogantes* (donde están casi un 25% de las opciones), sin manifestar tanta consistencia como los académicos, están preferentemente frustrados por la *apatía, la falta de motivación y la desidia* y los *problemas para dar clase y el bajo rendimiento de sus alumnos*.

El hecho de que la opción más escogida sea el *académico insatisfecho* deja claro un sentir generalizado por el profesorado, que es el querer enseñar y no poder, otra vez las expectativas frustradas en la base del malestar.

3. Dimensión inclusiva/excluyente: el meollo del conflicto

La IPD cuenta, entre las muchas teorías o enfoques sobre la educación, con uno que explica los modelos educativos en dos grandes grupos, los inclusivos y los excluyentes o segregadores. Dentro de los primeros estarían aquellos que se consideran comprensivos y que en España se legitiman a partir de la LOGSE; y los segundos, son los conocidos también como selectivos, ya que esperan de la educación una selección del alumnado más competente para su posterior inserción social segregando, a la vez, a los que tienen más dificultades. Por lo tanto, es el modelo que más presencia ha tenido en el sistema educativo español.

De este modo, los alumnos con más dificultades y con peor desempeño (tanto académico como conductual) eran disuadidos a abandonar los estudios (o abiertamente expulsados) cuando no obtenían los resultados mínimos para mantenerse o avanzar en el sistema educativo.

Los cambios de la reforma implicaron, así, la educación obligatoria hasta los 16 años y la igualdad de oportunidades a través de medidas de atención a la diversidad y de limitación del número de repeticiones (dos), lo que supuso la aparición de una nueva figura: los PIL, es decir, alumnos que, a pesar de no aprobar con el mínimo de notas y asignaturas requeridas, promocionan por imperativo legal, puesto que no pueden volver a repetir curso.

La educación obligatoria implicó también la imposibilidad de privar a los alumnos de sus clases, por lo tanto, otra medida que se tuvo que reconsiderar es “la expulsión”, lo cual generó una gran crisis en el profesorado al verse sin los recursos en los que se había apoyado tradicionalmente para seleccionar y disciplinar (a través de las notas y las expulsiones), lo que condujo al profesorado a replantearse no sólo sus funciones, sino también los mecanismos en los que apoyarse para ejercerla.

Este punto es considerado el meollo del conflicto porque es a través de este factor por el que la desigualdad educativa puede traducirse en desigualdad social y supone también el respeto no sólo a la LOGSE, sino al orden consitucional, que ampara el derecho a la educación (CE 1978, Art. 27), por lo que algunos docentes en sus prácticas pueden violar algunos derechos ciudadanos, como puede ser la igualdad de oportunidades, cuando se desatiende a un alumno en un nivel de educación obligatoria. Si bien hay docentes que justifican esta dejación desde el deber que, a su vez, tienen los alumnos de estudiar, esto podría refutarse, por ejemplo, comparándolo con un enfermo mental que no acepta un tratamiento ¿se cuestionan los profesionales sanitarios en estos casos sobre la voluntad del paciente de curarse?⁶⁵

Esto es un nudo gordiano de esta tesis, ya que confronta el “deber” con el “no poder” del docente (lo cual implica conflicto: discrepancia entre lo real y lo esperado), sino también de la educación en general, cuando, por ejemplo, se considera la motivación para aprender un pre-requisito para el aprendizaje que

⁶⁵ Sin embargo esto debe aplicarse con cautela, ya que el precio de lograr esto no puede pasar por un disciplinamiento coactivo, ya que deberían potenciarse las prácticas disuasorias para valorar/aceptar la educación.

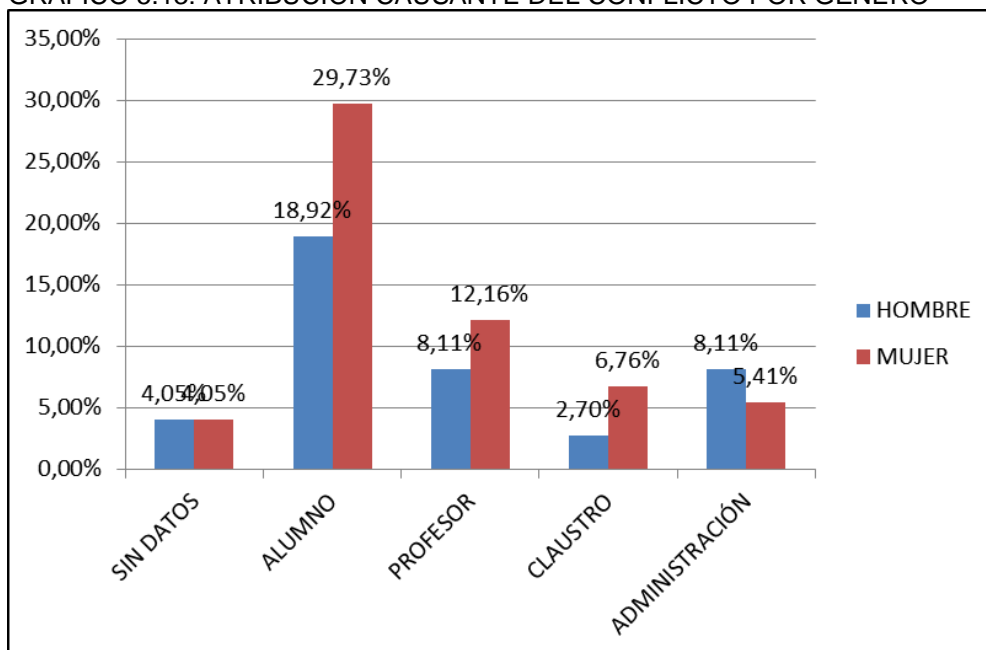
lleva a muchos docentes a abandonar la misión pedagógica o la tolerancia de los agentes educativos (colegas o autoridades) a dicho abandono.

Por lo que, la desigualdad de resultados educativos no sólo estaría dada por el desempeño de los alumnos, sino también por la deficiente enseñanza proporcionada a través de las prácticas segregadoras. En este sentido, se debe señalar la co-responsabilidad de los docentes o el sistema educativo en estos resultados.

Pero veamos cómo vivieron este proceso los docentes. En nuestro estudio partimos de la pregunta de *si se habían sentido presionados a partir de la LOGSE* y el 36.48% de los docentes dijeron que sí, mientras que el 43.20% se lo atribuyó a otros factores y el 20.27% manifestaron no sentirse presionados. También este factor apareció cuando se les preguntó por la *experiencia más dura que han tenido en su carrera* y el 14.86% de los encuestados dijo que había sido la *Falta de recursos e inestabilidad, problemas con la administración, la reforma, etc.* como tercera opción. (Ver Gráfico 5.9).

Pero si se les pregunta por las *experiencias más duras que tuvieron a lo largo de su carrera*, el 49.31% de los docentes encuestados atribuyeron esas situaciones difíciles al *alumnado*, siendo la moda el predominio de las mujeres (con el 29.73%) como se puede apreciar en el gráfico que está a continuación.

GRÁFICO 5.13: ATRIBUCIÓN CAUSANTE DEL CONFLICTO POR GÉNERO



Elaboración propia

En relación a la *atribución del conflicto* y las diferencias que presentan por género, conservan de manera equilibrada las atribuciones que ambos géneros hacen a los distintos agentes, excepto en los hombres que culpan a la *administración* (8,11 %) más que las profesoras (5,41%), siendo ésta en las mujeres la última opción y la segunda (compartida con culpabilizar al profesorado) en los hombres.

Pero los conflictos no ocurren en el vacío, tienen lugar en un contexto determinado. Por este motivo es interesante ver cómo ha sido la *respuesta de los centros ante estas situaciones más duras*. Y lo que dicen los docentes encuestados es que un 28.37 % manifiesta que percibieron en sus centros que lo vivieron *con frustración, resignación, ansiedad, impotencia*, etc. Por lo que parece claro que la indefensión parece ser la conducta más extendida. Pero esta empatía entre compañeros tiene una cara negativa: el contagio emocional, que contribuye, lamentablemente, a perpetuar la pasividad. Por lo que pone de

manifiesto una cierta solidaridad entre compañeros (colaboración intra-grupo/confrontación inter-grupos) y la no proactividad.

a. Cuestionamiento sobre a quién le enseñan

- La atención a la diversidad

Se refiere a la dificultad que le supone al profesorado al entrar a un aula y encontrarse a los alumnos estudiosos de toda la vida al lado de “*pre-delincuentes*”, junto con alumnos de integración, inmigrantes y no saber cómo afrontar esa realidad. Genera problemas de adaptación a diferencias individuales, con grupos muy numerosos y muy heterogéneos, adaptación a niveles y ritmos de aprendizaje diferentes, falta de atención a las demandas de los alumnos y de motivación de los que no demandan.

En una de las entrevistas se le pregunta al docente: “¿qué es lo que más aparece en vuestras charlas como ‘lo que peor tiene a todos’?” A lo que éste responde:

“Yo creo que son los temas relacionados con el tipo de alumnado que tenemos. O sea, ése es el problema gordo. Yo creo que no se ha admitido todavía un alumnado heterogéneo, y un alumnado de todos. Sino que se sigue todavía con el pensamiento del alumnado selectivo de bachillerato antiguo. Entonces, a mí continuamente se me hacen quejas; “¿Pero tú Carlos, cómo ves esto? Esto es imposible, porque tú fíjate, si vienen con un nivel que no saben ni sumar si viene no sé qué...”. O sea, las quejas se refieren fundamentalmente a la atención del alumnado tan diverso, que es verdad, que es muy diverso, a nivel sobre todo de competencia curricular, lo que más se quejan es de la reforma, de que no se permita repetir muchas veces, aunque yo les digo “Bueno, qué queréis, ¿tener aquí alumnos con veinticuatro años? ¿Para vosotros sería lo ideal que se pueda repetir cinco veces?”. O sea, para ellos eso de la promoción legal es una de las quejas más fuertes, eso de que sólo pueda repetir un año y que al año siguiente ya tiene que pasar, que los chicos, como saben que van a pasar, no se esfuerzan, la falta de esfuerzo de los chicos, se quejan mucho de eso, falta de esfuerzo, falta de estudio y generalmente las explicaciones de todos los males es que los chavales no estudian y las familias tampoco hacen mucho, ésa es la queja más fuerte”.(Carlos)

Es decir, desde su experiencia, en el número uno del ranking del malestar está asumir la diversidad de alumnado, y aunque lo matiza como de diversidad de competencia curricular, también hay resistencia a otras diversidades:

“Claro, les va a pillar, pero va a pasar por encima de ellos, no porque ellos asuman algo, sino porque a ellos les va a caer encima eso. Con lo cual, yo, por ejemplo, al año que viene me temo mucho, mi centro, cómo se va a asumir el que viene primer ciclo, que me vienen alumnos de programas de integración, alumnos de compensatoria, y que prácticamente ya... hombre, me supongo yo que se refugiarán en el bachillerato de la LOGSE, que para ellos digamos también ya ha habido una selección, entonces ahí están más cómodos, porque es más similar a lo que venían haciendo”. (Carlos)

Los programas de integración aluden a distintas capacidades que conllevan medidas de atención a la diversidad, y los de compensatoria más bien se trata de un desfase curricular importante combinado con dificultades de tipo social, que en muchos casos conlleva también adaptación al sistema escolar. Pero los docentes no siempre expresan su preocupación por la diversidad en términos tan legales y técnicos, también lo expresan más explícitamente:

“Yo tenía la mitad gitanos, y la mitad paisanos”. (Marta)
(Profesora de Educación Física – 65 años)

Es interesante cómo se expresa Marta sobre la diversidad étnica-cultural, ya que desde su comentario, pareciera que los gitanos fueran de otro país.

“Ahora mismo, un problema que nos ha sobrevenido es que durante años hemos tenido, pues, hace unos años tuvimos una alumna marroquí, encantadora, pero que no sabía nada de la lengua española y tal. Ahí dijimos “los alumnos marroquíes qué majos son”. Pero luego nos han venido de todo tipo y el año que más alumnos marroquíes habíamos tenido eran tres. Este año me parece que hay unos cuarenta, por ahí, o sea, del año pasado a este, por primer ciclo, también, pues claro, no llegaban al segundo... y luego muchos no entienden el español o muchos van atrasados en el aprendizaje, y entonces, como no tenemos profesores que les den clases de español, hemos tenido alguna vez, pero así un poco bajo cuerda, y no muchas horas, tampoco; entonces son muy movidos, son muy inquietos, entonces hay muchos conflictos”. (Cristina)

El comentario de Cristina pone en evidencia la falta de recursos para dar respuesta en el aula a la diversidad, ya que conlleva gestionar varios ritmos,

niveles y actividades simultáneamente, y esto es imposible con unas ratios altas, con gran desfase curricular, con concentración de minorías o alumnos con dificultades y/o con inadaptación a rutinas escolares.

Por otro lado, manifiesta que son “movidos e inquietos” en un entorno donde necesitan que estén quietos, sentados y callados, básicos para la adaptación al trabajo y normas del aula. Esto da pie a que surja el desajuste.

El ajustar los ritmos de aprendizaje y de trabajo con los alumnos requiere de seguimiento directo y personalizado, algo complicado de hacer en un grupo numeroso, por lo tanto, gestionar una clase de estas características requeriría de más recursos que un profesor y un programa.

Desde el relato de Trinidad, la dificultad que añade la inclusión de las minorías no le resulta tan desestabilizante, pero lo que no se puede es negar.

“¿Las minorías distorsionan?, claro, distorsionan, porque si no saben la lengua, pues, hasta que la aprenden, pues, pasa un tiempo hasta que la han aprendido y yo tengo que saber esperar ese tiempo. Que los padres no conocen las costumbres que hay en la escuela, evidentemente, se las tengo que explicar, no tengo que dar por sabido que lo saben...el conflicto es externo, pues claro, pues sí. Pues que la escuela no es una fortaleza aislada de lo que tiene alrededor, está inmersa en la sociedad y tiene los mismos conflictos que se están planteando inicialmente, no son distintos,... Claro, sí, pero siempre ha habido conflictos y la escuela no ha sido ajena de los conflictos que tiene alrededor, es que no puede serlo, es que es imposible. Y lo que yo quiero es vivir tranquilo y no tener los conflictos que tengo. Y no asumo. Y no asumimos que vivimos en una sociedad plural que tiene conflictos, y como no queremos tener conflictos, pues seguimos teniendo conflictos. Es que encima los llevamos fatal, lo llevamos horrible”. (Trinidad)

Su postura denota aceptar y naturalizar la situación de la diversidad y del conflicto, sin negar la dificultad que representa, pero fundamentalmente aceptar el rol de servicio público y social que supone ejercer la docencia en etapas obligatorias, así como aceptar a los colectivos con los que se tiene que trabajar y las situaciones que éstos pueden generar. Sin embargo, no todos lo aceptan de la misma manera:

“... puedes tener niños que pueden aprender, pero no puedes tener niños oligofrénicos profundos o con deficiencia mental, que necesitan un sitio.... O sea que lo de la igualdad de oportunidades, tururú... ¿Tú te crees que un niño con necesidades profundas con dos horas y media a la semana es como enseñarle un pastel? <<Mira niño, ¿ves este pastel? Pues me lo como yo, porque tú no te lo puedes comer, no puedes alcanzarlo>>.”(Marta)

Está claro que no se puede atender a la diversidad desde esta actitud y sin los recursos necesarios, ya que uno de los aspectos fundamentales para la inclusión es no fortalecer los estigmas y contribuir, así, a la segregación. Por este motivo, el componente actitudinal en los docentes que trabajan en grupos diversos tiene que pasar forzosamente por una formación no exclusivamente técnico pedagógica, sino también ético-afectivo.

Lo que revela el difícil encaje que tiene la obligatoriedad con selección.

- ***La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. La educación comprensiva y la igualdad de oportunidades***

Marta, con su testimonio, alerta sobre la igualdad de oportunidades, por un lado, la que coloca a todos en el mismo punto de partida, colocando a un alumno con déficits cognitivos y con apenas recursos para atender a su diversidad en un grupo ordinario. La obligación de estar escolarizados, de aprobar y adaptarse a las prácticas escolares, puede resultar coactiva y/o frustrante para algunos colectivos cuya diversidad se aleja de la diversidad prevista, en el sentido de que el sistema pueda darles respuesta.

La igualdad, además, tiene otra cara de la moneda: la diversidad, que alude a la necesidad de garantizar igualdad de derechos (en concreto, a la educación) a pesar de las diferencias. En sociedades democráticas y avanzadas no cabe otra opción pero, para garantizar esos derechos, no fue suficiente con redactar leyes inspiradas en esos valores, sino que hay que dotar de recursos

para que esos principios sean efectivos, si no, no logran una implementación real. Entonces, aunque duro, el testimonio de Marta, saca a la luz una igualdad de principios que resulta insuficientes para integrar, en la práctica, a estudiantes con dificultades o diversos, ya que no es “igualdad”, el hecho de poner a alumnos distintos en una misma aula, sino de proveer de los apoyos necesarios para alcanzar iguales resultados (o los mejores posibles).

Pero en cuanto a la obligatoriedad se da, además, una coincidencia explosiva: el rechazo a ésta por ambas partes: el alumnado y el profesorado, lo cual crea un vínculo de rechazo mutuo.

“El aumentar la educación obligatoria a los 16 años suponía que llega todo, no llega el filtro, como estaban acostumbrados antes en secundaria, o estábamos acostumbrados, a que llegaran filtrados ya, porque a los 14 años se iban a trabajar, ya no era obligatorio. La mayoría de los alumnos diversos, que se llamaban problemáticos en muchos casos, salían del sistema educativo”. (Simón)

Como no aceptan los principios que la nueva realidad les impone, parten de supuestos erróneos y/o actitudes negativas y todo lo que acontece posteriormente es susceptible de producir nuevos problemas. Así, al reto que supone la presencia del alumnado que antes era apartado del sistema, teniéndolo que retener por más tiempo, añadirá un problema: ¿cómo retenerlo? Y, para esto, aunque se deben elaborar muchas medidas y se necesitará tiempo, hay una primera respuesta rápida: no rechazándolos.

- ***La promoción por imperativo legal***

Entonces, por un lado, aparecen problemas vinculados a la diversidad de alumnado: cultural, actitudinal, de capacidades y/o de nivel de competencia curricular, por el otro, se flexibilizan los mecanismos para retener al alumnado con más dificultades académicas mediante recursos como la promoción legal. Esta medida le afecta principalmente al alumnado cuya única peculiaridad es

que no aprenden, no se adaptan al sistema. No poseen ningún rasgo diferenciador económico, étnico ni psicofísico. Es principalmente actitudinal.

Sólo se puede repetir dos veces durante la Educación Secundaria Obligatoria, y al mismo tiempo, sólo se puede cursar dos veces el mismo curso (LO 1/1990, Art.22); de manera que esta medida (PIL⁶⁶) se aplicaba: 1) o bien para evitar que se curse por tercera vez el mismo curso con el número de suspensos que sea (con la excepción mencionada), o 2) para promocionar directamente, sin repetición, al curso siguiente, si ya se han agotado las repeticiones que pueden realizarse durante la secundaria, cualesquiera que sean las materias suspensas que tengan.

Este es el recurso que más malestar crea en el profesorado. En primer lugar porque consideran que el alumno que sabe que va a pasar, no se esfuerza.

Esto va en contra de la lógica selectiva, en la que la demostración de haber adquirido unos conocimientos era el mecanismo por el que se pasaba de curso. Por lo tanto, va en contra de la propia lógica de funcionamiento del sistema, tal y como lo habían conocido los docentes. Pero además crea otro problema, no menos importante. El alumno que pasa con todo o casi todo suspenso al curso siguiente, por PIL, se lleva esas asignaturas “pendientes”. Y al año siguiente tendrá que aprobar todas las anteriores y las del curso en que se halla. Suele ser muy difícil que esto ocurra. Pero este aspecto le interesa sólo a los chicos que no han perdido toda la motivación.

Además como efecto de esta medida, en 3º de secundaria se empiezan a acumular los repetidores, y se convierten en grupos especialmente conflictivos⁶⁷.

⁶⁶ Con la excepción de 4º cuando no se hubiera repetido antes en la ESO, en que se podría repetir hasta tres veces.

⁶⁷ Aunque esto deja de ser así por las reformas educativas posteriores, y el curso conflictivo pasa a ser 2º.

Según manifestó Carlos, este probablemente sea el tema que más preocupa, dentro del malestar que le provoca al profesorado. Y dice:

“Yo creo que hay una colocación de este profesorado un poco en el pasado, me parece a mí, es decir, una situación de poder, de decir, <<yo, al final, como soy el que te pongo la nota, mira o pasas por el aro o punto>>”. (Carlos)

A pesar de la soberbia que denota esta postura, Samuel no comparte totalmente este poder que se le atribuye a poner las notas en este nuevo marco.

“Ya no, ya no. Antes sí, antes efectivamente la nota era la principal arma que tenía en su mano el profesor para controlar la clase, sigue, porque aunque un chico aunque más no fuera para evitarse conflictos en casa, claro, porque si llegaba a casa con cinco ceros o cinco unos, claro, entonces pues sí. Pero ahora no, tú date cuenta que la tendencia es toda la contraria, en la ESO no hay exámenes de septiembre, en la ESO hay PIL, ¿no? Los famosos piles... Los que promocionan por imperativo legal, aunque tengan todo suspenso... porque solamente pueden repetir un año por ciclo, entonces la nota ha perdido ya todo su valor en ese sentido, lo cual es muy deprimente para el chaval que estudia, porque por contraste dice: <<Oh, pero si éste pasa igual que yo>>... [Y el entrevistador pregunta: Y para los profesores, ¿cómo se vive eso de hacer pasar un alumno por imperativo legal?]

No, no, no se entiende, no se entiende. Es así, pues es así, pero vamos... si hicieran una encuesta, yo creo que la inmensa mayoría no estaría de acuerdo. Claro, pero ese es el problema de la enseñanza en la ESO, sobre todo ahora mismo. El qué enseñas y para qué lo enseñas, el problema es éste; si lo que se trata es de hacer ciudadanos serios, responsables y tal, pues es lo que decíamos el otro día, no hace falta saberse la lista de los reyes godos. Ahora, si tú preparas al alumno para que vaya a la universidad a lo mejor sí que se la tiene que saber. Entonces, cómo controlas tú que se la sabe, entonces, la nota, el aprobado o el suspenso sí que tiene un sentido. No como medio de castigo o de premio, sino como comprobar si ha llegado a un mínimo que debería haber alcanzado, o no ha llegado”. (Samuel)

Hay varias cuestiones a comentar desde lo que aporta Samuel.

En primer lugar destacar la nostalgia o frustración que se entrevé por la sensación de la ineficacia de las notas como elemento de control y de poder. También se percibe a la familia como lugar necesario de ratificación y confirmación de las medidas escolares y del orden escolar, lo cual le da un referente al alumnado sobre lo que se espera de ellos sobre su desempeño, sin el cual la educación no puede validarse (según expresan los profesores cuando

se quejan de la falta de apoyo familiar a las medidas que se toman con los alumnos).

Es evidente que si antes había familias que no estaban interesadas en que sus hijos siguieran estudiando, porque ahora la educación sea obligatoria, no van a estar interesadas. Por lo tanto, que esas familias acepten la obligatoriedad de la enseñanza, no significa que compartan sus valores, ni colaboren en sus procesos y objetivos. En esta línea, la escuela ha forjado un ideal de modelo familiar normativo por el que también se segregó al alumnado de los grupos más desfavorecidos, valga como ejemplo el estigma de la “familia desestructurada”.

Otro aspecto que pone en evidencia este testimonio es el de la falta de estrategias pedagógicas que se deduce de lo relacionado con la motivación intrínseca- extrínseca (estudiar sólo por la nota es un ejemplo de motivación extrínseca). Se supone que el profesorado ha de tener recursos para motivar al alumnado, teniendo en cuenta sus intereses, su realidad, etc.

Por otro lado, aparece la quiebra del orden selectivo y la crisis que genera. Se da, según la perspectiva de algunos, un agravio comparativo entre el alumnado, ya que no queda clara la valoración de los que saben con respecto a los que no, los que valen (escolarmente) y los que no. Aunque esto es matizable, ya que al final de la ESO unos obtienen el título y otros no. Pero éste era el argumento.

De todo lo expuesto en relación al alumnado, se concluye que:

- La atención a la diversidad no resultó adecuada para dar respuesta a las características del alumnado, ya que pareciera existir un grupo de estudiantes que sin tener necesidades especiales, no pueden seguir el ritmo normal de la

clase ni adquirir los conocimientos que debería, sin llegar a ser alumnado de compensatoria o de atención a la diversidad propiamente.

Este grupo que podríamos definir como “los que no quieren” o “los que tienen más dificultades (por un gran desfase académico y una mala adaptación a la cultura escolar), no reciben ningún tipo de atención adecuada a sus dificultades y sólo entran en el campo del rechazo y/o el abandono pedagógico. Este perfil de alumnos fue catalogado por algunos como “objeto escolares”, concepto que se acuñó en aquel momento para referirse a la disconformidad con la obligatoriedad de la enseñanza en analogía con el servicio militar obligatorio, pero que desde nuestro marco los consideramos como los “no educables” de antes (Filodoro 2006:58) y representantes de una cultura “antiescolar”, como rasgo más identificatorio.

- El profesorado como recurso pedagógico no conoce más que el criterio selectivo (aprobar o no aprobar) y como atención a la diversidad, hacer actividades a distintos niveles, repetir o derivar (clinicalizar la enseñanza⁶⁸). Para este profesorado más apegado a las clases magistrales y a los métodos tradicionales, la LOGSE supuso una serie de cambios o nuevas adaptaciones metodológicas a los que fueron reticentes.
- Aunque los recursos para la atención a la diversidad no fueron escasos, es evidente que estas estrategias pedagógicas no fueron suficientes o adecuadas para la realidad a la que tuvieron que atender. Ni el sistema educativo, ni la organización de los centros, tuvo una propuesta clara y concreta para dar una solución estable y compartida a este problema.

⁶⁸ En términos muy sencillos - ya que es un tema que está muy candente actualmente y no profundizaremos en él-, es la tendencia a dar diagnósticos médicos y/o enfoques clínicos a problemas de adaptación a la educación y sobre el que ha sensibilizado Ken Robinson.

Como señala Fernández Enguita, (2009: 130-131), si la escuela tiene su período glorioso con pocos profesores y alumnos, como dice este autor, lo que hay que replantearse entonces es el modelo de escuela en sí mismo, porque es evidente que la masificación y la estandarización de los procesos educativos no producen los resultados esperados: ni todos los alumnos llegan a adquirir los conocimientos programados, ni los docentes pueden hacer que todos aprendan. Por lo que se implantó un modelo de educación comprensiva en una práctica educativa selectiva.

Por lo tanto, se podría hablar de inadecuación, por un lado, de los profesionales a las necesidades del sector (tanto formativas, como actitudinales y competenciales) y también incapacidad del propio sistema educativo para solventar estos déficits: algunos de los recursos humanos en los que se apoya no saben, no pueden o no quieren; las medidas para solventar los problemas que surgen son insuficientes o inadecuadas, y los alumnos siguen sin recibir el servicio educativo que necesitan.

Antes de acabar este apartado es importante comentar sobre el malestar que suscitan los PIL. Este dilema pone en evidencia que el principio selectivo de discriminar entre los que saben y los que no (aprobado/suspenso), se trata de un criterio muy básico y que no había sido cuestionado por los docentes. Pero revisándolo desde una perspectiva más sociológica, el problema aparece cuando los criterios de aprobado/suspenso toman una dimensión no pedagógica, sino político-social. Vamos a explicarlo.

Los principios de la LOGSE como la obligatoriedad de la educación, la igualdad de oportunidades, la educación comprensiva están inspirados en

valores que se consideraron necesarios para sociedades democráticas que necesitan de la participación de todos los ciudadanos.

Por otro lado, el fracaso y el abandono escolar que resultan de determinadas prácticas educativas no son sólo síntomas de exclusión educativa, sino que tienen correlación con la exclusión social. En este concepto, Frutos y Solano (2011: 29-30) destacan el difícil acceso a las oportunidades y recursos, y las carencias de diversos ámbitos que, en última instancia, dan cuenta de desigualdades.

Por lo que, si uno de los fines de la educación comprensiva es reducir las desigualdades y esa es una de las misiones encomendadas a la PIL, la evaluación que se produce en este caso no da cuenta de los conocimientos adquiridos por los alumnos, sino que responde a un criterio de favorecer la igualdad y evitar la segregación. De este modo, las credenciales educativas no estarían avaladas por los conocimientos que deberían acompañarlas. La pregunta que surge es si estas credenciales evitan realmente la exclusión y si estas medidas de compensación de desigualdades sirven para contrarrestar la desigualdad que tienen.

Para finalizar, con respecto a la pregunta de “cómo debe ser el alumnado”, pareciera que se echaba de menos la homogeneidad de éste, por lo que la política de igualdad pervirtió los principios selectivos que ellos utilizaban y, como consecuencia, el sistema no pudo cumplir su misión.

b. Cuestionamiento sobre cómo enseñan y evalúan

Como venimos comentando, toda la redefinición de roles y valores que suponen la LOGSE conducen también al replanteamiento de la educación misma; como consecuencia de ello, se produce el debate sobre *qué y cómo*

evaluar, y no sólo por la aparición de los PIL, sino también para analizar *qué* y *cómo* enseñar, o sea, llevándoles a reflexionar sobre la pertinencia de los contenidos educativos y los objetivos de la educación. Iremos, de este modo, viendo lo unido que está el debate sobre lo que se enseña al de lo que se evalúa.

Al respecto, Simón dice:

“Hay mucha comodidad por parte del profesorado de lengua, de lo que yo hablo, hay mucha comodidad, sobre todo a la hora de evaluar, porque la mayor parte corresponde la palabra evaluación con calificación. Entonces, como los ejercicios de gramática son fácilmente corregibles”. (Simón)

Este profesor reflexiona sobre las contradicciones que generan algunas incoherencias en la enseñanza, donde se prioriza la comodidad y facilidad en la corrección que la pertinencia y utilidad de los conocimientos mismos. Y profundiza más sobre los contenidos:

“El temario, pero ¿qué temario?...El programa es mentira, el programa era antes cuando el ministerio, cuando era ministerio, daba, venía publicado en el Boletín Oficial del Estado: primero de BUP, lengua, primer tema, tal, tal. Venían enumerados, eso lo rellenaban las editoriales...Y ahora que lo dices, yo cuando te digo eso de que debemos de cambiar lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, porque lo mismo estamos intentando venderle una bicicleta a una persona que viaje en una nave interestelar, que muchas veces, muchas de las cosas que estamos enseñando no tienen ningún interés ni ningún sentido..... O sea, ellos no se cuestionan que la gramática es la sacrosanta gramática. Yo sí que me hago mucha autocrítica, y llevas razón, siempre he estado solo en estos aspectos. No, no, es que no se plantean para nada... como a mí me lo han dado así, es así. Y claro, a mí me han dado las subordinadas sustantivas, las adjetivas y las adverbiales y las de causalidad y no sé qué, y eso es importantísimo. Y yo digo: ¿y para qué? <<No, no, es que es muy útil saber dónde está>>. Y que esto es un críptico ¿y eso qué es? Eso es muy importante, por lo visto, ¿no? ¿O es más importante saber rellenar un albarán o hacer un cuadro o contar...? Sí, hay muy poca autocrítica. (Simón)

En este sentido la LOGSE otorgó una mayor autonomía a los docentes para diseñar sus programas. Pero la nueva realidad llevó también a la reflexión sobre el sentido de la evaluación, tanto como método de control como para la medición de los conocimientos alcanzados.

“Este niño está suspenso. Y si lo sabe o no, da igual, al niño hay que dejarlo promocionar. ¿Y ahora qué hago? Al año siguiente no sabe nada y no lo puedo atender, y ahora qué hago. No puedo hacer nada. <<Es que usted puede tener niños de todo tipo de diversificación en clase>>. Oye, ¿cómo los atiende como para cerrar un programa?, ¿o no doy el programa? No hay opción. O sea, tiene que dar el programa, pero tiene que tenerlos. ¿Y cómo los atiende? Entonces me encuentro con que tengo muchos más fracasados y yo me siento muy mal, porque mi trabajo es muy malo. Debe ser muy malo... ah! Pero usted no puede aprobar a... mire, pero usted es muy mal profesor si no aprueba a un 70%, es que no saben, es culpa de usted. <<Es que mire, es que no me llegan, usted me ha dicho que esto es lo que tengo que enseñar, pero es que no lo aprenden>>. En esas situaciones, el profesorado no tiene salida, no tiene ninguna salida, nada más que defenderse de todo lo que oiga a crítica, entonces se defiende continuamente. No tiene ninguna salida”. (Trinidad)

Trinidad verbaliza el dilema entre seguir el programa o adaptarse a su alumnado y lo que, según comenta, resulta de esto, que es el fracaso escolar de su alumnado y el fracaso del profesorado en el esfuerzo en que aprendan lo que deben enseñar, pero sus alumnos no están en condiciones de aprender. Otro aspecto a destacar es la preocupación de los docentes por los alumnos desatendidos al no poder dar respuesta a la diversidad.

Ester comenta la confrontación que genera promocionar a un alumno, porque en las Juntas de Evaluación los profesores no tienen los mismos criterios para tomar decisiones sobre eso y siempre están los más duros y estrictos en la aplicación de normativa, mientras que hay otros que son más laxos y considerados. Es decir, en las calificaciones no sólo intervienen los programas y normativas, sino también los criterios (subjetivos) del profesorado en cuanto a cómo debe promocionar o no un alumno.

“...había mucho conflicto a la hora de evaluar al alumno, porque había profesores que no querían dar su brazo a torcer en los claustros y el alumno pudiera promocionar. Pero claro, se dio el caso de un alumno que tenía el inglés de tercero y de cuarto de la ESO, entonces, aunque era sólo una asignatura, al tener esos dos suspensos, no podía promocionar y chocaba, a lo mejor, con la idea del tutor, de querer promocionarlo y otros más que intentábamos interceder por el alumno, pero no, no se logró aprobarlo. (Ester)

(Profesora de Música – Jefa de Departamento – 32 años)

Por si el tema no fuera ya lo suficiente espinoso, hay otra dimensión de la evaluación, que no es la exclusiva de los exámenes, sino que aparece una nueva: la continua, la de proceso. Ésta da lugar a que en las situaciones cotidianas del aula, los alumnos están siendo permanentemente evaluados en sus intervenciones, actitudes, etc. lo cual da lugar a la interacción evaluativa, es decir, una forma de relación en el aula en la que todos los actos de los alumnos son valorados por el docente y, por este motivo, pueden convertirse en una fuente de tensión, ya que el docente va dando feedback sobre lo bien o mal que lo están haciendo, quién lo está haciendo mejor y quién peor, etc. es decir, produce una distribución discrecional del afecto⁶⁹ (Funes, 2016), del reconocimiento, etc. que se traduce en una segregación en el trato y por ende en los resultados.

Pero la mayor preocupación sobre la evaluación no pasa por detectar cuánto han aprendido, sino por clasificar al alumnado. Carlos lo explica así:

“...hay algún otro profesor que estoy pensando ahora que tiene conflictos a nivel de grupo-clase con ellos por ese problema, porque no se adaptan, porque ellos están acostumbrados a dar bachillerato donde había habido una selección clara de alumnos, y aquí no hay, claro. Entonces eso condiciona mucho, no han cambiado sus planteamientos de dar la clase, entonces se ven incapaces de controlar al grupo”. (Carlos)

Es decir que se ejerce un liderazgo y una gestión del grupo no vinculada al saber sino a la selección, que es una forma de atemorizar y someter a partir de la imagen que se le forja al alumno de su valía personal: tú sí, tú no, tú puedes, tú no puedes y que confirma lo comentado en el marco teórico sobre la evaluación utilizada como mecanismo de control legitimador de la desigualdad (Mancovsky 2011).

⁶⁹ En general, aprecian más a los buenos alumnos y menos al resto.

“Aunque entraban desde primero, entraba una minoría de población, y ahora se encuentran con un bachillerato masificado, con una población digamos de una extracción social más baja y que, por lo tanto, no le sigue los niveles académicos que en principio ellos tienen como experiencia de su propia vida escolar y tienen como experiencia de los años que pasan en un bachillerato de elite. Como estaban en un bachillerato de adultos, por así decir, de aquel que quería estudiar, no obligatorio, una etapa no obligatoria, las relaciones con el alumnado es <<Si quieres aprender, aprendes y si no quieres aprender, te vas>>. La expulsión estaba permitida y la selección de alumnado estaba dada. Se encuentran con que no pueden expulsar al alumnado, llegan a una etapa obligatoria, catorce, dieciséis años, que antes no tenían obligatoria, con unos centros masificados, y sin saber cómo imponer disciplina; un alumnado que quiere estar, que ha elegido, y que además se entera de que va por vocación, sino no la habría elegido; a un alumnado que no se entera, y que, además no quiere, y que además se aburre, no saben qué hacer. Están desesperados. Verdaderamente si hay un grupo de profesores desesperados, son los de secundaria. No saben por dónde meter mano a los niños, no saben, se les ha ido completamente de las manos. Si los chicos podían ir a la cafetería, todos los institutos están dotados de cafetería, pero tú me contarás qué hace un niño de doce años en una cafetería. Y se han mezclado culturas que no tienen nada que ver y son explosivas, son explosivas. Los controles que había eran válidos para aquellos chavales, no son válidos para una etapa de 12 a 16”.
(Trinidad)

Entonces, el profesorado, al no tener una consistente cualificación pedagógica, sino que aprendieron a ejercer la docencia por *aprendizaje vicario*, con esta cualificación se limita la respuesta educativa y profesional, ya que la reforma exigirá una nueva manera de enseñar. Al haber enseñado con unas estrategias que a partir de la LOGSE no le valen, lo que resulta de esto es que, en esas nuevas circunstancias, enseñan de manera deficiente o contraproducente para los que no pueden o no quieren aprender.

Por lo tanto, es evidente que la conducta del alumnado es, ni más ni menos, que el resultado de no poder participar en las actividades del aula, más que de malas intenciones o actitudes que tradicionalmente los profesores atribuyen a sus alumnos. Y Trinidad lo explica así:

“Vamos a ver, el medio era la enseñanza, pero realmente no podía enseñar, porque no me podían escuchar. Y era ir poniendo tareas muy, muy fáciles, que ellos pudieran en algún momento ver que efectivamente eran capaces de hacerlo. Obligarles a hacer algo bien, dicho de otra manera. Por lo tanto, no hay temor. ..

Siempre he tenido que volver atrás. Cuando he querido recuperar un alumno, he tenido que ir al punto donde se ha quedado y antes del punto en que se quedó es, si yo daba, por caso este año, pues un primero de la ESO, en secundaria, pues tengo que irme a tercero de primaria y recuperarlo desde tercero. Y eso, en un grupo de treinta alumnos, no es fácil. Ahí sí lo enganchas, porque rellenas la laguna, va adquiriendo seguridad y según él va adquiriendo seguridad y va viendo que aprende, se va enganchando. Va perdiendo el miedo, es decir, <<sí que puedo, no soy un inútil. Sí que puedo>>. Y en ese <<Sí que puedo>>, él hace el enganche. Pero tienes que ir atrás, completamente atrás. Eso no se puede hacer, la prueba es que no me permite el sistema hacerlo. Y si no lo hago, lo he perdido. Te estoy hablando de alumnos normales, pero estoy hablando de niños que no pueden llegar a aprender. Si no voy hacia atrás a romper eso, no puedo. Luego, hay un momento determinado en que yo no puedo echar. Eso en el primer ciclo de secundaria se puede llegar hasta ahí, y luego en un punto en el que ellos ya no pueden. Y habría que pasar a otro tipo de tareas. Porque no hay porqué primero hacerles que ellos se sientan mal sobre sí mismos por una cuestión de sistema; es decir, el sistema dice que todo el mundo puede aprender esto, y es mentira. Pero seguro que él puede aprender cosas. Pero no le estoy dando opción de que las aprenda... Hay algunos que son buenos. Pero yo no puedo someter a una persona a que sea malo en todo. Es que les estamos sometiendo a que sean malos en todo... No tiene ninguna rendija a la que agarrarse.

Pongo siempre un ejemplo: si a mí alguien me hiciera durante un año estar sentada escuchando clases sobre física nuclear, acuchillaba al profesor, directamente. Creo que lo acuchillaba; le ponía bombas. Verás que los alumnos no pongan bombas... son buenísimos. Porque les estamos llevando física nuclear cuando ellos lo que entienden es, además, si van a ligar o no con fulanita. Imposible". (Trinidad)

En este relato, Trinidad ayuda a comprender la dificultad de desarrollar en estas condiciones la tarea pedagógica. Ayuda también a comprender el malestar que se le puede generar al alumno cuando no puede seguir la clase y la dificultad que le puede suponer reengancharse o no a la tarea. El no hacerlo parece cierta obcecación por parte del sistema educativo para que aprenda lo que el sistema ha establecido, cuando el sistema lo ha establecido.

El “atascamiento” del alumnado no puede, entonces, adjudicársele unilateralmente, ya que es el sistema con sus profesionales y sus recursos los que deben buscar cómo “desatascarle” cuando se le empiezan a multiplicar las dificultades. Avanza, de este modo, sobre unos contenidos que cada vez

entiende menos, cada vez se siente peor y, en consecuencia, cada vez está más perdido y descolgado. Y en ese proceso sigue avanzando y nadie hace nada.

El problema partió de que el sistema concibió un modo de aprendizaje en el que se aprendía o se excluía. Cuando algo fallaba, la alternativa fue hacer más de lo mismo (repetir), y en algunos casos, funcionó. Así se gestó la idea de que el sistema era bueno y cuando algo fallaba, el que no podía era el alumno. A partir de ahí, todas las dificultades que aparecían para adaptarse y avanzar por parte de algunos alumnos legitimó que el problema era el niño, porque el resto había aprendido, había aprobado. Y esta lógica se fue ampliando a distintos niveles y condiciones, por lo tanto, el no poder adaptarse y avanzar en el sistema implicó la exclusión, para que el sistema siguiera funcionando.

Esto implicó, además, que –aunque, según algunos, cada vez estén más degradadas las credenciales- el sistema monopoliza la capacidad de certificar que el alumno se adaptó y avanzó en el sistema, por lo que se le supone un aprendizaje y una socialización apta para la integración y participación social, sin la cual se queda fuera.

Pero lo que se pierde de vista es la dificultad que supone para algunos alumnos el trabajo académico y, en este sentido, el cuerpo docente, al no ser un grupo al que la educación obligatoria le haya sido particularmente difícil, tal vez le cueste comprender y contener lo difícil que puede resultarle a éstos. Y así lo explica Trinidad:

“...Yo no le puedo decir, me decía un padre hace dos años: <<Ay, los niños están encantados en ciencias naturales>>. Mire usted, si su hijo llega a estar encantado con el sistema nervioso, yo le tiro por la ventana. Porque el sistema nervioso es una cosa horrorosa, y se tiene que aprender lo que es un nervio sensitivo, se tiene que aprender lo que es un nervio motor, no le puede gustar. Nadie me puede decir que eso le puede gustar a un niño. Se lo puede estudiar porque me quiere mucho, pero no porque le pueda gustar y no me diga que le motive un nervio, porque no lo puede motivar, eso es un horror. Y no me diga usted que le puede motivar un

morfema, eso no sé ni lo que es. Eso no es motivarle, eso es un horror. El niño se lo tienen que estudiar porque lo va a necesitar posteriormente y porque le estoy dando herramientas, pero nadie me puede decir que eso puede gustarle a nadie. Y como nos metimos en un mito mentiroso, pues estamos en el mito mentiroso. Los alumnos llegan creyendo que tiene que gustarles, y la reforma dice que les tiene que gustar y les tiene que gustar a todos, como si todos fueran iguales y tuvieran los mismos intereses y las mismas capacidades. Pero claro, no les gusta... Entonces aguantan todo lo que tienen que sufrir, porque te quieren, y porque han hecho una empatía, sino, no lo pueden aguantar. Y se modifican porque quieren que les quieras. Y se acabó. O porque quieren que les des autoestima. Pero que no les saques de la realidad, que sea real, sino, no puedes sufrir el aprendizaje. Es demasiado duro el aprendizaje para hacerlo sin un apoyo emocional...Vamos a ver. Cuando uno, por necesidad, tiene que estudiar, no hay una motivación primera de esto. Y la motivación segunda es que quiero que me quieran, tienes casi que obligarles a sentirlo. Ni siquiera pueden entrar ellos de pronto. Es decir, la primera es tan dura, que no pueden. O sea, la primera es que casi le tienes que sujetar con cadenas al asiento. Y una vez sujetados con cadenas al asiento y se hace a la idea de que está condenado a galeras, una vez condenado a galeras, en algún momento de esa condena a galeras, hay algo que le engancha. Pero primero tiene que estar condenado a galeras. Y ahí, a veces, que hay algo que repesca, y que repesca como persona. No repesca como alumno, repesca como persona, salvo que alguien vaya muy bien y entonces el propio rendimiento académico le compensa del esfuerzo que tiene que hacer. Pero si además no va muy bien, está condenado a galeras sin ninguna satisfacción, ni personal, ni escolar, ni en el trabajo bien hecho, y ellos empiezan a engancharse cuando saben que son capaces de hacer algo, y empieza una cadena de autosatisfacción. En un momento determinado, el profesorado, que es lo que sucedía en bachillerato, se retira, porque la autosatisfacción es la capacidad de aprender, es la única autosatisfacción real que tiene el alumno, la única; en cuanto al estudio no tiene ninguna otra, soy capaz de aprender, qué bueno soy y qué bien me lo paso". (Trinidad)

Así se construyeron las creencias sobre los malos alumnos cuando los profesores los definen como: “están desmotivados” o “pasan de todo” (cuando hay falta de interés por aprender), “son vagos” (cuando hay falta de trabajo), “son maleducados” (cuando dicen o hacen cosas que no se deben hacer en el aula) o, por último “son tontos” (cuando son incapaces de entender y hacer lo que se les pide).

En el relato de Trinidad no se entrevé ningún aspecto positivo del saber, más bien parece coacción y sufrimiento, pero ella lo considera una fase. Para algunos alumnos esta visión puede ser realista, pero queda por conseguir que

para esos alumnos sólo sea una fase a superar y no el punto en el que se quedan.

Por otro lado, para los alumnos que más les cuesta se elabora un proceso de aprendizaje con efectos adversos, en este sentido: en lugar de ir desarrollando sus competencias éstos van ahondando en su inseguridad y en su incapacidad de resolver las situaciones que se le plantean, por lo tanto, se va minando su autoestima de tal manera que es contraproducente hacia los demás y hacia sí mismo. Es decir, el reto es tan exigente que le resulta insuperable, por lo tanto abandona, con las consecuencias negativas que implican. Y por otro lado, le genera tal malestar hacia todo lo que acontece en la escuela, que desarrolla una conducta antiescuela (ya sea por pasividad o por reacción agresiva o desafiante).

Si partimos de la base de que siempre es posible aprender, y comparando con otra realidad, la de la educación especial, revisemos cuál es la diferencia entre un profesor de este tipo de educación y el de educación ordinaria: la actitud del docente. En la educación especial se miran las dificultades del alumno para, desde ellas, establecer el punto de partida, el recorrido que se hará (método) y el punto de llegada u objetivo a alcanzar para que el alumno aprenda. No se piensa que no aprende porque no quiere, no se le atribuye malas intenciones al alumno, no se piensa que le está boicoteando, retando o pasando de todo, que no trabaja, que no le obedece. Para ellos la adaptación al trabajo del aula es aprendizaje en sí mismo y es el punto de partida desde el cual empezar a adquirir nuevos contenidos.

Pareciera ser que, desde las creencias docentes, no existen las dificultades para aprender, por lo que, en la enseñanza ordinaria, en general, el

docente atribuye el fracaso al alumno en lugar de analizar qué es lo que se puede hacer para que ese alumno aprenda, para superar esas dificultades. Las creencias que tienen hacia los alumnos les colocan en un tipo de relación, en un estilo atribucional que tiñen y condicionan todo el proceso educativo.

Volviendo a la comparación con la educación especial, en ésta hay sesiones semanales que se llaman “clínicas” en las que el equipo docente analiza los casos y ajusta y debate los métodos y objetivos de aprendizaje para cada alumno. No existe nada igual en la educación ordinaria. Un equipo docente sólo se reúne para evaluar (entiéndase “cerrar notas”) y aunque hay otro tipo de reuniones y foros, en ninguno se hace detección de necesidades, ni se revisan las prácticas docentes, ni las intervenciones educativas que llevan a cabo, ni siquiera sobre aquellos alumnos que presentan más dificultades, de los que sólo se hace un etiquetado o juicios de valor, ya sea desde juicios clínicos (“Que se diagnostique si es...[TDAH, “dis...”, etc.]”) o en términos coloquiales (“Está desmotivado”, “tiene problemas de atención”, etc.). Y tampoco se suele reflexionar sobre cómo mejorar el trabajo.

Por contrapartida, lo que sí encontramos son corrillos informales cuasi terapéuticos (en el sentido de que sirven para desahogo del profesor), en los que se habla de los alumnos sin ningún rigor en los diferentes casos. Ni se revisan las prácticas, ni se reflexiona sobre posibles estrategias de intervención. Esto se hace evidente en este tipo de comentarios:

“Yo creo que los profesores, en general, no tienen un tratamiento, no sé cómo llamarlo, científico, entre comillas del tema de la disciplina, de los conflictos, de no sé qué, es decir, algunos se van dando cuenta de que les falta saber cosas, ¿no? pero yo creo que la mayoría, todavía, cree que todas estas son cosas del sentido común...Es un tema, en general, para todo, para entender lo que pasa, para analizar el conflicto, para entonces, el tratamiento que se suele dar a los conflictos en el centro, a los problemas de disciplina y todo esto, es un tratamiento muy de charla de barra de bar, más que de sala de profesores, desorganizado, desconexo,

esa charla, con opiniones disparatadas, donde todas valen igual, ¿no? O sea, pareciera una mala tertulia de programa malo de televisión o de radio, ¿no?, donde cada uno dice lo que se le ocurre y ya está, y además todo el mundo cree que su opinión es la más importante y vale lo mismo que la opinión de los demás y tal. Entonces, pues eso ¿no?, cuando se plantea <<Pues oye, que el año que viene nos han seleccionado para hacer un curso de resolución de conflictos para tutores>>, ¿no?, o sea, que <<Cómo me van a enseñar a mí que tengo 40 años y que soy una persona adulta, como si yo no supiera resolver conflictos>> ¿no? Entonces, yo creo que faltan herramientas para las que los profesores no son conscientes de que les faltan esas herramientas y que no es fácil...” (Juan)
(Profesor de Física y Química – Tutor – 42 años)

Si tenemos en cuenta la poca racionalidad y profesionalidad desde la que se abordan los conflictos, esto preocupa aún más. Por un lado, por la actitud con la que se hace, por la cultura organizacional que crea, por la falta de espacios apropiados para la reflexión sobre el trabajo que se lleva a cabo y por lo poco tranquilizadora que resulta, ya que no surgen de una búsqueda de soluciones, evaluación de las ventajas e inconvenientes, valoración de las posibles consecuencias, búsqueda de consenso y coherencia en la actuación, sino más bien, de salidas *a la desesperada*.

La discriminación del alumnado, el trato peyorativo, incluso despectivo que, en ocasiones, se naturaliza y se comparte (sin reparar en el contenido ético de estos comentarios), se legitima, desde una definición supuestamente educativa sobre una condición o característica del alumno, y resultan más próximas a una condena por su situación que a un diagnóstico para su intervención.

De este modo, se invisibiliza un trato denigrante del que no se es consciente, bajo una pátina de descripción psicopedagógica. Porque si esto se hace para darle al alumnado un recurso más apropiado es una cosa, pero si se hace para justificar un abandono o un desahucio educativo, el *“a mí que me lo*

quiten”, es otra, no es ni más ni menos que privación de la educación y exclusión social institucionalizada (si se consiente).

Además de las alegorías con el mundo salvaje que se hace con el alumnado hay también comparaciones con el lenguaje ecológico, el de los desperdicios:

*“Y estos colegios públicos, así, de esa forma, se van a quedar convertidos en el recogedor que recoge la basura...
Porque tanto el grupo del director, que tenía a los exquisitos, como el grupo de la otra, que está en el consejo escolar, que tenía dos fenomenales, las dos interinas que estábamos teníamos la carroña...” (Marta)*

Además de lo éticamente reprobable que resultan este tipo de comentarios, es comprensible que se produzca, entonces, el rechazo mutuo. Será inevitable que los alumnos, de alguna manera, perciban el ser considerados como basura, carroña, salvajes, etc., por lo tanto, teniendo en cuenta el condicionamiento que produce el feedback en las relaciones interpersonales, que se desprecia o rechaza al sentirse despreciado o minusvalorado.

Pero también hay cuestiones de desprecios de los que muchas veces los docentes no son ni conscientes de ellos y que creen que no son perceptibles, pero que, ante algunos acontecimientos, *salen a la luz*.

“Les llega muchísimo cuando lo que ellos dicen, el profesor les trata mal. [Y dice poniendo un ejemplo de una alumna] <<No me escucha, además me desprecia, además me trata mal y además me tiene manía y me va a suspender. Es imposible con él hacerlo de otra manera, mira sí, que le traje el trabajo, pero me dijo que ya no me lo cogía>>. Ese tipo de cosas.” (Cristina)

No está demás explicar que el comentario que hace Cristina en relación al “trato discriminatorio” en su instituto estaba muy candente, porque un padre amenazó a una profesora por ese motivo, lo cual generó una baja médica, una demanda judicial y una escisión del claustro que degradó mucho el clima en este centro. Por lo tanto, pareciera que, a partir de este tipo de experiencias, que,

aunque se trata de un comentario muy típico y socorrido por parte del alumnado (en la línea de: “me tiene manía”, etc.), no se debería banalizar, porque pueden volverse en contra y, siendo más conscientes de que se pueden generar este tipo de situaciones, prevenirlas, buscando mecanismos para hacer explícitas conductas que pueden estar encubiertas y convertirse en una bomba de relojería.

c. Cuestionamiento sobre cómo hacer para enseñar

Es importante que, para hacer algo, previamente se deben crear unas condiciones que favorezcan ese trabajo que se va a emprender. Para ello se analizará la visión sobre la disciplina y la convivencia que tenía el profesorado, por lo que se empezará por explicar por qué es importante la disciplina en el aula, y así lo hace Trinidad:

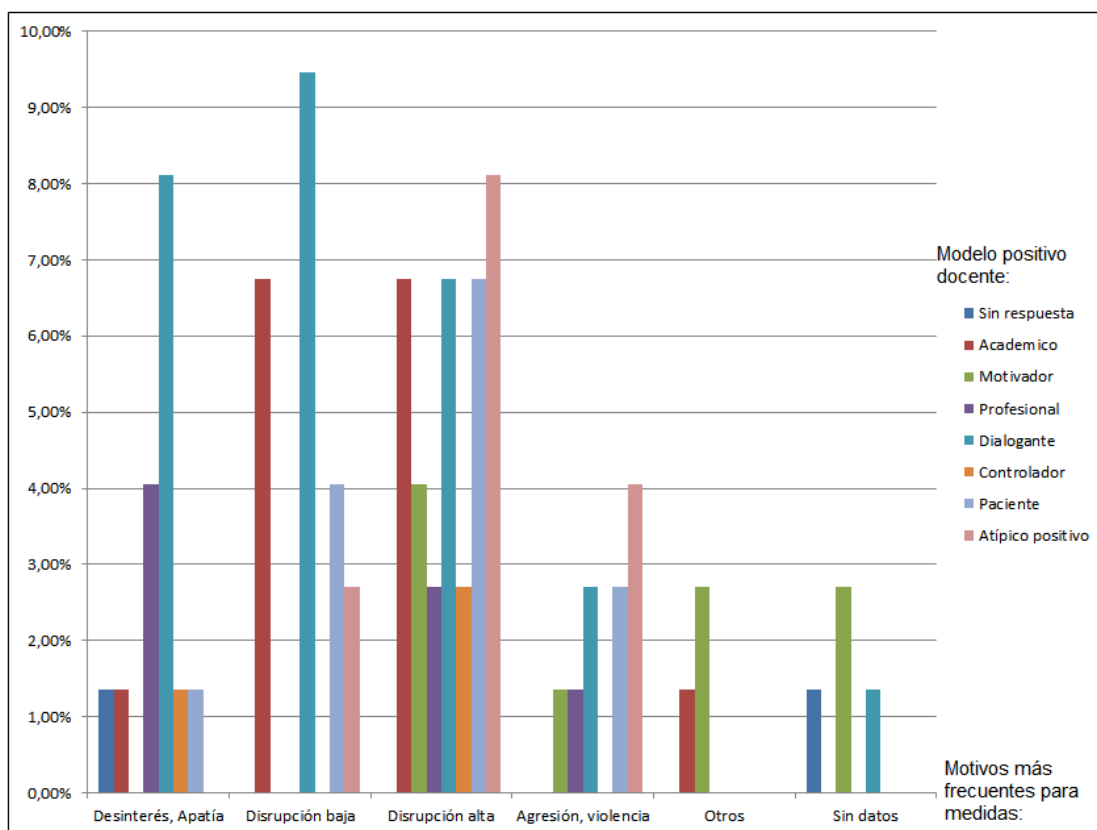
“Usted me dice que yo no puedo obligar al niño a estar en silencio; ¡pobrecito, es un niño!, pero usted me dice que el niño no sabe, ¿Cómo puedo hacer que aprenda, si no me oye? Ése es el problema del profesorado: no me oyen; oye, es que no me oyen, es que no puedo enseñar. Claro, es usted el que tiene que dar clase, entonces ¿qué hago? ¿De guardería? Entonces, dígame, si lo que tengo que hacer es de guardería, entonces dejamos la enseñanza y hago de guardería”. (Trinidad)

Es interesante recaer en la expresión de “guardería”, que dice Trinidad, como negación o abandono de la educación. Sin tener en cuenta que, en ese nivel, se aprenden cuestiones muy básicas, pero muy necesarias, para la convivencia en sociedad y que son necesarias para que el alumnado participe funcionalmente en el sistema educativo. Y aunque lo que dice tiene sentido, no se debe olvidar la diferencia que hay entre considerar el “orden como fin versus el orden como medio para el trabajo en el aula” (Funes, 2016: 9).

Con respecto a esto, al profesorado que participó en la muestra le hemos preguntado sobre los *motivos más frecuentes* por los que tienen que tomar

medidas en el aula, así como las *medidas más fuertes* y resultaba interesante indagar si los modelos positivo y negativo de docencia que tienen les influyen de alguna manera en relación con la conflictividad que tienen en el aula. Esto es lo que expresaron.

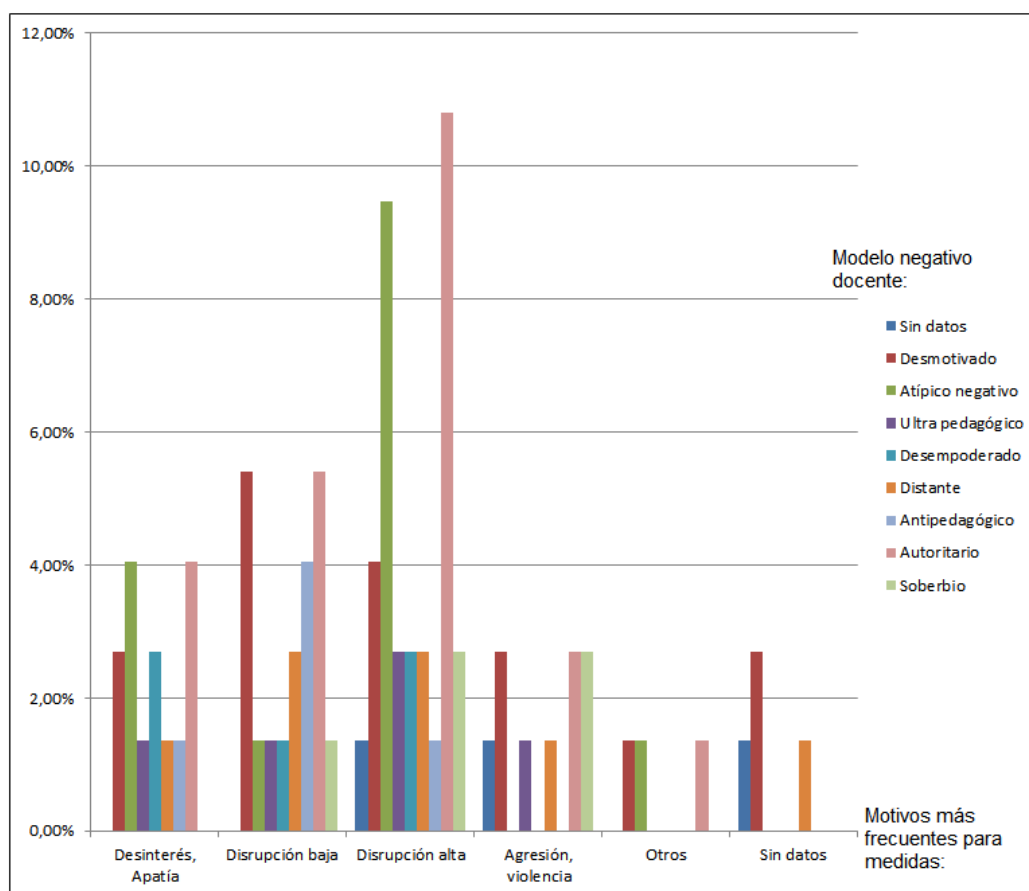
GRÁFICO 5.14: MOTIVOS MÁS FRECUENTES POR LOS QUE TOMAN MEDIDAS EN FUNCIÓN MODELO POSITIVO PROFESOR



Elaboración propia

Un dato a destacar sobre el profesorado *dialogante*, es que suele tomar medidas ante el *desinterés y apatía* y ante *disrupción baja*, más que ante la *disrupción alta* y la *agresión y violencia*, por lo cual, puede que este sea así porque gestiona más preventivamente o se anticipa más que otros estilos docentes, ya que como se ve, los otros estilos toman medidas preferentemente ante la *disrupción alta*.

GRÁFICO 5.15: MOTIVOS MÁS FRECUENTES POR LOS QUE TOMAN MEDIDAS EN FUNCIÓN MODELO NEGATIVO DE PROFESOR

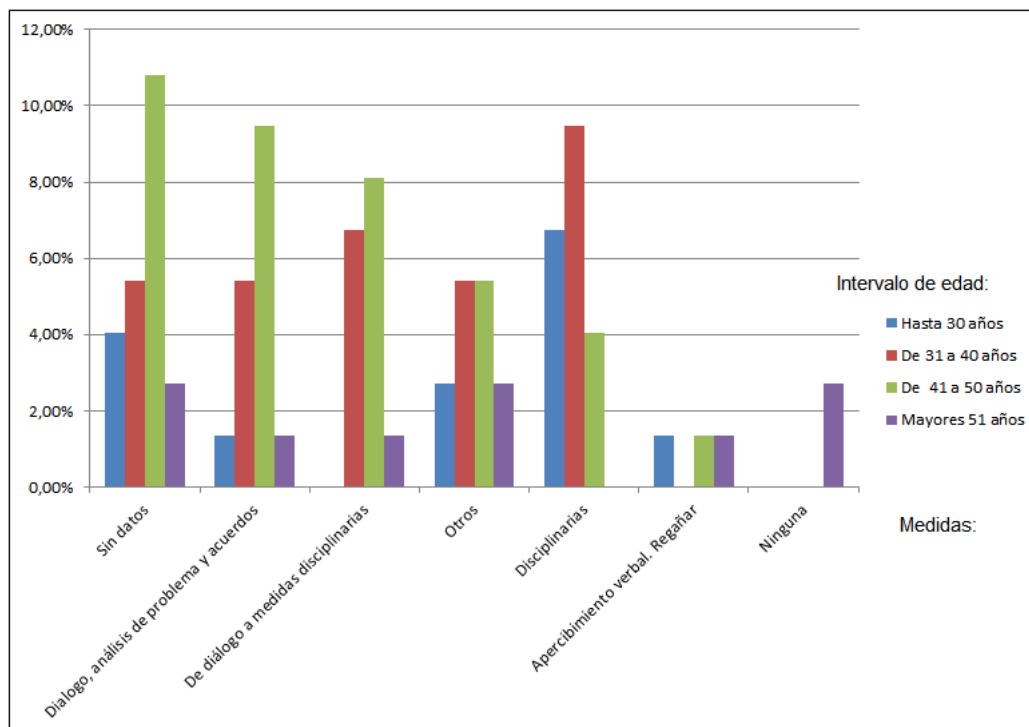


Elaboración propia

En este gráfico se puede apreciar que los profesores cuyo modelo negativo estaría representado por el docente *autoritario* (lo que no quieren ser), está afectado también por la *disrupción*, principalmente alta. Aislado el factor del grupo y sus características, según el modelo de profesor de referencia que toman, podría atribuirse la *disrupción* a querer ser dialogantes y no querer ser autoritarios lo que podría estar influyendo en no ser muy firmes en su planteamiento y gestión de la disciplina.

En el gráfico que está a continuación se verá cómo se relacionan las medidas que toma el profesorado con la edad de éste.

GRÁFICO 5.16: MEDIDAS TOMADAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS PROFESORES



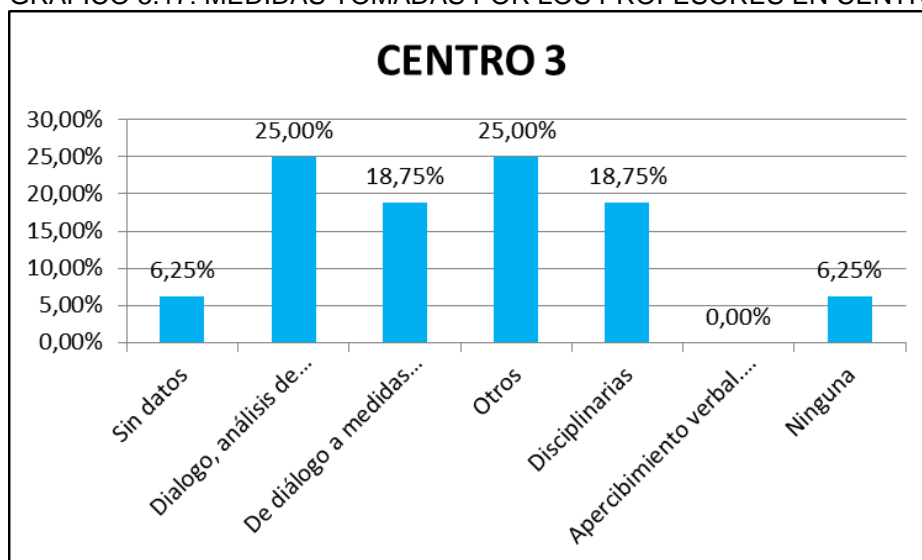
Elaboración propia

En este gráfico se puede apreciar la tendencia a no tomar ningún tipo de medidas por parte del profesorado *mayor de 51 años* o más, así como que el profesorado de *hasta 30 años* y los de entre *31 a 40 años* son los más *punitivos* y el de *41 a 50 años* el más *dialogante*. Por lo que cabe la pregunta: ¿se van relajando los docentes con la edad en su forma de tomar medidas con sus alumnos?

Ya que estamos en el tema de la disciplina, se verá entonces, cómo chocan las distintas visiones, creencias y valores que tiene el profesorado sobre éstas, y cómo estas diferencias contribuyen a generar más divisiones y confrontaciones en su seno. Estas divergencias no sólo generaron malestar en el claustro, sino que también dan, como resultado incoherencia y arbitrariedad en la gestión de la disciplina del centro y, por lo tanto, en las relaciones entre profesores y con los alumnos.

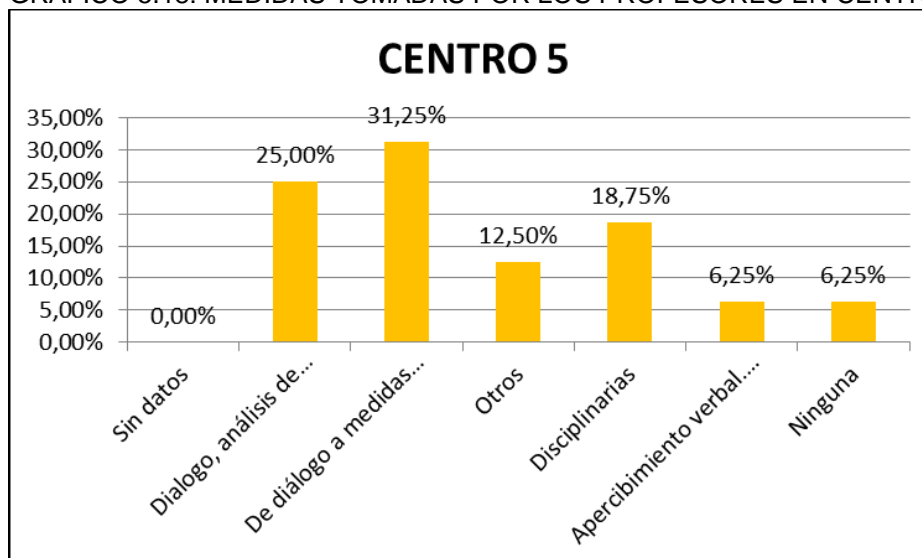
Veamos lo que dicen los datos en cuanto a las medidas que toman los docentes, pero se contrastarán los dos centros que tomamos como referencia de modelos diferenciados, el 3 y el 5.

GRÁFICO 5.17: MEDIDAS TOMADAS POR LOS PROFESORES EN CENTRO 3



Elaboración propia

GRÁFICO 5.18: MEDIDAS TOMADAS POR LOS PROFESORES EN CENTRO 5



Elaboración propia

Es interesante comparar a un instituto que se considera conflictivo⁷⁰ con el centro 5, con ideario de educación para la paz, donde se puede apreciar que

⁷⁰ Que, como ya hemos dicho, tiene, el mismo número de encuestados que del colegio concertado.

el profesorado es igual de *punitivo* (18,75%) e igual de *dialogante* (25%). La diferencia está en que el instituto opta por medidas más atípicas de disciplina (*Otros*: 25%) y el colegio por *dialogar e ir gradualmente a medidas disciplinarias* (31,25%).

Como conjetura de esto, podría inferirse que el tener un alumnado supuestamente más conflictivo no hace a los profesores del instituto necesariamente más punitivos, a pesar de no ser un centro con un ideario enfocado en el diálogo y la educación para la paz. Por lo que estos datos conducen a reflexionar si las medidas que se toman están condicionadas más por la capacidad que tiene el centro de “seleccionar” a su alumnado (el centro y el docente tienen más poder) que por lo conflictivo que consideran a su alumnado.

Desde otro centro, Juan explica cómo ha tenido que afrontar en su centro las dificultades que surgían de los diferentes criterios para la expulsión de los alumnos y los problemas que esto genera:

“Claro, no puede ser, hay algunos profesores, por ejemplo este curso hay uno en concreto, que sistemáticamente a los cinco minutos de entrar en las clases de primero de secundaria, ya ha expulsado a tres o a cuatro, y dice <<Iros a la biblioteca con los profesores de guardia>>. Pues los profesores de guardia, en general, nos hemos hartado de este profesor, que se quite los alumnos que molestan y que los envíe a la biblioteca, pues es él el que tiene que asumir a todos los alumnos; castigarles, si tiene que castigarles o hablar con ellos, bueno, gestionar el problema que se haya creado.

Hace poco que les devolvimos a los alumnos que expulsó, pues se fue dando gritos a dirección, a hablar con el director, se puso a dar gritos: <<Pues voy a tener que llamar a la policía para tener que me saquen de aquí a estos alumnos>>. <<Mire usted, tiene que solucionar el problema de sus alumnos>>. Total, que ése es otro problema también añadido en el tema de las guardias.

...En general de cualquier situación no quieren que los alumnos salgan de clase, pero se distingue entre quien lo hace una vez, y no es sistemático y una persona que constantemente, prácticamente, en todas las clases se desembaraza de los alumnos que les molesta, entonces es una situación muy diferente...

En unos gráficos... sobre partes de incidencia en el primer ciclo durante el primer trimestre, ...se veía mientras que en Dibujo sólo en el primer ciclo, en el primer

trimestre había como 150 partes de incidencia, otras asignaturas que tenían las mismas horas o más que Dibujo, con los mismos clases, tenían sólo 3 ó 4 partes de incidencia. Eso es debido a que un profesor que ha llegado nuevo este año al Instituto, que nada más llegar a clase, cierra la puerta: <<Joder a ponerse a trabajar ya, no os habéis dado cuenta que estoy aquí ya. Tú, tú, tú a Jefatura..>> entonces claro, no tiene ningún tipo de habilidades sociales para hablar correctamente a los chicos, pedirle por favor que se sienten, nada, te desborda ¿no?... Bueno, es un caso muy extremo ¿no? Pero él siempre está ironizando con los profesores y quejándose: <<Nada, aquí como con los chicos pueden hacer lo que les da la gana, que no les va a pasar nada nunca...>> Este profesor en 1º de secundaria, en Dibujo, ...había suspendido a las tres cuartas partes de la clase... este profesor... sea un potencial foco de conflictos. ...Las habilidades sociales que tanto reclamamos a los alumnos a éste le faltan, totalmente. Yo muchas veces, es como si un chaval, un chiquillo de estos, macarras, de repente se hubiera hecho mayor y se hubiera puesto a dar clases de Dibujo, sólo que sin ser consciente de ello y con una pátina cultural ¿no?... ... en todos los centros hay uno o dos profesores que se señalan mucho... No, este profesor tiene un problema... Tanto en cuestión de resultados académicos como en el número de partes que hace... Yo creo que les faltan herramientas, pero que los profesores no son conscientes de que les faltan herramientas y que no es fácil... no tienen ni idea de que no saben resolver conflictos..."(Juan)

Expulsar, fue una de las medidas vetadas a partir de la LOGSE porque primaba el derecho a la educación, por lo tanto, tampoco los docentes podían hacer lo que estaban acostumbrados a hacer. Es decir, se encontraron con un alumnado que no quería estudiar a cargo de un profesorado que no le sabía enseñar, "que no se hacía con él".

A partir de este ejemplo se puede apreciar que aun cuando es muy evidente la falta de recursos del profesor, la incompetencia, incluso el perjuicio que puede causar, no se puede hacer nada ni para que cambie sus estrategias ni para apartarle de la enseñanza.

En los casos que se percibe que un docente no encaja en un centro, eventualmente se producen situaciones próximas al acoso laboral o mobbing, porque se carece de evidencias objetivas sobre la praxis pedagógica, de supervisión de la tarea, de mecanismos que permitan ajustar y mejorar las

prácticas educativas sin incurrir en personalismos, desprecios o cotilleos, deteriorando, de este modo, el clima y favoreciendo que ante actuaciones inadecuadas no se pueda hacer nada.

Este caso también sirve para destacar el problema de la alta rotación del profesorado y las dificultades que acarrea el no hacer un trabajo en equipo, el no estar compenetrado en la cultura de centro, el celularismo (Jares 2001) que prima en la cultura docente y, aunque el problema se detecte, no se pueda dar una solución ni desde dentro de los centros ni desde fuera.

Sin embargo, esta falta de coherencia en la gestión de la disciplina no parece ser resultado de las acciones de un profesor díscolo, sino de una actitud mucho más extendida en los centros escolares. Cristina, que es jefa de estudios, cuenta cómo lo hace:

“Primero hablar con el alumno, y hablar con el profesor, o el otro alumno con el que hubiera tenido el conflicto, siempre. Hablar con él, no quiere decir que sea darle la razón, sino para poner en su sitio cada uno de los conflictos, lo digo porque muchas veces se me ha criticado que yo pusiera por delante siempre el diálogo, porque había profesores que pensaban que yo siempre le daba la razón al alumno y no es cierto. Generalmente, además, siempre los alumnos achacaban lo contrario, que siempre daba la razón al profesor... Hablar con sus padres, dentro del tiempo que tenía, porque muchas veces no había tiempo...Nos pareció muy adecuado por ejemplo tenerles estudiando en la biblioteca, pero teníamos el problema de que no teníamos personal para cuidarles; tuvimos un objetor un tiempo, eso nos vino bien, pero sino, lo que hacíamos era dividirnos los miembros de la junta directiva para cuidar esos estudios por la tarde, fuera de horario, y era bastante duro. Y luego llevar los casos graves al consejo escolar, y muchas medidas pasaban por ahí también, por hablar con el chico, por apercibirle por escrito, por tenerle estudiando en la biblioteca, por hablar con sus padres, y en los casos más extremos, por expulsión; una expulsión temporal, con trabajo, y cosas así, ésas son las medidas. A veces si era un conflicto de que alguien había deteriorado algo, había hecho una pintada o tal, o había molestado a otro, proponerles alguna medida que recuperaran eso, pues que pintaran, que arreglaran, que colaboraran en organización de actividades conjuntamente, cosas así”.(Cristina)

Esta docente entiende el diálogo no como una alternativa a la sanción, sino como un recurso para aclarar los hechos y determinar las medidas que se

tomarán. Sin embargo, algunos miembros de su claustro lo perciben como una desautorización o un cuestionamiento a sus decisiones. Ante lo cual genera desconfianza y nuevos conflictos.

Desde otra perspectiva, Carlos, que es orientador, cuenta cómo se ve a una Jefatura de Estudios cuando, en lugar de sancionar sin preguntar, dialoga con los alumnos para saber qué hacer:

“Es que a él [Jefe de estudios] le llega todo. Tú tienes un conflicto, vete a hablar con el jefe de estudios. Pues es un poco la vía de escape. El planteamiento del jefe de estudios es el que, un poco, dirige la política de resolución de conflictos. Si hay un jefe de estudios muy normativo, aplica sanción y fuera. En cambio, si hay un jefe de estudios que dice <<Ya que está la mediación>> o ya que yo me creo esto, ¿por qué no? y plantea a las partes el acudir a mediación.

...Que sí, que pediría sobre todo una resolución rápida y de sanción, y no andar hablando, y luego contrastando la versión del alumno con la versión de la profesora.

...En general, sí, la sanción tranquiliza, en el sentido de que me resuelve el problema sin perder de mi poder nada, es una sensación de <<mantengo la autoridad>>, sino muchas veces se dice: <<Es que tiene que haber sanción ejemplarizante, porque si no nunca los chicos van a aprender el comportamiento>>, además lo han visto, no sé qué. Yo creo que tanto al equipo directivo, como a mí mismo, se nos ve como a unas personas excesivamente dialogantes y que deberíamos de actuar de otra manera. A lo mejor a mí, como orientador, no me ven tan... parece que es un poco el papel. Alguno me ha llamado <<defensor del alumno>> y tal, pero al jefe de estudios lo ven más, dicen: <<Oye, no te pases>>. Pero sí, claro, porque el castigo para ellos es muy de resolver rápido, no perder poder frente al grupo y frente al alumno, según ellos, y quedarse muy tranquilos.

...Sí, sí, una de las quejas que te decía yo antes era de que cuando un profesor manda un alumno fuera de clase a que vaya a Jefatura de Estudios, lo que pide el profesor... esto pasó, esto es un relato de un claustro, lo que pide el profesor a la jefe de estudios es una sanción, no que dialogue con el alumno para tratar de resolver el problema. Esto fue una queja que se dijo por parte de una profesora verbalmente en el claustro y hubo algunos profesores que le dijeron que estaban de acuerdo con la actuación de la jefe de estudios, de dialogar y tal, pero hubo una masa silenciosa ahí mayoritaria, como diciendo que...”(Carlos)

Carlos refleja claramente el malestar que produce en algunos profesores el que “se hable con los alumnos” y que no se sancione directa e incuestionablemente. Esta divergencia de criterios repercute directamente en una incoherencia en la gestión de la convivencia, en la cohesión del claustro y

en la cultura de centro, porque generará profesores contrariados al no sentirse respaldados y el alumnado y las familias que perciben esta incoherencia no comprenderán las medidas que se toman.

Desde este marco, no se sabe si actuar siendo escrupulosos en la aplicación de la normativa, aplicando medidas que satisfagan y tranquilicen al profesorado; aclarando la situación y aplicando las medidas más educativas para el alumnado, o siguiendo los criterios o valores que tenga el propio jefe de estudios y punto. Para Trinidad, incluso a veces, ninguna de éstas:

“Había enfrentamientos en el claustro... Ahora, al estar excesivamente burocratizados los conflictos, no se resuelven las cosas, no hay una resolución. Se quedan latentes o se encubren, a los niños se les expulsa tres días. Solución: <<me lo quito de en medio tres días, no quiero saber nada de él, me importa un bledo cuántos problemas tenga el alumno>>.

...Tiene criterio y hay que saberlos, hay que tratarlo, es decir ¿qué hacemos? ¿En qué definición podemos hacerla? Es decir, lo que podemos hacer y no podemos hacer. Si no tratamos entre profesores de llegar a acuerdos es imposible; es absolutamente imprescindible el acuerdo. Yo de todas formas creo que el peor error es mandar un alumno al equipo directivo. Eso no se hace nunca, por sistema. ...Llega al jefe de estudio y no tiene que ver nada, lo único que hace es meter la pata. Porque ni es su alumno, ni tiene empatía con él, todo queda desde fuera, por lo menos lo que es secundaria obligatoria, ahí me parece un error garrafal, salvo que se entre en un tema de complicidad que los alumnos la conocen. Entonces, hay veces, que por el motivo que sea puede haber complicidad con el equipo directivo, si no queda una complicidad muy bien establecida no se debe enviar nunca a un alumno al equipo directivo, cuando hay complicidad sí. El otro tema, pero la puedes tener con un compañero, hay veces que hay complicidad, entonces fulanito echa las broncas. Y el alumno sabe que lo de echar la bronca es relativo, pero estamos jugando a echar la bronca, es decir, hay complicidad. Salvo en ese caso es quitárselo del medio, y el chaval lo vive como quitárselo del medio no resuelve, no funciona”. (Trinidad)

Si bien Trinidad dice que el sistema típico, establecido (el que marca la normativa de centro) para tomar medidas en los centros no funciona, el 27.02% de los encuestados considera que el *tomar medidas le da resultado*, pero esta respuesta no aclara si es siguiendo el método establecido o su propio estilo. La

coherencia residirá entonces en la conjunción del repertorio de respuestas que tenga el profesor, así como la cultura de centro en este aspecto.

Lo que queda claro a través de estos relatos, que la “visión compartida” en la política disciplinaria es fundamental, de cara a un funcionamiento eficaz en la gestión de la convivencia. La cuestión de la dimensión ejemplarizante del castigo es, en muchos casos, el argumento fundamental en el que se basa la defensa del modelo sancionador (Torrego et al. 2003).

Siguiendo la lógica del modelo sancionador, este modelo se contrapone a la idea de impunidad que se transmite cuando no se sanciona, además, de que da por supuesto que la aplicación de esta medida modifica la conducta, partiendo de la creencia de que el temor a ser nuevamente castigado evitará incurrir en comportamientos negativos. Y puede que sea eficaz cuando ésta forma de verlo es compartida por el alumnado y las familias.

Sin embargo, la lógica de estas premisas queda anulada cuando tanto los alumnos castigados, sus familias y los alumnos observadores, testigos (principalmente los que más problemas de conducta pueden presentar) no se sienten amedrentados por las consecuencias que dicha sanción u otras repercusiones negativas personales les pueda ocasionar. Por lo tanto, no modifican su conducta.

Como conclusión, de este procedimiento que de educativo (entendido como “buscar mejorar capacidades personales”) no tiene nada, sólo tiene componente burocráticos de certificación de inadaptación al sistema y consecuentemente, de certificación de exclusión.

Si además, la dimensión sancionadora debe socializar en el disciplinamiento social más básico (obediencia a la autoridad, respeto a las

normas, personas y bienes colectivos) y no hay coherencia en su aplicación y en su gestión, es que no cumple ni los mínimos de la misión que tiene encomendada.

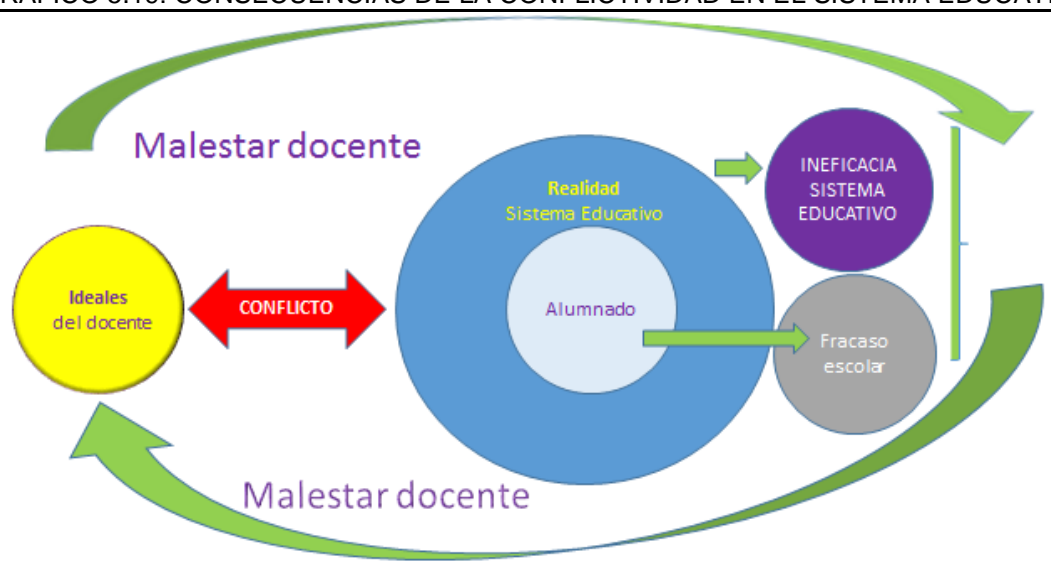
Esto conduce a pensar que habría que revisar las prácticas para coordinar el trabajo pedagógico y ajustar las propuestas, en especial con el alumnado que presenta más dificultades académicas y conductuales, porque, de algún modo, están íntimamente unidas, tal y como se ha transmitido a través de estos testimonios.

Tras la revisión de los relatos, podríamos decir que cuando dijimos que el conflicto surge cuando los ideales chocan cuando la realidad no se ajusta a lo esperado, también se podría añadir que también surgen cuando ideales y modelos distintos compiten entre sí. Lo cual no refuta la hipótesis 1, sino que la matiza o complementa.

Con respecto a la hipótesis 2 si bien se confirma, parece necesario añadir que, como consecuencia del mal clima que genera el rechazo mutuo (profesores que no le quieren enseñar a alumnos que no quieren estudiar), se favorecería el fracaso escolar (principalmente el que identificamos como del alumnado con perfil "anti-escolar"). Y a la vez, ese malestar repercutiría en el centro dando lugar a prácticas cuestionables tanto por los docentes que las ejecutan (dejación/rechazo) como a quienes las consienten (y no necesariamente por complicidad, sino por impotencia, falta de recursos para implementar medidas correctoras, falta de supervisión por la administración educativa). Lo que conduciría a cierta ineficacia del sistema (al no facilitar que ese proceso sea llevado a cabo por los profesionales idóneos, con los apoyos adecuados).

Estas consecuencias de la conflictividad estarían representadas en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 5.19: CONSECUENCIAS DE LA CONFLICTIVIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO.



Elaboración propia

Con respecto a la conflictividad como resultado del rechazo a los cambios propuestos por la reforma (nuevo alumnado, nuevas formas de enseñar y evaluar, gestionar la disciplina, organizar la enseñanza y los centros), parece evidente que los enfrentamientos de distintos bandos en los claustros generó mucho ruido, aunque el tema de las dificultades para implementar una educación comprensiva persiste, ya que la conflictividad que surge de la propia complejidad del trabajo está ahí, aún sin resolver. Pero el perjuicio que produjo en el prestigio de la profesión, llega hasta nuestros días.

Después de esta revisión, parece injusto juzgar al profesorado de falta de profesionalidad, a pesar de los comentarios recogidos, fundamentalmente por la autocrítica que supone por una parte del profesorado que asiste impotente a ver cómo se está haciendo el trabajo. En este sentido, habría que matizar lo aportado por Fernández Enguita (2009) en relación al encubrimiento de la incompetencia, ya que parecería que una parte de profesorado reniega de la incompetencia

profesional, pero el sistema no desarrolla recursos de supervisión y corrección que permitan rectificar o reencauzar las malas praxis. Donde, además habría que buscar estrategias para potenciar la influencia del profesorado más competente y supervisar, minimizar y/o restringir la del incompetente para sanear la profesión y mejorar así, no sólo el tan mentado prestigio docente, sino principalmente la educación en general, ya que el profesorado es el principal activo de ésta.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

1. Introducción

A lo largo de este trabajo se ha reflejado el interés y la preocupación que suscita la situación del profesorado en la literatura sociológica y pedagógica como determinante para el análisis y mejora del sistema educativo.

Como el tema de la conflictividad ha creado una gran alarma social, es necesario aportar datos y reflexión, de cara a diseñar estrategias que necesitarán los docentes y las instituciones educativas para un abordaje analítico y técnico que les permita intervenir en los conflictos de manera razonada y sistemática y que deje de ser una mera reacción emocional impulsiva.

Por este motivo, se ha visto cómo representaciones sociales, conflictividad y comprensividad, hicieron en los claustros una mezcla explosiva cuyas réplicas llegan hasta nuestros días y, según matizan los expertos consultados, agudizados por las sucesivas reformas educativas. De alguna manera, si tradujéramos estos tres conceptos en el pensamiento del docente, desde lo que ha analizado esta tesis, sería algo así como “los problemas que me crean los que no tienen que estar en el aula” y lo hemos revisado en tiempo real, en el de la implantación y reacción al nuevo alumnado en el nuevo sistema educativo con el *habitus* que tenía el profesorado al que le afectó.

Si bien no es novedoso el papel de las creencias de cara al surgimiento y desarrollo de los conflictos, se ha incidido especialmente en el papel que éstas juegan como germen de conflictos, con la intención de poder detectar qué creencias son las que lo favorecen, así como para evitar una gestión destructiva

de conflictos, a fin de que, desde la organización o el sistema (centros y administración educativa) pueda reencauzarse.

Las conclusiones de nuestro estudio cambian el foco de la atención respecto a otros estudios sobre conflictividad, tanto en referencia a los motivos, como a las pautas de prevención. Respecto a los primeros se atendió más a la falta de disciplina (incumplimiento de normas, problemas de conducta) y a la violencia, mientras que nosotros nos hemos centrado en el malestar generado por la propia actividad de educar. En cuanto a lo segundo, las creencias de los docentes juegan un papel fundamental de cara a prevenir la conflictividad y en eso nos diferenciamos respecto a los estudios que se focalizaron más en el alumnado, en la organización o en las habilidades del profesorado.

La revisión que se ha hecho también supone cambiar el foco en el sentido de dejar de analizar e intervenir sobre lo que hace el alumnado, para reflexionar sobre lo que hacen los docentes.

Algunos datos analizados son incómodos y no complacientes pero, de cara a la responsabilidad social que compete a la comunidad científica, así como a los gestores políticos, en este sentido (aún sabiendo que en los claustros hay muchos profesionales muy competentes y comprometidos con su trabajo) es necesario concretar, en este *totum revolutum*, cómo intervenir en los distintos factores afectados para llevar al profesorado en particular y a la educación en general a una situación mejor, con la intención de que todo lo analizado sirva para corregir aquellos aspectos mejorables.

Por lo tanto, no se pretende juzgar a los responsables de esta situación, sino analizar factores favorecedores de la conflictividad, así como también qué

se podría hacer para mejorar y superar esos factores limitantes, de cara a disminuir o superar este tipo de conflictos.

Para elaborar las conclusiones, además del análisis de la información, se recaba la opinión de expertos (docentes, inspectores y expertos en convivencia).

Como se comentó en la metodología, para el análisis de datos se triangularon los datos obtenidos de la encuesta y los de las entrevistas (triangulación cuanti-cuali), y esos resultados se presentaron a los expertos (triangulación de observadores [Gaitán, Moyano 2012]) con la intención de corroborar la validez y actualidad de los datos, es decir, consultar si consideraban que los resultados reflejaban la situación del período analizado y si se habían superado este tipo de conflictos o seguían vigentes.

A continuación expondremos las conclusiones de la siguiente manera: en primer lugar se enunciarán los hallazgos más importantes que surgieron del análisis de datos, luego revisaremos el papel del profesorado, las creencias y factores que favorecieron la conflictividad, las consecuencias que generó que a una parte del profesorado le costara más adaptarse a los cambios más algunas reflexiones sobre la ética en la profesión. También se indagará sobre la respuesta del entorno: tanto desde el centro como desde el sistema educativo, deteniéndonos especialmente en la atención al alumnado que más dificultades plantea, el choque de la cultura escolar con otras culturas y el deficiente sistema de control y supervisión de la enseñanza. Para acabar sopesando lo que persiste, qué ha cambiado de la LOGSE en la actualidad.

Finalmente, se revisarán los límites de esta tesis, así como propuestas para proyectarse hacia el futuro.

2. Principales hallazgos de esta tesis

En relación a lo más estrictamente vinculado a las hipótesis, consideramos que:

Efectivamente se pudo comprobar desde los testimonios aportados por los docentes que la discrepancia entre ideales y realidad genera conflictos.

En segundo lugar, el malestar resultante afecta al clima del aula, crispando más a los participantes y agudizando las dificultades para trabajar juntos.

Aunque el análisis se ha enfocado en los conflictos cotidianos, al analizarlos, a pesar de que en su apariencia responden a los típicos casos de indisciplina, si se profundiza en ellos, ponen en evidencia problemas más profundos a la hora de educar.

Además, la LOGSE supuso la aparición de los alumnos conflictivos: los “no educables” de antes. Pero el surgimiento de los alumnos conflictivos influyó en la aparición de un profesorado conflictivo (el que se resistió a adaptarse a los cambios que implicaron de la LOGSE, principalmente en la atención a este tipo de alumnado).

Las dificultades de atención que demandó este nuevo perfil de alumnado no sólo afectó al profesorado (generándole malestar e inseguridad, por la sensación de ineficacia) sino principalmente al alumnado, que les llevó a fracaso escolar (ante el desfase curricular acumulado, el déficit de hábitos y actitudes adecuadas para el estudio y la ineficaz respuesta educativa para encontrar soluciones adecuadas para esta problemática) según se desprende de los testimonios.

Por lo tanto, se podría decir que no sólo nos encontramos ante un alumnado inadaptado al sistema educativo, sino que también ante un profesorado y un sistema educativo inadecuado para ese alumnado.

El otro hallazgo derivado de estas intervenciones inadecuadas a este nuevo alumnado, sumado a la falta de apoyo, orientación y supervisión de las autoridades educativas, generó una gestión deficiente ya que no fueron capaz de encontrar una solución adecuada a esta problemática (son un ejemplo de esto el pasar de programas de Garantía Social a PCPI y ahora a FP Básica).

Pasando a revisar algunos resultados más relevantes, se han descubierto distintos modelos (positivos y negativos) de docencia y los más valorados (teniendo en cuenta las modas) por los docentes son el querer ser *dialogantes* y no querer ser *autoritarios*, y, además tratan de aplicarlo, ya que prefieren *tomar medidas con sus alumnos más dialogantes que punitivas*, aún a pesar de que consideran que sufren una *alta disrupción*.

Aunque están en líneas generales satisfechos con las condiciones laborales, se sienten insatisfechos con el *reconocimiento de su trabajo* y con las *relaciones* con otros agentes sociales, y su principal fuente de satisfacción es ver el *progreso de sus alumnos*, ya que se consideran muy *vocacionales*.

De lo analizado se puede concluir, además que, contra lo que se piensa en relación a que los claustros están muy cohesionados, están bastante divididos. Coincidiendo con San Román, Valero y Hernández (2008), hay coexistencia de culturas docentes diversas, pero agregamos, en lucha y confrontación. Por lo tanto, los conflictos en el profesorado no sólo son verticales, sino también horizontales y no sólo por la luchas de poder, sino por cómo entienden la educación (tema que analizó exhaustivamente Ball 1994). Quiere

decir que si se necesita coherencia en la actuación educativa para ganar eficacia, se deberá buscar fórmulas que favorezcan la afinidad en el modelo educativo para mejorar el clima y la productividad.

3. El papel del profesorado

Siguiendo a Kriesberg (1979), existen tres elementos principales de todo conflicto social: la identidad colectiva, el sentimiento de injusticia y las metas incompatibles. Tras todo lo analizado, se puede concluir que, efectivamente, la reforma educativa generó una crisis en la identidad profesional y una redefinición de su contrapunto, el alumnado, ya que no podían admitir en el rol de educandos a los que consideraban “no educables”.

El sentimiento de injusticia en la conflictividad escolar está asociado a que los profesores tuvieran que asumir funciones que no consideraban propias o a implementar medidas con las que no estaban de acuerdo, el malestar y la incomodidad que generó este tipo de situaciones condujo a una ejecución en disconformidad o a una no ejecución que resultó impune (sin hacerse responsable de las consecuencias).

Y, en cuanto a las metas incompatibles, se expresó en ideas tales como “Yo quiero enseñar”-“Yo no quiero aprender”, “Yo me adapto a la LOGSE (asumo la obligatoriedad, la diversidad y la comprensividad, etc.)” -“Yo rechazo la LOGSE”.

Por lo tanto, la ruptura de ese orden homogéneo heredado desencadenó no sólo el estado de crispación ante la quiebra de las certidumbres, sino el enfrentamiento en el seno mismo del profesorado, en el que podemos identificar,

como mínimo, a partir de los relatos de los testimonios, la existencia de tres grupos:

- Los críticos resistentes o inmovilistas (rechazan obstaculizando o por pasividad-inacción). Tienen un rol protagónico en los relatos de los entrevistados como el perfil criticado.
- Los desorientados semi-receptivos (no tienen una oposición activa ni una asunción incondicional a la LOGSE, por lo tanto, no tienen muy claro qué hacer y están dispuestos aceptar y a aplicar alternativamente y con un cierto recelo). No tienen un protagonismo claro en los relatos. Aparecen “de apoyo” a distintas posturas.
- Los que apoyaban la LOGSE (afines al nuevo modelo educativo y lo implementan). Entre los entrevistados parecen, en general, más próximos al modelo educativo que ésta representa y también aparecen colegas en los relatos apoyando a este grupo.

La existencia de estos tres grupos es la prueba de que, en alguna medida, los docentes no sólo han sido víctimas de la conflictividad, sino que han contribuido activamente a la agudización y perpetuación del conflicto, porque muchos de los dilemas planteados en ese momento aún persisten, ya que, a pesar de las diferencias que separan a las sucesivas reformas educativas, la obligatoriedad de la enseñanza permanece. Lo que sí se ha modificado son las medidas para la atención a la diversidad del alumnado que tiene dificultades de adaptación a la educación, ya que según las políticas educativas posteriores, se proponen medidas más segregadoras o más comprensivas. Pero la presencia de este alumnado en las aulas ya no se cuestiona.

Por lo tanto, coincidiendo con los expertos, es posible afirmar que el conflicto analizado sigue vigente, y está de plena actualidad, ya que persiste la incapacidad de muchos profesores a aceptar a los alumnos que tienen más dificultades, a los “no idealizados”, como también sigue vigente la tolerancia y laxitud de los centros y de la administración para consentir el rechazo y la inacción de estos docentes para atender la diversidad en el alumnado, así como a las medidas que deben implementar para atenderlos. Aunque el sistema educativo puede que tenga recursos insuficientes, el problema persiste, ya que estos docentes suelen ser los menos permeables a moverse de su zona de confort e incorporar nuevos métodos o medidas.

a. Creencias y factores que favorecen la conflictividad

Jares (2006), señala en el profesorado una visión negativa del conflicto, a la que añadimos que ésta, además se materializa en malestar, es decir, algo que aparece como hechos eventuales se cronifica. Este autor además puntualiza que tienen una percepción de indisciplina y violencia del alumnado, atribuidos a factores externos (familia, sociedad), y, como hemos observado en los testimonios, no parece que los docentes sean conscientes de la violencia simbólica que puede ejercer el propio sistema (excepto en los comentarios de Trinidad).

Desde nuestro marco se ha analizado el malestar no como una sintomatología, sino como resultante de la discrepancia entre lo esperado o lo ideal y lo real, y de cómo afecta esto a la eficacia docente, ya que como dice del Pozo:

Sin ninguna duda, los efectos de tal dolencia sobre la calidad de la educación son muy nocivos y la persona afectada experimenta las consecuencias, en primer lugar en su vida personal y familiar, convirtiéndose, además, en causa de conflicto entre el resto de compañeros y en el conjunto de la comunidad educativa (2000: 90)

Incluso lo considera como el “ciclo degenerativo de la eficacia docente” (del Pozo 2000:90), por lo que se retroalimenta una secuencia negativa sobre la eficacia personal que incrementa la inseguridad y la labilidad a la aparición de más conflictos.

Pero, según lo analizado: ¿qué características tenían los docentes que generaban más conflictos? Y, de lo aportado por los encuestados, surgen las siguientes:

- **Selectivo con su alumnado:** sólo quiere alumnos con buena actitud hacia el estudio y con una buena evolución académica (o con algunas dificultades mínimas, es decir que no conlleven un retraso curricular significativo).
- **Con trato despersonalizado hacia el alumnado:** establece un vínculo con ellos condicionado por su desempeño académico, disociándolo de la persona. La aceptación o rechazo de éstos dependerán de sus resultados, por lo que no tienen ningún reparo en manifestar sentimientos negativos hacia los que tienen más dificultades o peores notas, llegando incluso a la “demonización” de este alumnado.
- **Con rasgos autoritarios:** suelen hacer de sus decisiones sentencias o imposiciones sobre las que no admiten revisiones ni matizaciones vengan de parte del alumnado, sus familias, y en ocasiones, ni de sus compañeros.
- **Resistente a las innovaciones:** no acepta con facilidad nuevas tareas,

funciones, medidas o responsabilidades⁷¹, especialmente si no son académicas o lectivas.

- **Con escasa capacidad de diálogo y colaboración:** no favorecen actuaciones coordinadas y colaborativas, ni asumidas conjuntamente o prescriptivas. Tienen un *modus operandi* marcadamente individualista.
- **Con rigidez** para corregir, modificar o cambiar conductas o decisiones personales. En algunos casos, incluso consideran que no hay que corregir porque la culpa es del otro.
- **Actúan con cierta impunidad⁷² y escasa influenciabilidad**, es decir, no se dejan afectar por las consecuencias negativas que sus acciones puedan acarrear a otras a personas, grupos, centro, etc., es decir, no tienen una visión colectiva, priorizando sólo la suya.

En síntesis, este profesorado es autoritario, rígido, poco empático y poco colaborativo, selectivo y conservador. Es decir, no se trata de unos rasgos personales que favorezcan la conflictividad en la docencia en particular, sino que son negativos también en cualquier ámbito, con el agravante de que esto ocurre por parte de los profesionales de la institución socializadora por excelencia.

Expresado en el lenguaje del comportamiento organizativo (Robbins y Judge 2013), se trata, entonces, de una conflictividad que emana de la disonancia cognitiva que surge de la incongruencia entre valores (ideales, creencias que tienen) y la realidad (expresado como “discrepancia” en la “hipótesis 1” que tienen que asumir, creándoles incomodidad, afectando ésto a la productividad (menor implicación y esfuerzo, mayor tasa de errores) y al

⁷¹Oponiéndose, en algunos casos, a asumir por ejemplo, la función tutorial, guardias, medidas de atención a la diversidad, innovaciones, actividades complementarias, etc. O ejecutándolas con recelo.

⁷²O, como dice Fernández Enguita (2016b) “las disfunciones de la poltrona funcional”.

desempeño (malestar, insatisfacción, etc.), lo que contribuye a un aumento de la conflictividad.

Desde nuestras hipótesis, con respecto a la primera, la discrepancia “ideales/realidad” crea conflicto (incomodidad: rechazo, resistencia, dificultades de adaptación). Y con respecto a la segunda, el malestar resultante de ello afecta a las relaciones, la productividad y el desempeño incrementando la aparición o agudización de conflictos.

b. Consecuencias que genera la presencia del profesorado conflictivo

En cualquier caso, la LOGSE fue la primera reforma basada en una cultura de la igualdad (San Román et al. 2008), para crear un sistema educativo para una sociedad democrática; el problema no es que en el sistema hubiera habido profesores que conservaban una cultura autoritaria, o, en términos de San Román et al. (2008), del estatus (eso podría comprenderse como parte de un modelo de transición). El problema es la persistencia del modelo basada en que, por un lado, al ser el aprendizaje vicario el que más influye en la cultura profesional docente, refiriéndonos al PPP, (y si no hay una alternativa lo suficientemente fuerte de profesores con otro estilo educativo y relacional) puede perpetuar este modelo, ante lo cual ocurre, como señalan los expertos, que este perfil actualmente no se ciñe al profesorado de mayor edad exclusivamente.

Por otro lado, si no se establecen desde el sistema medidas de supervisión y selección que favorezcan el orientar el estilo de docencia en una línea más conciliadora y dinámica, en lugar de una confrontadora y rígida, hay altas probabilidades de que este modelo de profesor no desaparezca y que por lo tanto, la conflictividad continúe. En cualquier caso, de cara a lo que esta tesis

puede concluir, que los conflictos no son sólo causados por los alumnos, y que, como se ha dicho, existe un perfil docente que favorece la aparición y desarrollo de conflictos.

Por lo tanto, se procederá a analizar qué se puede hacer para minimizar o neutralizar los perjuicios que puedan generar la presencia de este tipo de docentes. Se realizará una síntesis del estado de la profesión, destacando los principales condicionantes:

- La **desconexión con la misión y el sentido de la educación** (Marchesi 2007): se ha entendido a la profesión como un trabajo estandarizado, tanto en el contenido a impartir como en el destinatario a enseñar, que choca con una realidad heterogénea y cambiante. Se ha concebido la uniformidad y homogeneidad como modelo en unas prácticas rutinizadas en un contexto incierto e inestable, y estas discrepancias generan desajuste.

Esto se combinó con **falta de apoyos externos y de buenas relaciones con los colectivos implicados**: Lo que puso en evidencia que no existe ni visión compartida, ni objetivos comunes que conduzcan a buscar soluciones conjuntas, entre otras cosas, por la pérdida de confianza sobre el valor de la educación. Como se ha visto en los testimonios, se acusa especialmente a la falta de colaboración con las familias, como recurso necesario para la validación de la lógica y de las prácticas, ya que la educación no es capaz de hacerlo por sí misma. Sin esa ratificación fracasa el sistema y se transforma en pura coacción y domesticación. Se revela, de este modo, la imposibilidad de educar cuando no se cuenta con este respaldo.

- Como consecuencia de estos cambios, nos encontramos ante una **crisis**

en la identidad profesional: para Marcelo y Vaillant (2011: 28), el modelo de profesionalidad está en “plena descomposición”, los factores que con confluyen en esto, como ya se ha comentado son: el descontento generalizado, los sentimientos de pérdida de prestigio, la falta de promoción, capacitación y de incentivos, el divorcio entre IPD, PPP y realidad, o en otras palabras, “el deber ser”, “el ideal o lo esperado” por cada uno y “lo que es” presentan diferencias profundas que en el imaginario docente no se logran armonizar.

Como se aprecia en los resultados obtenidos, los docentes parecen tener una clara conciencia de sus limitaciones (“Yo a este alumno no le puedo enseñar”), sin embargo, no asumen cómo pueden hacer para superar esas limitaciones. Si esto se contrasta con las *competencias intrapersonales*, se puede corroborar que su conducta *no está orientada al resultado, al desempeño y la excelencia* (orientación a la mejora y a la calidad, búsqueda de autoeficacia), ya que no revisan ni cuestionan sus formas de hacer y de pensar e imposibilitan corregir aquellas tareas que presenten dificultades. También a nivel *intrapersonal* se observa un *estilo atribucional* simple, monocausal y ajeno/externo, ya que suelen atribuir a los alumnos la responsabilidad sobre los malos resultados, a la falta de recursos, a las familias, etc.

Desde las *competencias interpersonales*, destaca la incapacidad para *gestionar conflictos y de negociación*, lo cual afecta a las relaciones y dentro de las competencias específicas de la docencia, la más deficitaria es la *gestión de la diversidad*. Enfocándolo desde las actitudes y los valores, se detecta también poca tolerancia a la incertidumbre (detectados en situaciones de rigidez, rutinización, empecinamiento que aparecieron en los testimonios), ni orientación

al futuro (que se manifiesta cuando se preocupan más por lo que obtienen a corto plazo que por las consecuencias a largo plazo). Y, en último lugar, y muy importante, es una deficitaria orientación a lo humano (en términos del modelo GLOBE⁷³), que se desprende de su desinterés o desprecio por “el otro” (encarnado en la figura del alumno considerado conflictivo, pre-delincente, carroña, salvaje) y que está vinculado a conductas individualistas, poco empáticas, generosas, amables y/o altruistas; que se traducen en una falta de compromiso con la tarea. A continuación se verá cómo afectan los errores éticos a la profesión y a la educación.

c. Algunas reflexiones sobre la ética en la profesión

Si bien los condicionantes que afectan a la profesión complican su ejercicio, la frágil ética profesional no es referente, ni protectora ni contenedora de dicha dificultad. Por lo que es necesaria una reflexión desde esta perspectiva por algunas actitudes observadas en los conflictos (exclusión, trato denigrante, desatención) así como por la función de interés y servicio público que tiene la educación.

Aunque es importante aclarar que el tener conflictos no convierte automáticamente al docente en conflictivo, ya que los conflictos son parte intrínseca a las relaciones. Problemas con alumnos o familias disconformes, problemas por malas conductas de los alumnos o con las notas, problemas de desacuerdo con los colegas, son parte del día a día del docente, pero existe una diferencia en tomarlos como gajes del oficio y cuestiones a resolver que atrincherarse, imponer, confrontar e ignorar las consecuencias.

⁷³GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) en Robbins y Coulter (2005: 91)

Lo primero, entonces, es asumir que parte de la conflictividad en la enseñanza y del deterioro de la profesión tiene su base en la propia incompetencia docente, la mala praxis profesional, y la incapacidad de la profesión y del sistema para supervisarse y resolver, corregir y modificar los problemas que esos conflictos generaban.

Bridges (1979; 1983) ha analizado los errores típicos de la profesión y según su clasificación, en el análisis de la muestra, se podría concluir que el error profesional que más afecta a los profesores conflictivos es el ético-productivo, es decir, por un lado, el tener actitudes negativas hacia los alumnos y por el otro, el no promover una buena actitud hacia el aprendizaje, la convivencia, etc.

Se debe tener en cuenta que, de alguna manera, si se tolera el desprecio al alumnado que consideran que no deberían estar ahí, se consiente y se legitima una forma de educar segregadora (en tanto que se permite que se implemente). Se acepta indirectamente, también, que al priorizar la libertad de cátedra (al no permitir ningún tipo de injerencia sobre su forma de educar) o los derechos de los trabajadores (al no evaluar su desempeño o al ignorar sus errores o impericia), se minusvalora o desdeña el derecho a la educación de aquellos grupos sobre los que se producen prácticas segregadoras. Se acepta, pues, que unos sufran injusticias (alumnado) en beneficio de proteger los derechos de otros (profesorado).

Todos estos factores conducen a cuestionarse sobre el servicio que, se supone, debe ofrecer la educación y más aún la pública y que a los recursos humanos a su cargo no se les exigió en este sentido⁷⁴.

⁷⁴Tal vez otra hubiera sido la cuestión si hubiera existido antes el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Que en el art 53.8 reza: "...vigilarán la consecución del interés general y el

Según Diego (inspector consultado, 60 años)

“... que el profesorado...no sea ni contrario a la norma educativa, ni cuestione a la misma por dejación o desacato, pues la desobediencia civil no es un derecho reconocido en sus derechos. Ir en contra del sistema desde la insumisión y del incumplimiento de lo reglado por la ley no es una forma equilibrada ni de autonomía personal o gremial democrática”.

Además, se carece de una deontología de referencia y que se puede confirmar en:

- Que se carece de formas de denunciar “malas praxis”. Sí existen formas de expresar quejas sobre (actuaciones de) profesores (al equipo directivo o a la inspección, etc.), pero no está reconocidas con el estatus de “mala praxis”, que supone no una disconformidad con el docente, sino la denuncia de errores en la práctica profesional, y que puede incluir tanto problemas de impericia, ignorancia o con cuestiones de índole técnica (más vinculadas a competencias profesionales concretas o curriculares), éticas (trato denigrante, desprecio) y/o de intencionalidad (voluntariedad).
- Falta de visibilidad sobre cuestiones de “mala praxis” en la docencia y falta de formación y concienciación al respecto. Buscando en Internet no aparecen enlaces fiables y especializados en mala praxis docente, ni siquiera en la web del propio Colegio Profesional de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Aunque sí existe un Código Deontológico aprobado por el Pleno del Consejo General de dicho Colegio (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012).

cumplimiento de los objetivos de la organización.” Y el 54.2 dice: “El desempeño de las tareas correspondientes a su puesto de trabajo se realizará de forma diligente y cumpliendo la jornada y el horario establecidos”. Por lo que, a partir de ésta, podrían empezar a endurecerse los controles. BOE 261, Sábado 31 de octubre de 2015,pp103105-103159

- La no asunción de la realidad de la mala praxis, a su vez, da lugar a la falta de mecanismos correctivos, ocultamientos, que -como mucho- son canalizados a través de procesos burocráticos más que a una búsqueda de soluciones.
- Desde la IPD y desde el sistema educativo, los esfuerzos se orientaron más a definir y promover las buenas prácticas⁷⁵ que a vigilar y penalizar las malas, ya que persiguen a través de ellas promover modelos positivos de actuación. Esto es bueno y necesario pero, probablemente, insuficiente para prevenir o implementar medidas correctoras ante casos de mala praxis.

Lo más preocupante, sin duda alguna, es la mala praxis ejercida de forma deliberada, es decir, la que surge de la intencionalidad, y es por eso que lo consideramos como un error de tipo principalmente ético. Esto impide el logro de objetivos educativos y provoca resultados adversos a nivel tanto de centro como de la educación (como servicio) en general. Manifestándose, entonces, en el profesorado, deficiencias más serias en su desempeño a nivel actitudinal que al competencial.

Teniendo en cuenta que estas debilidades de la profesión afectan a niveles actitudinales, para mejorar en estos aspectos no es suficiente con una formación, no es un saber que se adquiera desde lo cognitivo solamente. Implica cambiar formas de actuar, pensar y relacionarse, por lo tanto, es más adecuado plantear algún tipo de intervención que requiera de acompañamiento, modelado

⁷⁵Los premios a las Buenas Prácticas son relativamente recientes y suelen basarse en proyectos estructurados y de equipos, no tanto en el quehacer individual, cotidiano y de las prácticas informales, por lo que no hay un reconocimiento oficial a la tarea habitual bien hecha. Además se trata de hechos puntuales e innovadores, destacados, pero no existen mecanismos de promoción ni recursos de reconocimiento al trabajo bien hecho.

positivo, mentoring, supervisión y control, por ejemplo, desde el centro. Por eso, vamos a analizar el siguiente nivel, el de los centros.

4. El papel de los centros

La imagen que se desprende de la vida en los centros es de un *campo minado*, esto condujo a una gestión improvisada, burocratizada y espasmódica con continuos “gabinetes de crisis”, formales e informales (que se refleja en los testimonios de Cristina, Carlos y Juan), resultado de la nueva realidad que tenían que asumir y para la que no había experiencia previa, ya que se desconocía cómo repercutirían los desajustes que la adaptación a la implantación de la LOGSE acarrearía en cada decisión y acto cotidiano.

Esta situación condujo a un sentimiento de falta de eficacia que se añadió a los problemas de adaptación a la reforma, generando consecuencias -a priori- no previstas. Además de la aparición de un alumnado mucho más diverso, un perfil de profesorado que se constituiría él mismo en parte del problema. Si bien la queja, la protesta, la búsqueda de alianzas y apoyos, son parte natural de la vida de los grupos, no lo son tanto la resistencia por parte del profesorado que dio lugar a dejación de funciones o ejecución en disconformidad (es decir, “lo hago pero que quede claro que no estoy de acuerdo”), enfrentamientos y consecuentemente malestar general.

Es decir, teniendo en cuenta que en el profesorado tiene mucho reconocimiento las visiones y modelos educativos de los iguales, este nivel es el que más influye en sus creencias y modos de actuar. Una de las críticas de los docentes a la IPD es que está alejada de la realidad educativa, por lo que el PPP

tiene mucho más aceptación y valor entre ellos. Así explica Samuel su visión de la administración educativa:

“Están completamente despegados de la realidad docente, están despegados. O sea, hay gente que lleva un montón de años, pero la tira de años, que no ha dado clase; entonces no están en contacto con los problemas reales del centro ni saben por dónde van los chicos, ni cuál es el sentir de los profesores, las inquietudes de los profesores, no, no lo saben.. no lo saben, entonces nosotros decimos, decíamos antes de las competencias, de las transferencias, que desde Alcalá 34 se organiza muy bien la enseñanza, desde el Ministerio, desde un despacho,; no, no, vente a clase, vente a una clase. Da una clase un año, claro...”

Por lo tanto, para sanear un claustro crispado, para hacer aceptar un modelo educativo o medida, no se puede hacer sin la buena disposición de una gran parte del claustro, en el que se potencien modelos positivos de docentes, se favorezca su liderazgo, se promueva colaboración y auto-regulación⁷⁶.

Por lo tanto, haría falta que los centros implementen medidas de mejora, promoviendo políticas de atención a la diversidad, innovación y excelencia, comprometiendo en la implicación y en el trabajo colaborativo (favoreciendo al personal que se implique) y coordinándose con la administración educativa para facilitar la implementación de medidas orientadas a la mejora.

También ayuda que el centro tenga un ideario muy definido, explícito, consensuado y asumido con respecto a sus valores, objetivos y funcionamiento, para evitar la arbitrariedad y que haya consistencia y coherencia en la actuación.

Este requisito en la educación pública es muy difícil, debido a la alta rotación de personal y a la constitución de las plantillas (las cuales –en general– se conforman no por afinidad con proyectos o modelos educativos, sino por orden de lista, lo cual significa que, en ocasiones, el claustro no esté en sintonía

⁷⁶Sin perder de vista la cautela que requiere este tipo de gestión, sabiendo lo delicada que es la micropolítica al interior de los claustros, generando prácticas perversas de amiguismo, clientelismo, incluso mobbing.

en cuanto pertenecer a distintos *habitus*⁷⁷, lo que puede volverse una fuente de conflictos en sí mismo).

Otro punto fuerte que tiene esta dimensión es el propio modelado entre profesores, que hace efecto contagio, tanto en valores, como en sentimientos y actitudes, por lo que debe fortalecerse el trabajo grupal, para favorecer, de este modo, la cohesión grupal y la coherencia en la actuación educativa.

Otro aspecto a potenciar es la necesidad de reflexión y debate formal sobre el trabajo docente e implementación de medidas correctivas sobre el propio trabajo así como necesidad de reflexión sobre las actitudes perniciosas (negativas o no favorecedoras hacia el alumnado o hacia la educación) de los docentes y búsqueda de soluciones y formas de implementarlas.

Pero esto no pueden hacerlo solos si desde la administración educativa no se apoya y favorece esta línea de actuación. Por lo tanto, esto plantea la necesidad de mayor supervisión externa sobre el trabajo del profesorado.

Esta forma de trabajar implica la necesidad de trabajo en equipo y por proyectos educativos coherentes y coordinados en los centros, principalmente con el alumnado que presenta más dificultades de adaptación y aprendizaje. En síntesis, se debe incidir más que en cómo enseñar, en cómo educar juntos, de cara a que haya criterios para la toma de decisiones para la intervención, la innovación y la evaluación del trabajo.

⁷⁷ Para expresarlo en los términos que hacen San Román et al.(2008) para diferenciar a las distintas culturas profesionales.

5. El papel del sistema educativo

a. El difícil encaje del alumnado con dificultades de adaptación a la educación

La educación obligatoria crea un nuevo problema de cara a la retención del alumnado que no quiere y/o no puede aprender. Educar desde el modelo comprensivo con el modelo heredado (con mecanismos y prácticas de un modelo selectivo) no es apto para todos, ni para el alumnado que debe asistir a las escuelas sin querer ni poder, ni para los profesionales que no tienen recursos para atender a este alumnado, es decir, no saben cómo hacerlo y, en algunos casos, ni quieren hacerlo.

Este dilema se ha proyectado en el conjunto de la sociedad expresado en la alternancia de los modelos de políticas educativas y puesto de manifiesto en las sucesivas reformas educativas y sobre las que aún no se ha alcanzado un consenso, lo que se tradujo en incongruencia en la gestión educativa.

Para educar desde la lógica comprensiva, sus profesionales deberían tener prácticas comprensivas, disminuir las ratios, cambiar las formas de enseñar y evaluar, utilizar recursos inclusivos, hacer agrupamientos heterogéneos, etc. De otra forma son sólo parches comprensivos.

Pareciera, entonces, que desde las actuaciones que se implementan no se favorece la equidad, se está contribuyendo a un trato injusto para determinados grupos que están especialmente afectados, que siguen escolarizados pero no aprendiendo (desahucio educativo) y en su lugar sólo reciben adoctrinamiento (“síéntate”, “cállate”, “haz la tarea”, “no molestes”, etc.).

Si no se dan alternativas para que puedan seguir aprendiendo, el sistema no está cumpliendo con su misión.

No es la promoción por imperativo legal lo que genera el problema y la que genera un agravio comparativo con respecto a los que estudian, el problema es cómo hay alumnos que pasan varios años sin recibir los apoyos que necesitan.

El principal objetivo debe ser conseguir que la mayor parte de los alumnos egrese del sistema con el mejor nivel que cada uno es capaz de alcanzar. Y lo que no se puede es culpar al alumnado por la educación que no ha recibido, ya que en esto convergen, además de la propia capacidad de aprender de alumno, la capacidad de enseñar del profesor y los recursos de los que provee el sistema.

El sistema, como mínimo, tiene la responsabilidad de no poner medidas paliativas ante una evolución escolar –digamos- “atípica”. Hacen falta medidas que se puedan implementar para ir corrigiendo de forma inmediata esas trayectorias irregulares, en lugar de dejar que el problema se agudice, y se convierta en irrecuperable.

Por otro lado, falta la forma de escolarizar a ese colectivo de diversos ignorados, que no tienen una identificación clara y, por lo tanto, no reciben las medidas adecuadas, ya que para las minorías existen medidas específicas, para las discapacidades también, pero para la inadaptación al sistema, no (suma de retraso académico y problemas de conducta⁷⁸).

Los educadores han demostrado ser capaces de hacer su trabajo y los métodos dan resultado (aprobar los estudios) sólo cuando se participa de sus lógicas, de su cultura. Ahora se trata de lograr que haya educadores capaces de

⁷⁸No alude sólo a patologías, sino también personas que puedan estar atravesando circunstancias especiales, problemas personales, desmotivación, etc., ya que en el aprendizaje influyen múltiples factores emocionales.

enseñar a aquellos que están fuera de ellas y que, como paso previo al aprendizaje, es necesaria la adaptación a la cultura escolar.

Por lo tanto, la atención a la diversidad en el aula, en estos casos debe centrarse en la adaptación a las rutinas escolares. A veces, el desfase es tal, que no se trata de ver en un mismo contenido a distintos niveles de dificultad, sino que el mismo contenido es inviable: por ejemplo, estudiar polinomios cuando apenas se controlan “las cuatro básicas”.

Además, los problemas de las medidas de atención a la diversidad es que se juntan todos los que tienen más o menos las mismas dificultades, formando grupos homogéneos que carecen de referentes positivos entre sus iguales. Si se concibieran este tipo de medidas en la línea de la pedagogía adaptativa (García García 1997; 2012) o a través de métodos más activos (cooperativo, por proyectos, de servicio) y menos segregadores, mejoraría la discriminación que produce y, probablemente, los resultados que se obtienen.

Por lo tanto, el sistema, al no dar respuesta a estas situaciones, profundiza la exclusión cuando hace que para este alumnado no haya grupo ni actividad en los que encaje: no pueden volver a grupos inferiores, ni pueden participar de los que les corresponderían, y sólo les queda la opción de fracasar; no tienen opciones de seguir aprendiendo y progresando según sus posibilidades.

La solución a este problema pasa por no generar una identidad mermada, por dar posibilidades de aprendizaje y reengancharse a la tarea educativa y así se suavizarían los problemas de conducta que surgen del rechazo a las dificultades que les plantea la educación. También sería necesario que los docentes miraran de otra manera a los alumnos con más dificultades de adaptación al sistema y cultura escolar. En la medida de que a éste no se lo vea

simplemente como a un alumnado para el que no funcionan las prácticas habituales y se le siga mirando con desprecio, rechazándole y culpabilizándole de su situación, no podrán empezar a aprender.

La última cuestión a destacar con respecto al alumnado surge de la incorporación en las aulas de los que antes se consideraban como “no educables”, es que se produce un proceso de **demonización del alumnado**, que es el ingrediente de las representaciones sociales docentes más perjudicial para la labor educativa en general y para el establecimiento de buenas relaciones y el trato respetuoso a los alumnos en particular. Este sentimiento aparece a la luz a partir de la obligatoriedad y, como matizan los expertos, muchas veces confunden el todo por la parte, ya que los docentes más resistentes no diferencian entre los que tienen más dificultades y los que menos y describen peyorativamente al conjunto de los alumnos sin fisuras ni matices.

Este efecto de demonización también dispone reactivamente al profesorado y contribuye a deteriorar el vínculo profesor-alumno, influyendo negativamente en la dimensión ética de la relación educativa, como se manifestó en algún testimonio. Justifica, a la par, la inacción y la dejación. Aunque este fenómeno no es representativo del conjunto del profesorado, sino de los que más se resisten a aceptarlos.

Este ingreso en la secundaria de los “no educables” legitimó el desprecio y el rechazo hacia este alumnado, con la misma aversión con la que probablemente se habría recibido hace 50 años a un discapacitado en un aula, sólo que a este problema aún no se le encontró una solución.

En otra línea muy distinta Jones (2013) analiza el desprecio y la demonización hacia la clase obrera, las conductas desviadas y la culpabilización

a su situación que se le atribuyen y lo socialmente aceptadas y extendidas que están estas creencias. Podríamos identificar, desde nuestro marco, en este comportamiento del profesorado una adaptación de esa ideología al contexto educativo.

b. Cultura escolar y choque con otra culturas

Se han descrito las dificultades que tiene el sistema para lograr que determinado alumnado se adapte a la lógica de funcionamiento y cultura escolar (en sus normas, prácticas, creencias, estilos, etc.), por lo que profundizaremos ahora en cómo se manifiestan esas culturas y ese choque.

Los conflictos interpersonales y entre agentes de la comunidad educativa serán entonces el resultado que ese choque que produce en sus formas de entender la educación y la vida en sociedad.

De todo lo analizado, podemos deducir que en el sistema educativo conviven, como mínimo, tres modelos en la cultura escolar (según el marco desde el que estamos analizando):

- El de la educación selectiva
- El de la educación comprensiva
- Y el de la anti-escuela⁷⁹

Los dos primeros, compartidos por el profesorado y amplios sectores de la comunidad educativa y el último, por algunos grupos de alumnos y sus familias que no comparten las lógicas, los valores y el sentido de la educación.

Con respecto al primero es el modelo heredado; el segundo, el emergente (en los '90), cuestionado por ser utópico e inviable, aunque sus diferencias

⁷⁹Evocando a “los colegas” de Willis (1988), o -a nivel nacional- los “nacidos para perder” de Feito (1990).

proviene de los métodos de enseñanza y evaluación que utilizan, y también que, por ejemplo, los selectivos enfatizan el esfuerzo (en el discurso) pero en última instancia lo que valoran son los mejores resultados con independencia del punto de partida del alumno. Para algunos alumnos provenientes de familias y entornos desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje supone un gran esfuerzo lograr los mínimos exigidos, pero nunca se lo valora de igual manera que al que obtiene resultados brillantes, aunque, a lo mejor, a éste no le ha sido necesario hacer tanto esfuerzo.

La ruptura con la lógica selectiva, para algunos docentes, no sólo supuso una alteración de las lógicas de procedimiento sino que también fue visto como una pérdida de poder.

En cuanto al tercer modelo, se trata, en realidad, del rechazo a la totalidad de lo que el sistema educativo representa (sus formas de hacer y de pensar, valorar, es decir, su cultura). Pero este grupo también está fuera de las aulas. Estaría representado por los que antes preferían que sus hijos fueran a trabajar en lugar de estudiar, los que hacían apología de la ignorancia (representados, en el imaginario colectivo, por la idealización de “los catetos”), los que tuvieron que abandonar y fracasaron cuando fueron estudiantes o simplemente, por que rechazan a todo lo que la cultura educativa representa, o la nueva línea representada por los homeschooling, cuyo cuestionamiento está más enfocado al funcionamiento del sistema que a la cultura o al saber, ese grupo de la sociedad está ahí.

Pareciera, además, que este grupo manifiesta no tener sentimiento de responsabilidad ante el incumplimiento de deberes, no se preocupan porque no se obtienen buenas notas, o no se sienten culpables al recibir sanciones, por no

respetar las normas, el trabajo educativo y/o las personas. Esa cultura social está también en varios grupos sociales que no sienten a la educación como algo bueno, útil o necesario. El asumir que este grupo social existe ayudará a pensar cómo atender mejor a los alumnos que de él provengan.

Por otro lado, este grupo es muy interesante entenderlo como resistencia al disciplinamiento, pero no se puede perder de vista el perjuicio personal y social de este rechazo, en el sentido del riesgo de exclusión y desigualdad que puede generar.

En la siguiente tabla se comparan, expresados de forma muy sintética, las distintas culturas que conviven en la educación, pero, en la escolar no diferenciamos entre selectiva y comprensiva, puesto que ambas parten de la aceptación al modelo escolar y el valor de la educación, lo que difieren es en las formas de implementarlo. Por el mismo motivo no se detallan matices que puedan representar distintos paradigmas educativos, ya que lo que se resalta solamente es lo que tienen en común.

En la antiescolar describimos algunos rasgos del grupo de alumnos que más dificultades de adaptación al sistema manifiestan y en la tercera se enuncian los rasgos más relevantes del conjunto social.

TABLA 6.1: CULTURAS QUE CONVIVEN EN LA EDUCACIÓN

Escolar	Antiescolar	Social
Alfabetizada - Académica	Antiacadémica	Icónica y digital
Orientada al conocimiento disciplinar y a la cultura erudita	Antiacadémica, anti cultura erudita	Diversidad de conocimientos y culturas Cultura de masas
Orientada al deber, al esfuerzo, a la gratificación no inmediata y a la superación personal	Orientada al placer inmediato y a la comodidad	Orientada al placer inmediato, al entretenimiento
Orientada al éxito académico como fuente de prestigio personal y	Orientada al éxito material como fuente de	Orientada al éxito material y a la popularidad, desvinculada de su

reconocimiento social. (En el hacer)	reconocimiento social. (En el tener)	procedencia ⁸⁰ y con diversidad de procedencias. El éxito como acto, no como proceso. (En el tener)
Centrada en los deberes	Centrada en los derechos	Conjuga deberes con derechos

Elaboración propia

Si bien entre la cultura escolar y social no hay coincidencia, los anti-escuela toman a esta última como la única de referencia. Mientras que hacia la educativa sólo hay rechazo. Así lo comenta Juan:

“por parte de los alumnos hay una oposición visceral a todo lo que suene a control, a trabajo, a adultos...”

De la Corte (2000) advierte que esta valoración negativa del esfuerzo, del trabajo y del estudio induce a una deslegitimación del sistema educativo, sus valores y sus representantes.

En síntesis, este choque cultural que se produce en determinado alumnado, y que no comparte ni las premisas ni la utilidad de la educación, es el que genera el principal conflicto en las aulas, al topar con la cultura escolar.

Este orden educativo, legitimado científicamente por las ciencias de la educación y políticamente por el orden político-constitucional, debe - para implementarse – ser aceptado por los destinatarios para que pueda funcionar y dar los resultados esperados. Pero, como hemos visto, puede fallar. Pareciera que desde las ciencias de la educación todavía no se ha descubierto cómo aprender sin voluntad, sin deseo (lo cual conduciría, a su vez, a un planteamiento ético que no se profundizará aquí).

Lo que sí está en manos del profesorado es cambiar la mirada, al dejar de rechazarles, al dejar de mirarlos con desprecio, al quitar la mirada que condena,

⁸⁰En cuanto al motivo o el mérito por el que se destaca.

y eso mismo cambiará la actitud del otro, por el principio de feedback, generando en ellos, entonces, respuestas menos reactivas y minimizando, de este modo, los efectos segregadores. Una vez que se ha revisado la mirada hacia el otro, se debe revisar la mirada hacia uno mismo, ya que como dice Romero Moñivas:

A menudo el fracaso del ritual educativo (que puede traducirse en suspenso, en absentismo en el aula, en distracción, en falta de motivación, etc.) tiene que ver precisamente con que el alumno no recibe la suficiente energía emocional del profesor, bien porque este no la posee él mismo o porque no es capaz de generarla colectivamente (2016: 1070).

Como se desprende de un comentario de Trinidad, una práctica educativa frustrante, en los casos más extremos, produce una anulación de la autoestima y constituye una fuente de humillación, lo cual genera un padecimiento que conduce a la marginación (por bloqueo-pasividad o por rechazo-agresividad). En este aspecto la escolarización se reduce a mero adoctrinamiento (disciplina sin educación), en la que el sistema se convierte en un certificador del “no-apto”, es decir, de la exclusión, haciendo visible la propia incapacidad del sistema para conseguir su objetivo de integración laboral y social de sus graduados y el fracaso de sus credenciales.

Hay que reconocer que el sistema, como posee el monopolio de la valoración de las personas, al clasificar según la valía de éstas, puede estar haciendo una función muy útil para la sociedad, pero muy dura para las personas implicadas en estas prácticas. Esto, por un lado, pervierte el sentido mismo de la escolarización (que se basaba en la adaptación a la vida social, a la participación en instituciones), convirtiéndola en mera certificadora, en estos casos, de la ineptitud de los que no pueden. Por eso, esta función es, en sí misma, fuente de conflictos. Más aún cuando los educadores no hacen una labor de rescate y acompañamiento.

Sin embargo, las creencias pueden tener una función positiva, en el sentido de dotar al docente de estrategias anticipatorias para desarrollar su tarea. Pero, para que esto sea así, éstas no deben constituirse en unas anteojeras que condicionen el desempeño de sus alumnos sino en un recurso para detectar los puntos débiles a fortalecer.

Pero mientras los profesionales sigan utilizando sus creencias para limitar, no serán capaces de retener a estos alumnos, generando aversión y rechazo a lo escolar, sino logran crear espacios en los que los discentes con más dificultades quieran estar y sientan que pueden realizarse.

Este fuego cruzado genera conflictos, a la vez que rechazo a la institución, a su función, a sus fines y a las personas que la representan y es visto como que sus posturas son irreconciliables y dogmáticas. Estos dogmatismos coexisten en la educación y superan lo meramente ideológico, mezclándose con lo emocional, ya que la confrontación radicaliza las ideas, que se convierten en emociones, dando como resultado la aversión. Desde este lugar, es muy difícil hacer propuestas sensatas, porque primero se debe crear un espacio de encuentro, de aceptación y de colaboración.

Lo que se deduce de esto es que el sistema no ha sido capaz de educar para la participación en organizaciones más que a través de la transmisión del conocimiento, y no a través del aprendizaje para la participación plena en la vida en sociedad, fin fundamental de la educación.

c. El deficiente sistema de control y supervisión

Desde la administración educativa no se cuenta con recursos suficientes y/o adecuados para vigilar y exigir con respecto a unos deberes y obligaciones,

estándares de trabajo, participación e implicación en el trabajo, etc., trato a sus alumnos, enseñar, evaluar, u otras tareas intrínsecas a las funciones docentes u organizativas, orientación a la calidad, innovación, etc. ya que se ha centrado más en la gestión burocrática.

Es decir que de cara a hacer un seguimiento, sólo se cuenta con la inspección educativa y, eventualmente, con algún que otro sistema de calidad, y, en los últimos años las evaluaciones internacionales. Todos ellos tienen sus limitaciones para detectar y corregir las deficiencias que surjan. Por lo que haría falta de la administración mayor vigilancia, supervisión, orientación y que se tomen medidas (de incentivos, premios, promoción profesional, reciclaje, etc.) orientados a la inclusión, la mejora y la excelencia.

6. La sombra de la LOGSE se proyecta: qué persiste y qué ha cambiado

Una primera conclusión muy general: a pesar de la sensación de inestabilidad que las sucesivas reformas han creado, hay algo que no ha modificado ninguna de ellas: la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, por lo cual, ese alumnado diverso sigue en las aulas y ese profesorado que le rechaza también. Las distintas reformas proponen distintas medidas para ellos, pero esa es la única diferencia. Por lo tanto, los expertos coinciden en que este conflicto sigue presente, incluso agudizado, porque los sucesivos cambios han generado más desconcierto en cuanto a qué hacer y cómo hacerlo (ahora puede repetir, ahora no...), por lo que la sensación en los claustros es de incoherencia e incertidumbre.

Por otro lado, si los alumnos que tienen realmente (no los que idealizan), no responden a ese imaginario, los docentes actuales, como sostienen los expertos, responden de la misma manera que en la época de la LOGSE, y que, en su momento, significaba atender a una mayor diversidad que para la que habían sido preparados, por lo tanto, desde la formación del profesorado, desde la IPD, queda todavía trabajo por hacer.

Persiste la inestabilidad, incoherencia e incertidumbre sobre las políticas educativas que condujeron a quitar y poner parches “comprensivos/selectivos” al sistema, generando gran inseguridad en el profesorado, principalmente a la hora de evaluar y poner en marcha medidas de atención a la diversidad. Y, obviamente, es importante trabajar en una visión consensuada sobre qué queremos y cómo vamos a hacerlo, con respecto a la educación.

El profesorado de secundaria muestra una tendencia a tener una mayor formación pedagógica, desde que se sustituyó el CAP por el Máster; además tienden a desaparecer los diplomados de magisterio y de las especialidades de FP⁸¹ sin formación pedagógica, por lo que se percibe una tendencia a un perfil profesional más homogéneo.

Los expertos coinciden en que no hay escasez de recursos, pero no son suficientes o adecuados. Dependiendo de presupuestos y políticas educativas (ya que las comunidades autónomas⁸² presentan diferencias significativas en sus políticas), hay muchas medidas de atención a la diversidad (programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento -o los conocidos anteriormente como diversificación curricular-, desdobles, compensatoria, aulas de enlace,

⁸¹Ya que antes no se les exigía el CAP.

⁸²Por lo que puede haber diferencias significativas entre regiones.

integración, etc.) pero las ratios altas, las medidas de atención a la diversidad implementadas cuando el fracaso y la inadaptación del alumno se acumulan en varios cursos y asignaturas, es decir, son tardías y generalizadas, hacen mucho más difícil e irrecuperable la situación. Por lo tanto, se debe empezar a valorar que esto se haga de manera más temprana.

Las únicas medidas que existen para ajustar un poco la modalidad de asignación de docentes a los centros, viene dada por las *listas voluntarias* o por las *comisiones de servicio* (para funcionarios), que permiten una asignación más selectiva en lugar de seguir el protocolar orden de lista, para favorecer la continuidad de proyectos y la estabilidad de equipos. Pero no se puede ignorar que la tasa de profesorado interino es muy alta y, en consecuencia, la rotación en los puestos, con el agravante de que siendo un profesorado (teóricamente) más inexperto, suele asignársele los grupos que el profesorado estable ha rechazado, es decir, los que pueden presentar más dificultades.

Otras cuestiones que también se modificaron desde la derogación de la LOGSE fueron⁸³:

- Mayor supervisión del trabajo de los funcionarios en prácticas.
- La ley de autoridad del profesor también supuso un respaldo al clamor de la desprotección y la falta de reconocimiento social que denunciaban los docentes que hizo que, por lo menos a nivel formal, tuvieran una protección mayor.
- Endurecimiento de las condiciones laborales (mayor control del absentismo y un incremento de la carga lectiva).
- Se han incentivado las buenas prácticas, la innovación en TICs y la

⁸³ Ahora nos referiremos más en relación a nivel regional que nacional, ya que las gestiones de distintas comunidades pueden presentar algunas diferencias.

educación bilingüe.

Muchos de los problemas que afectan a la gestión de los recursos humanos en la educación tienen relación, y pensando en este caso en la educación pública, en la política de selección y asignación de profesionales. La lógica meritocrática implementada para el reclutamiento de profesionales (concurso y oposición), para asegurar la justicia en la adjudicación de plazas, no encaja bien con la de implicación en un proyecto educativo, compromiso con un equipo de trabajo, con un modelo educativo, etc. Por lo tanto, la política de temporalidad del profesorado no favorece la lógica de consolidación y coherencia de proyectos y habría que buscar cómo conciliar la asignación del mejor profesorado a los proyectos en los que más pueden aportar (calificación, experiencia y afinidad).

Por otro lado, haría falta también una idea de gestión orientada a resultados: “excelencia/inclusión”. Ya que no tiene por qué entenderse como excluyentes, es decir, que se dé la mejor educación que se pueda dar (de calidad) a todos, no implica que no se pueda dar atención específica a los que más dificultades tienen. No tiene por qué la calidad implicar “lo mejor para los que más pueden o mejores resultados tienen” sino “lo mejor para lo que cada uno necesita” sería hacerlo no a costa de a quienes más les cuesta. Es decir, hacer una excelencia en equidad y no en selección/exclusión.

Con la implantación de la LOGSE aparecieron en los claustros muchos asuntos que generaron debate e incluso algunos llegaron a la confrontación, pero que actualmente están más asumidos y suavizados. Nos referimos a las *guardias*, la *función tutorial*, o la distribución de *horarios*, etc. Estaban relacionados con funciones o responsabilidades que aparecieron redefinidas en

ese momento, a las que tuvieron muchas reticencias, pero que, actualmente, independientemente de las diferencias de criterios y de culturas de centros, ya no generan tanto enfrentamiento (aunque sí persisten algunas disputas por el clientelismo y el trapicheo que se genera en torno a estos problemas así como a los criterios de aplicación).

Para finalizar, el gran asunto sin resolver es cómo se atiende la diversidad, al distinto, al indisciplinado, más allá de la norma educativa en vigor y de las sanciones que se permita aplicarles. Para este problema, Fernández Enguita (2016) dice que

El tronco común hasta los 16 ha mostrado a escala española e internacional ser más equitativo y eficaz que la diferenciación temprana. Sin embargo, la LOGSE creó un callejón sin salida para los no graduados en la ESO, sin continuidad en el sistema, que llegaron a sobrepasar el 25%.

Por lo que hace falta revertir las altas tasas de abandono, fracaso y desinterés/desencanto por la educación. No se trata de dar unos puntos de sutura, se debe pensar en cirugía mayor. Ya que, como dice Fernández-Mellizo y Martínez-García, “el fracaso escolar no es sólo un fenómeno importante; también distribuye de manera desigual la sociedad y tiene implicaciones negativas para la justicia social.” (2016: 2) Lo que hace de este problema educativo un problema social.

7. Límites de esta tesis y nuevas líneas de investigación

Una de las primeras cuestiones que se hicieron evidentes del análisis de la información es la vigencia de los datos. Si bien el foco sobre la preocupación de la obligatoriedad y la comprensividad nos remiten, necesariamente, a la LOGSE, la pregunta sobre la perdurabilidad de estos datos condujo a buscar formas de contrastar y actualizar esta información. Confirmarlo mediante los

expertos sirvió para ratificar que el conflicto que surgió en ese período ha sido claramente reflejado y sigue activo. Por lo tanto, una primera vía de ampliación sería realizar el trabajo de campo en la actualidad, para contrastar los matices que pueda haber en los mismos problemas, percepciones, etc. entre un período y otro.

Otra posible vía de ampliación y mejora de lo aquí estudiado consistiría en contrastar las ideas sobre la conflictividad que tienen los docentes con evidencias sobre la conflictividad, es decir, mediante estudios de clima, combinado con el de percepciones, para analizar cuánto y cómo se concretan las creencias.

De la dificultad de procesamiento y cuantificación de datos de una encuesta con preguntas abiertas, y de los datos surgidos de esta, sería de gran utilidad la elaboración de una herramienta más depurada que se pudiera pasar a una población más amplia, con la intención de –desde un enfoque cuantitativo– establecer predicciones sobre creencias que puedan detectar precozmente conflictos o creencias perjudiciales para la práctica docente, con el fin de perfeccionar la formación actitudinal del profesorado, así como para la mejora del clima del centro y de las intervenciones educativas.

También un estudio de casos más exhaustivo, en el que se pudieran comparar centros que implementan buenas prácticas, inclusivas y de gestión positiva de conflictos con centros que no, tanto públicos como privados.

Al centrar el estudio en la cuestión de la comprensividad, se dejaron fuera en el análisis de datos otro tipo de conflictos que pueden ser igual de negativos para la convivencia, pero que no se han llegado a analizar con más detenimiento

y que seguramente arrojarían datos relevantes para comprender de forma más completa la vida en los claustros y la cultura del profesorado.

También, en la línea de una mayor explotación de los datos, sería interesante precisar más el umbral de tolerancia a la conflictividad, qué es visto como normal y qué es visto como extremo, es decir, diseñar una especie de “termostato” de la conflictividad, que permita identificar factores favorecedores del surgimiento de conflictos, también una graduación de la intensidad de éstos, etc. de cara a implantar políticas más preventivas.

Haría falta, además, un análisis pormenorizado de “la voz del profesorado crítico”, es decir, contar con más testimonios de los identificados como profesores conflictivos o resistentes. Este estudio si bien recoge heterogeneidad de voces, se reconoce, en muchos de los relatos, una crítica hacia este grupo. Es decir, haría falta un relato desde el “nosotros” en lugar de desde el “ellos”.

También los avances y cambios de estos últimos años suponen nuevos retos y consecuentemente nuevos problemas y, como señalan Cupeiro y Castaño (2011), “nuevas brechas”; así, teniendo en cuenta el rodaje que ya tienen algunas innovaciones, y de cara a la quiebra que produce la desigualdad en el sistema educativo, no estaría demás incluir en nuestro enfoque, las que empiezan a aparecer en relación a las competencias digitales y el bilingüismo: nuevas temáticas que supondrán nuevos criterios selectivos y sobre los que habrá que estar atentos a qué nuevas realidades plantean y qué nuevas fragmentaciones tanto en los claustros como en el alumnado.

A lo largo de este trabajo se ha podido identificar cómo son, desde el punto de vista de los educadores, los alumnos conflictivos, y también, desde el mismo punto de vista, cómo son los docentes conflictivos. Sólo falta que se asuma que

el espectáculo no puede continuar, para que la conflictividad escolar deje de ser un tema de alarma social, para que los docentes recuperen su sentimiento de eficacia y su reconocimiento social, para que los “no educables” sean aceptados por sus docentes y que se desarrollen y potencien prácticas inclusivas ejecutadas por docentes que conduzcan a nuestra educación y a nuestra sociedad a un lugar mejor.

ANEXO 1: El instrumento: cuestionario realizado a profesores

1. Ficha técnica:

1.a. Datos personales		
1.a.1. Edad	1.a.2. Sexo	1.a.3. ¿Con quién vive?
1.a.4. ¿Ha trabajado en alguna otra actividad con anterioridad a la de profesor?		
1.a.5. ¿Trabaja en alguna otra actividad o tiene alguna otra ocupación además de la de profesor?		
1.b. Lugar de trabajo		
1.b.1. Provincia	1.b.2. Región: <i>urbana/suburb./poblado/rural/etc.</i>	
1.b.3. Centro educativo		
1.b.3.1. <i>Público/concertado/privado</i>	1.b.3.3. <i>Hasta 10 prof./Hasta 30/Hasta 60/Más de 60</i>	
1.b.3.2. <i>Hasta 100 alumnos./Hasta 300/Hasta 600/Más de 600</i>	1.b.3.4. Clases de: <i>Hasta 20 al/Hasta 30/Mas de 30</i>	
1.c. Plaza		
1.c.1. Titular definitivo o provisional/Interino	1.c.3. N° centros	
1.c.2. Hs. lectivas	1.c.4. Cargo:	
1.d. Nivel educativo en el que imparte clase		
1.d.1. Curso/Ciclo		
1.d.2. Area/Materia		
1.e. Incidencias laborales		
1.e.1. ¿Ha estado de baja el año pasado? Tiempo estimado que ha estado de baja el pasado año: Motivos:		
1.e.2. ¿Ha estado de baja el año en curso? Tiempo estimado: Motivos:		
1.e.3. ¿Ha tenido alguna enfermedad/ dolencia importante en el último año? ¿Cuál?		
1.e.4. ¿Ha considerado seriamente dejar la profesión o en una jubilación anticipada?		
1.e.5. ¿Ha solicitado la excedencia del cuerpo alguna vez? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Por qué motivo?		
1.e.6. ¿Ha estado Ud. en comisión de servicio o licencia de estudio en los últimos 10 años? ¿Cuánto tiempo?		

1.f. ¿Con qué titulación accedió a dar clases?

1.g.1. Antigüedad en la enseñanza:

2. Ficha de análisis del conflicto

a. Aspectos valorativos o subjetivos que pueden contribuir a la insatisfacción laboral y/o profesional y que pueden influir en la gestación o evolución de un conflicto.

(I. En relación a su profesión)

a.0. Cuando se toman decisiones que considera importantes en el centro:
(señalar **sólo dos** opciones sobre niveles de participación)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ha participado activamente | <input type="checkbox"/> Han sido impuestas y no se han informado |
| <input type="checkbox"/> Ha participado indirectamente | <input type="checkbox"/> En realidad no le importa, pasa en cuenta |
| <input type="checkbox"/> No ha participado pero le han tenido en cuenta | <input type="checkbox"/> Otros, especifique |
| <input type="checkbox"/> Han sido impuestas pero le han informado | |

a.1. ¿De qué forma considera Ud. que la presión de la administración educativa o la reforma han contribuido a que haya problemas?

a.2. Desde su experiencia: ¿Cuáles son las cualidades positivas más importantes que debe tener lo que Ud. entiende por “un buen profesor”?

a.3. ¿Y las negativas, las de “un mal profesor”?

a.4. ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza?: señale tres motivos que fueron importantes para tomar su decisión.

- Por recomendación familiar
- Por ser una carrera socialmente bien considerada
- Le gustaba tratar con niños, chavales
- Porque su horario le deja tiempo libre
- Para poder mejorar la sociedad
- Por poder estudiarla en su localidad por libre
- Le gustaba la enseñanza desde pequeño
- Ofrecer empleo estable y seguro
- Para poder compaginarlo
- Otros

a.5. ¿Ahora está en la enseñanza por esos motivos o por otros?

a.6. A la hora de valorar la satisfacción con su trabajo ¿cómo se encuentra Ud. con cada uno de los siguientes aspectos?

	<i>Muy satisfecho</i>	<i>Satisfecho</i>	<i>Insatisfecho</i>	<i>Muy insatisfecho</i>
Horario lectivo				
Autonomía en el aula				
Retribución salarial				
Actitud de los alumnos				
Valoración social				
Ambiente del centro				
Vacaciones				
Resultado de su labor				
Trabajo en solitario				
Trabajo en equipo				
Actitud de los padres				

(II. En relación con sus alumnos)

a.8. ¿Suele tomar algún tipo de medidas ante ciertos problemas con sus alumnos?

a.9. ¿Cuáles son los motivos más frecuentes por los que se ve obligado a tomar esas medidas?

a.10. ¿Cuál es la más fuerte? ¿Le da resultado? ¿Con qué frecuencia?

a.11. ¿Y la más leve? ¿Con qué frecuencia?

b. Diagnóstico y definición del conflicto

b.1. ¿Cuáles han sido las experiencias más positivas o aquello que le ha proporcionado más satisfacciones en su carrera?

b.2. ¿Cuáles han sido los aspectos más duros o que han sido más desmoralizantes a lo largo de su carrera?

b.3. ¿Cómo lo ha vivido?

b.4. ¿Cuál fue la respuesta del centro ante sus problemas?

b.5. Siente que ante los problemas en el centro hay miembros de la comunidad que no asumen las responsabilidades que deberían. Por favor dígame una escala:

1º De los que más a los que menos responsabilidades asumen:

Profesores	Equ. Directivo	Alumnos	Padres	Adm. Educ.	Otros
------------	----------------	---------	--------	------------	-------

2º De los que más deberían asumir a los que menos:

Profesores

Equ. Directivo

Alumnos

Padres

Adm. Educ.

Otros

ANEXO II: RESULTADOS DE LA MUESTRA

I. Análisis descriptivo de la muestra

A continuación se expondrán las tablas con los resultados de la encuesta. Se expondrá y comentará variable por variable, siguiendo el orden del cuestionario, expresando la descriptiva: los datos tanto en números absolutos como en porcentajes y, coloreado en verde, se resaltan las modas.

1.a. Perfil del profesorado. Datos personales

1.a.1. Edad:

TABLA A.1: EDAD DEL PROFESORADO

Edad (en años)	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Hasta 30	12	16,22	16,22	16,22
2.- Entre 31 a 40	24	32,43	32,43	48,65
3.- Entre 41 a 50	29	39,19	39,19	87,84
4.- 51 ó mas	9	12,16	12,16	100,00

74

Elaboración propia

1.a.2. Sexo:

TABLA A.2: GÉNERO DEL PROFESORADO

Sexo	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Hombre	31	41,89	41,89	41,89
2.- Mujer	43	58,11	58,11	100,00

74

Elaboración propia

La muestra se compone de 74 docentes, de los cuales un 16,22 % de docentes menores de 30 años; un 32,43 % tiene entre 31 a 40; un 39,19% entre 41 y 50 y el 12,16% de 51 años o más. De éstos el 41,89% son hombres y el 58,11% mujeres.

1.a.3. ¿Con quién vive?

TABLA A.3: CON QUIÉN VIVE EL PROFESORADO

Vive	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Pareja con hijos	43	58,11	58,11	58,11
2.- Pareja sin hijos	11	14,86	14,86	72,97
3.- Con sus padres	6	8,11	8,11	81,08
4.- Sin datos	1	1,35	1,35	82,43
5.- Solo	13	17,57	17,57	100,00

74

Elaboración propia

El 58,11 % son pareja con hijos, el 14,86% son pareja sin hijos, el 8,11% vive con sus padres y un 17.57% viven solos.

1.a.4. ¿Ha trabajado en alguna otra actividad con anterioridad a la de profesor?

TABLA A.4: TRABAJO ANTERIOR EN OTRA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO

Otractiv	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	39	52,70	52,70	52,70
2.- NO	35	47,30	47,30	100,00

74

Elaboración propia

1.a.5. ¿Trabaja en alguna otra actividad o tiene alguna otra ocupación además de la de profesor?

TABLA A.5: TRABAJA EN OTRA ACTIVIDAD EL PROFESORADO

Trabaja	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	14	18,92	18,92	18,92
2.- NO	60	81,08	81,08	100,00

74

Elaboración propia

El 52.70% tiene experiencia laboral previa fuera de la docencia, el resto no. En el momento en el que se realizó la encuesta, el 81.08 % de los encuestados se dedicaba sólo a la enseñanza.

1.b. Lugar de trabajo

Aunque todos fueron encuestados en Madrid, pueden aludir a experiencias educativas que tuvieron en distintos destinos.

El trabajo de campo se ha realizado principalmente en cuatro centros educativos, todos -excepto uno que estaba situado en el extrarradio - pertenecen a zonas urbanas. Uno de ellos, el concertado, está situado en zona acomodada y céntrica, el resto en zonas deprimidas de clase trabajadora con presencia de minorías étnicas y culturales.

También hay un grupo de profesores encuestados que pertenecen a centros diversos.

1.b. Características de los centros.

1.b.3.1. Titularidad: Público/ privado-concertado

TABLA A.6: TITULARIDAD DEL CENTRO EN EL QUE TRABAJA EL PROFESORADO

Publico-privado	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Pública	57	77,03	77,03	77,03
2.- Privada	17	22,97	22,97	100,00

74

Elaboración propia

La mayoría de los docentes incluidos en la muestra (77,03%) pertenecen a centros de titularidad pública, sólo el 22,97% es privado-concertado.

Como el profesorado encuestado de los institutos aludía a su alumnado como “de extracción social baja y conflictivo” consideramos que para una mejor comprensión de la procedencia social de la población escolar incluida en esta muestra de centros, era adecuado ampliar la información recogida en el cuestionario con datos estadísticos de las zonas en las que están localizados obtenidos de distintas fuentes.

TABLA A.7: DATOS GENERALES DE LOS INSTITUTOS

		Centro Nº1	Centro Nº2	Centro Nº3
Barrio		Bo. Zofío	Humanes (Extrarradio CAM)	Bo. San Andrés
Dirección de Área Territorial		(DAT-6 Madrid Capital)	(DAT3 Madrid Sur)	(DAT-6 Madrid Capital)
Antigüedad⁸⁴		12 años	1 año	15 años
Ratio		25 (ESO)	25	27 (ESO)
Profesorado	<i>Total</i>	41	38	83
	<i>% de entrevistados</i>	41.4	31.5	16.8
	<i>Definitivos</i>	27	6	56
Unidades	<i>1º ESO</i>	-	5	6
	<i>2º ESO</i>	-	6	7
	<i>3º ESO</i>	4	7	7
	<i>4º ESO</i>	2	-	-
	<i>BUP</i>	2	-	11
Alumnado	<i>Total</i>	549	450	1089
	<i>Compensatoria</i>	-	27	48
	<i>% etnia gitana</i>	0.1	5	4.3
	<i>% inmigrantes</i>	2.7	6.5	0.01

Elaboración propia

Ninguno de los centros públicos impartía aún Bachiller y el nº 1 tenía FP y el nº 3 COU. En el caso del centro 2, como era de reciente creación, los ciclos de la ESO se iban iniciando uno por año, por eso no tiene 4º. En el caso del centro 3, la opción había sido mantener hasta el final el BUP.

⁸⁴ Esta información refleja la antigüedad en el momento de la recolección de datos.

El centro N°4 surge de una fundación creada en 1948, por lo tanto es el más antiguo de todos, y nace con vocación de atender a sectores populares, pero en la actualidad ha evolucionado a colegio relativamente elitista, por su ideario orientado a la educación para la paz y estar situado en un barrio acomodado. Tiene en torno a 50 docentes (de los que se han encuestado un 32%, aproximadamente) y en torno a 500 alumnos (en línea 4), con una peculiaridad, no reestructuró su organización espacial con la reforma, con lo que significa que están 1º y 2º en el edificio de primaria conservando (desde la distribución espacial) el modelo de EGB y 3º y 4º están en el edificio de secundaria (localizado como si hubiera sido el antiguo BUP) y está también el bachiller (línea 5), en este caso, la ratio es de 30 alumnos por clase. No comentan medidas de atención a la diversidad. El colegio forma parte del distrito de Retiro y pertenece a la DAT-5 Madrid Capital. En este caso, contamos con datos menos precisos, ya que los institutos aportaron esta información.

En cuanto a la situación social de los centros, la población a la que tuvieron que atender tenía las siguientes características:

TABLA A.8: PERFIL SOCIAL DE LOS CENTROS

	Centro Nº1	Centro Nº2	Centro Nº3	Centro Nº4
Distrito/ Población	D. Usera (Madrid)	Humanes (Extrarradio CAM)	D. Villaverde (Madrid)	D. Retiro (Madrid)
Renta per cápita⁸⁵	7483€	8315€	7422€	16832€
% de extranjeros sobre el total de la población⁸⁶	23.86	21 ⁸⁷	23.14	9.43

Fuentes: - Almudena. Banco de datos municipal y zonal. (2012)

- Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid DIRECCION GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Área de Gobierno, de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid (2011)

- Ayuntamiento de Madrid (2004: 99)

Elaboración propia

Como se puede apreciar, se toma como referencia la renta familiar per cápita del año 2000 y la población inmigrante.

Lo primero a comentar es por qué se le da especial relevancia a esta información. Como aparece en la bibliografía clásica de la sociología de la educación (Bernstein [1977], Baudelot y Establet [1976], entre otros) el profesorado le atribuye un fuerte condicionamiento al desempeño académico del alumnado a su la procedencia social (clase, etnia) que –a su vez- determinará cómo trabajará con ellos. Como en esta investigación hay un elemento de contraste importante en este sentido (barrio rico- barrio pobre, alumnado

⁸⁵ En el año 2000.

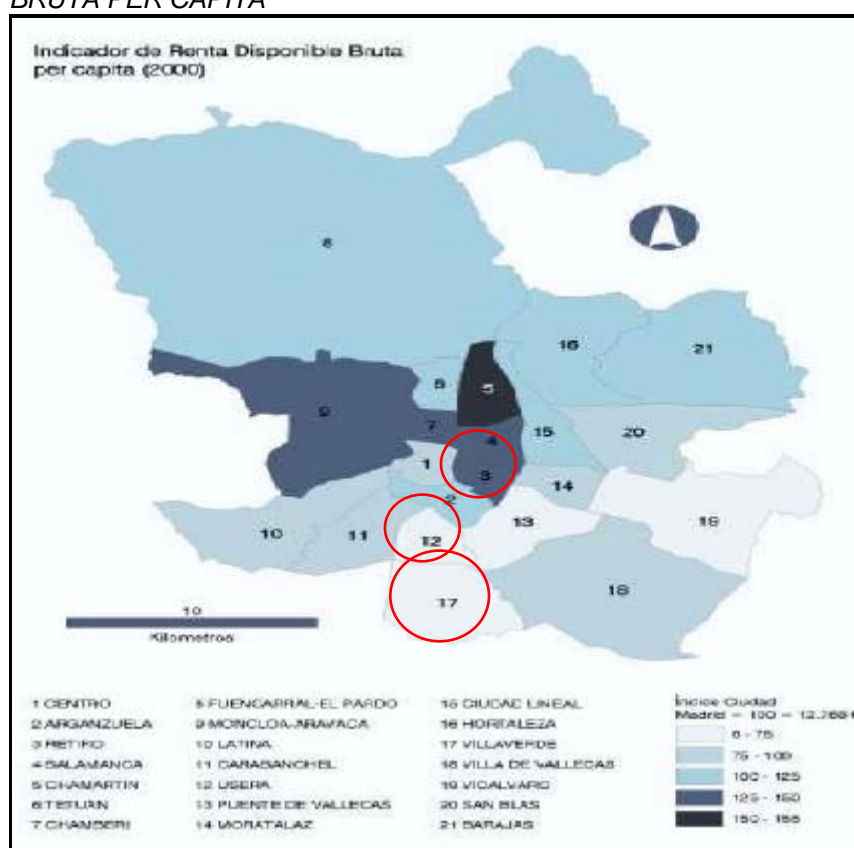
⁸⁶ Estos datos se obtuvieron del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid. Dirección General de Inmigración y Cooperación al desarrollo. Área de Gobierno, de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid (2011), por lo que esas cifras, aunque pueden dar una idea aproximada de la distribución de la población inmigrante, pueden presentar diferencias significativas, ya que la población inmigrante durante ese período se multiplicó casi por 4 (de 282.870 extranjeros registrados en el 2000 se pasó a 1.067.585 en el 2011). Fuente: Instituto de Estadística

⁸⁷ Este dato es del año 2010. Fuente: El iceberg de Madrid (2010)

autóctono-alumnado diverso), podría proporcionar información aclaratoria en este sentido.

Lo importante de esta tabla es destacar el contraste entre los tres centros públicos con el privado, en el que se observa la homogeneidad económica y social de los tres barrios en contraste con el del centro concertado, en el que, además de más del doble en la renta per cápita, también la población inmigrante, el porcentaje de ésta no llega ni a la mitad.

GRÁFICO A1: MAPA DE LOS DISTRITOS DE MADRID Y NIVEL DE RENTA DISPONIBLE BRUTA PER CÁPITA

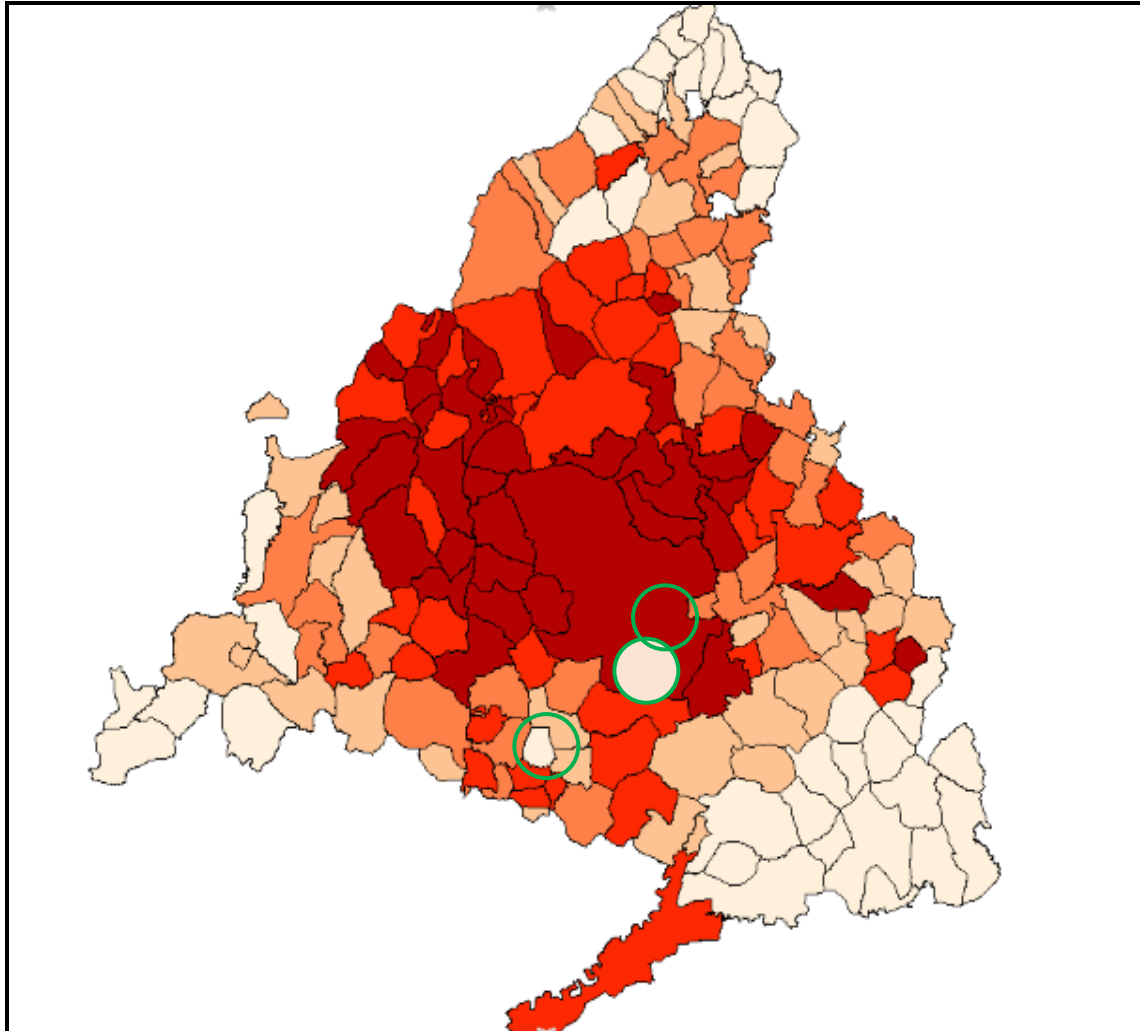


Fuente: Ayuntamiento de Madrid (2004:99)

Y a continuación, para contrastar a nivel regional, se expone la renta disponible bruta per cápita en el año 2013. De esta manera, se puede apreciar

la localización y el nivel de renta en el conjunto de la región, aunque difiera el año de referencia.

GRÁFICO A2: MAPA DE LOS MUNICIPIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID Y NIVEL DE RENTA DISPONIBLE BRUTA PER CÁPITA (2013)



Fuente: <http://www.madrid.org/nomecalles/Inicio.icm?sesionBDT=315212>

En la siguiente tabla se puede apreciar la evolución de la renta en Humanes y en Madrid Capital.

TABLA A.9: EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE RENTA DISPONIBLE BRUTA MUNICIPAL PER CÁPITA.

ZONA	2000	2005	2010 (P)	2011 (P)
Humanes de Madrid	8.315,40	11.047,96	12.162,33	12.146,16
Madrid	13.627,18	17.150,07	19.129,28	19.087,80

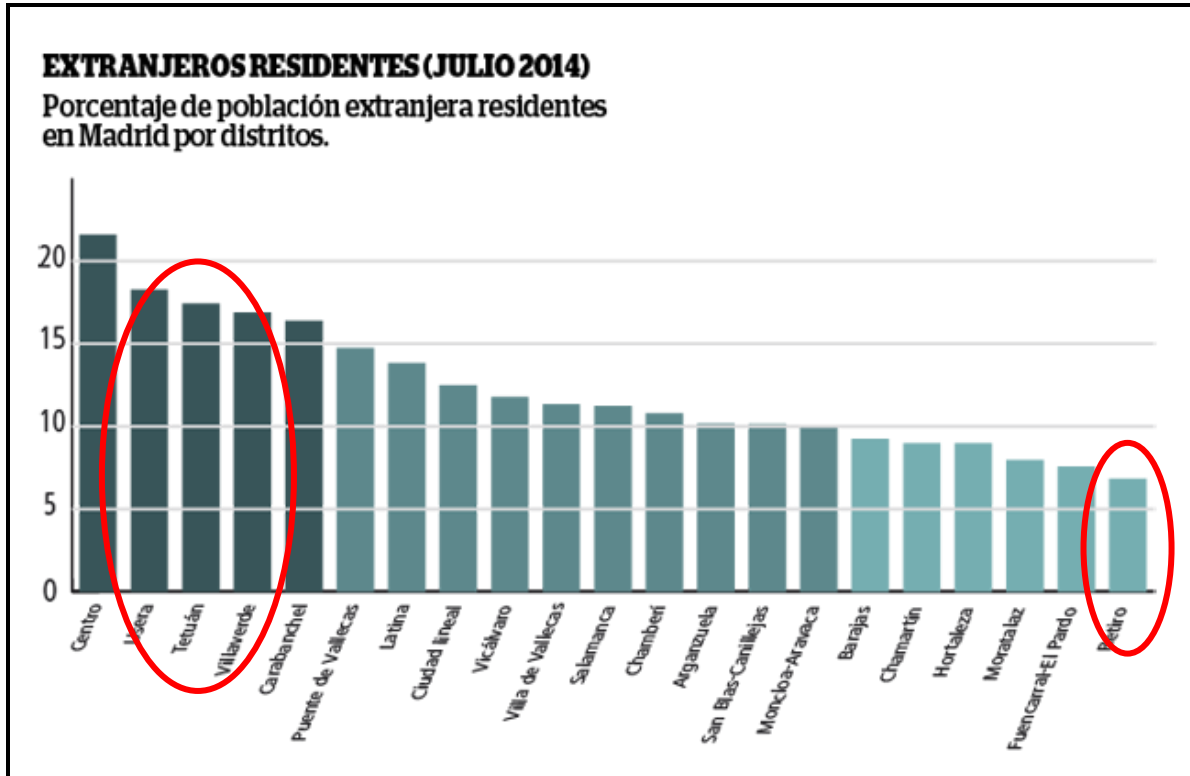
Fuente: Almudena. Banco de datos municipal y zonal. (2012)
Elaboración propia.

El segundo aspecto a considerar del perfil social del alumnado está asociado a la variable étnica (por nacionalidades de procedencia), ya que el fenómeno de la inmigración supuso un cambio significativo en el homogéneo alumnado autóctono al que tradicionalmente el profesorado español había tenido que educar.

En este caso no se pudo obtener información detallada por barrios sobre el porcentaje de extranjeros en la población de la zona en el 2000, y se consiguió del año 2011 y 2010 (para Humanes). Como el año de referencia es el 2000, al inicio del proceso de inmigración (como se puede apreciar en el Gráfico A6), para esos años, y teniendo en cuenta las tendencias que hay sobre el proceso migratorio, se estima que la población inmigrante era una cuarta parte de lo que evolucionó hacia 2011.

Consideramos que, aunque los datos fluctúan de año a año, las tendencias globales permanecen y permiten comprender, en el conjunto territorial, la desigual distribución de la diversidad cultural.

GRÁFICO A3: EXTRANJEROS RESIDENTES POR DISTRITOS DE MADRID

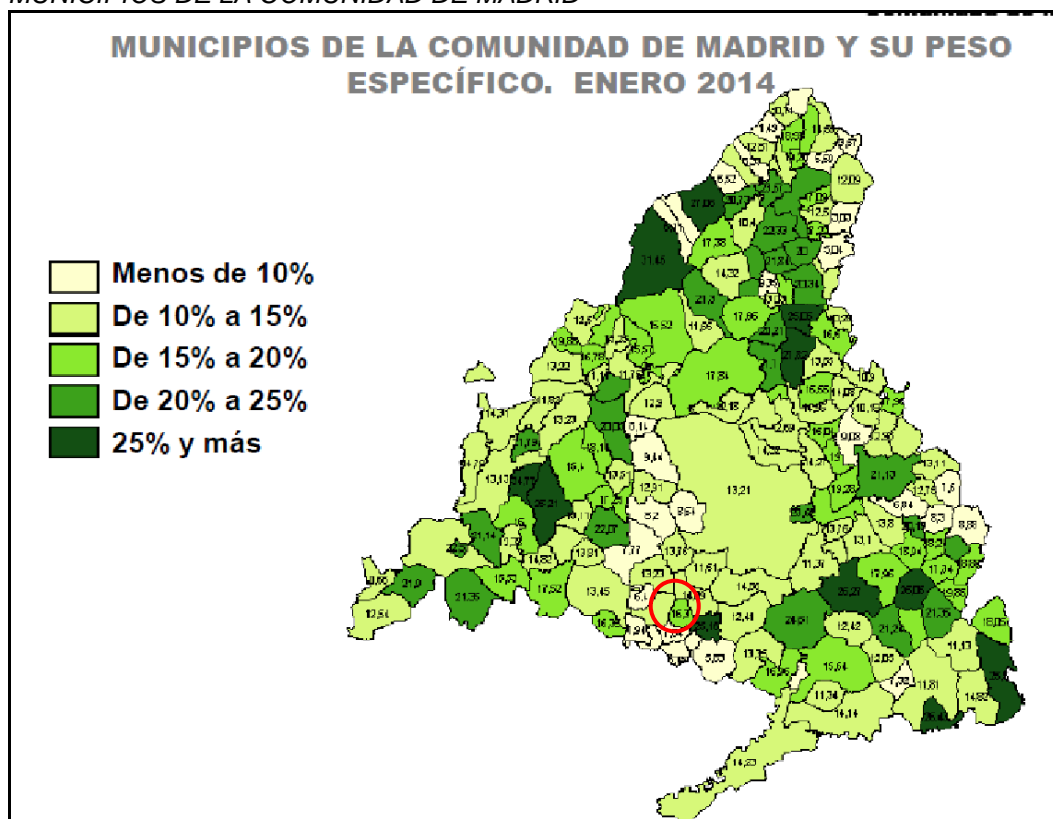


Fuente: Rivas (2014)

Prácticamente, los barrios incluidos en este estudio, representan los puntos extremos de la diversidad territorial.

En el siguiente gráfico se muestran los mismos datos pero ubicados en el mapa de la Comunidad de Madrid.

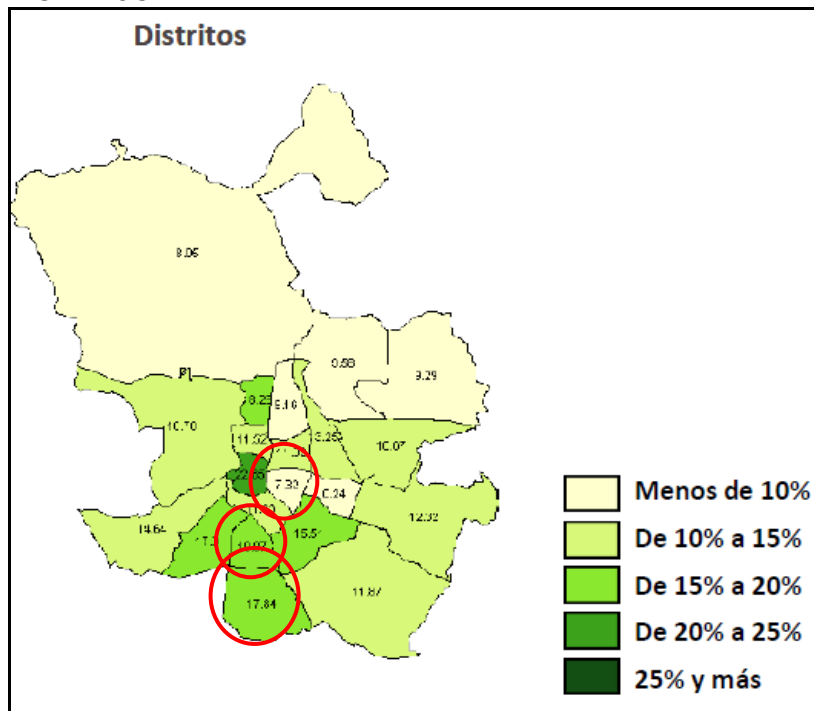
GRÁFICO A4: PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS MUNICIPIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID



Fuente: Observatorio de Inmigración -Centro de Estudios y Datos. Comunidad de Madrid (2014: 21)

Y, a continuación, el mismo porcentaje en los distritos de Madrid.

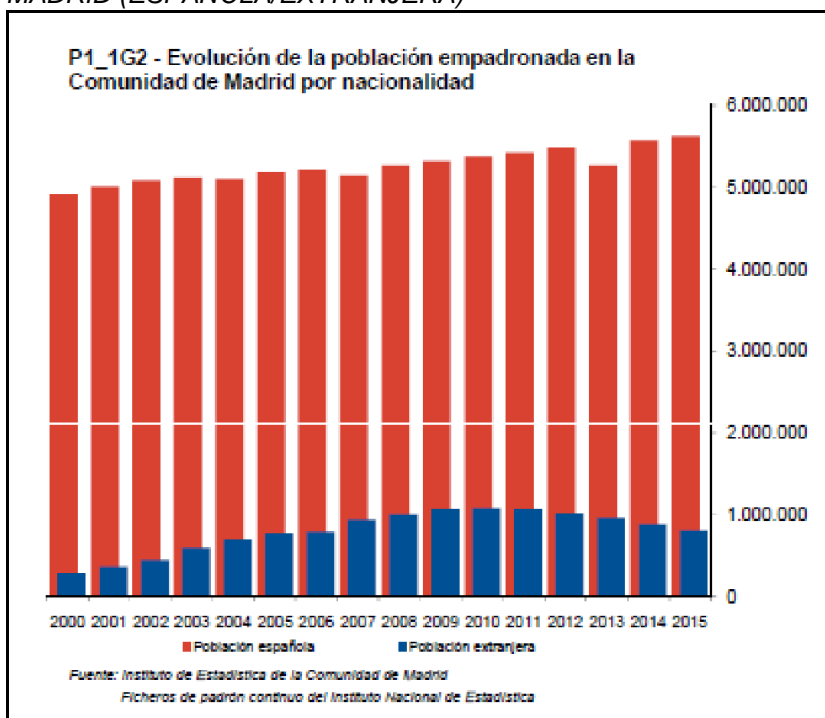
GRÁFICO A5: PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS DISTRITOS DE MADRID



Fuente: Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Comunidad de Madrid (2014:25)

En el siguiente gráfico se muestra la evolución de las migraciones en la comunidad de Madrid, ya que como se referencian datos de distintos años, gracias a este gráfico se puede apreciar su evolución a través de los años y en el conjunto de la población.

GRÁFICO A6: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EMPADRONADA EN LA COMUNIDAD DE MADRID (ESPAÑOLA/EXTRANJERA)



Fuente: Instituto de estadística (2016: 19)

Siguiendo con la encuesta realizada en el trabajo de campo, estos son los profesores incluidos por los centros de procedencia:

TABLA A.10: CENTRO ASIGNADO AL PROFESORADO

Centros	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Centro 1	17	22,97	22,97	22,97
2.- Centro 2	13	17,57	17,57	40,54
3.- Centro 3	16	21,62	21,62	62,16
4.- Centro 4 (otros IES)	11	14,86	14,86	77,03
5.- Centro 5	16	21,62	21,62	98,65
6.- Centro 6	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

En cuanto al tipo de centro, 77.03% trabajan en la pública (principalmente de tres institutos, más docentes de diversos centros [14.86%]) y el resto, 23%, en la privada concertada (de un colegio, excepto un docente de otro centro).

1.c. Perfil profesional y laboral. Incidencias en el desempeño laboral.

1.c.1. Plaza: Titular definitivo o provisional/Interino

TABLA A.11: TITULARIDAD DE LA PLAZA DEL PROFESORADO

Plaza	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Comisión de servicio	3	4,05	4,05	4,05
2.- Contratado	3	4,05	4,05	8,11
3.- Desplazado	3	4,05	4,05	12,16
4.- En expectativa destino	6	8,11	8,11	20,27
5.- Interino	13	17,57	17,57	37,84
6.- Provisional	5	6,76	6,76	44,59
7.- Titular definitivo	41	55,41	55,41	100,00

74

Elaboración propia

En relación a la situación laboral un 55.41 % son titulares en sus plazas, el 17.6% es interino y el resto están en condiciones diversas (en expectativa, provisionales, contratados, etc.). Aunque es positivo que el 55.41% del profesorado sea estable, teniendo en cuenta el tipo de plaza (contrato laboral) que tiene, no puede pasar desapercibido que el resto no lo es y que esta variable puede afectar a la implicación y continuidad con los proyectos y con los centros. También habría que matizar que el profesorado en “Comisión de servicio”, el “Desplazado” y el que está “En expectativa de destino” pueden considerarse

estables también en cuanto al tipo de relación laboral, pero no en cuanto a la rotación en la plaza, porque dichas modalidades suponen una provisionalidad en el destino.

1.c.2. Horas lectivas

TABLA A.12: HORAS QUE IMPARTE EL PROFESORADO

Lectivas				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- 0 horas lectivas	1	1,35	1,35	1,35
2.- 15 o menos horas	10	13,51	13,51	14,86
3.- 16 a 17 horas	16	21,62	21,62	36,49
4.- 18 a 19 horas	22	29,73	29,73	66,22
5.- 20 a 21 horas	9	12,16	12,16	78,38
6.- 22 a 23 horas	2	2,70	2,70	81,08
7.- 24 o más horas	14	18,92	18,92	100,00

Elaboración propia

74

La carga lectiva está relacionada con el desempeño de otras funciones no docentes, por lo tanto, como se puede apreciar, sólo un 35.13 % tiene un máximo de 17 horas o menos de docencia lectiva. El 41.89% tiene entre 18 a 21 horas lectivas y 21.62 % tiene más de 22 horas lectivas. En síntesis: el 66.2% imparte menos de 20 horas lectivas y el 33.8% más de 20.

1.c.3. Horas/centro

1.c.4. Cargo

TABLA A.13: CARGO QUE DESEMPEÑA EL PROFESORADO

Cargo	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- ASESOR FORMACIÓN	1	1,35	1,35	1,35
2.- COORDINADOR CEP	1	1,35	1,35	2,70
3.- JEFE DEPARTAMENTO	13	17,57	17,57	20,27
4.- JEFE ESTUDIOS	6	8,11	8,11	28,38
5.- JEFE SEMINARIO	1	1,35	1,35	29,73
6.- ORIENTADOR	3	4,05	4,05	33,78
7.- PROFESOR	25	33,78	33,78	67,57
8.- SECRETARIA	1	1,35	1,35	68,92
9.- TUTOR	23	31,08	31,08	100,00

74

Elaboración propia

Un 33.78 % son profesores, 31.08% profesores-tutores, 17.57 % jefes de departamento y el resto tienen otros cargos. Es decir, un tercio del profesorado es “profesor raso” en el sentido de no tener responsabilidades añadidas (tutorías, cargos, etc.).

1.d. Nivel educativo en el que imparte clase

TABLA A.14: NIVEL EDUCATIVO EN QUE IMPARTE CLASES EL PROFESORADO (1ª OPCIÓN)

Nivel1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1 BUP	1	1,35	1,35	1,35
2 BACHILLERATO	6	8,10	8,10	9,45
3 COU	1	1,35	1,35	10,81
4 EGB/PRIMARIA	3	4,05	4,05	14,86
5 ESO	59	79,73	79,73	94,59
6 FP	4	5,40	5,40	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.15: NIVEL EDUCATIVO EN QUE IMPARTE CLASES EL PROFESORADO (2ª OPCIÓN)

Nivel2				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0. Sin otro nivel	46	62,16	62,16	62,16
1.- BUP	5	6,75	6,75	68,91
2.- BACHILLERATO	11	14,865	14,865	83,78
4.- EGB/PRIMARIA	1	1,35	1,35	85,13
5.- ESO	6	8,10	8,10	93,24
6.- FP	5	6,75	6,75	100,00

74

Elaboración propia

En el Nivel 1 se observa que el 78.38 % son profesores de ESO (aunque hay un 15.71% de docentes que imparten también en Bachiller), 13.52 % enseñan en Bachiller o FP y el resto está asignado a otros niveles educativos (BUP; COU; EGB).

En el Nivel 2 se refleja si sólo imparten docencia en la ESO o en algún otro nivel más, y como se puede comprobar, el 62,16 % enseña sólo en un nivel.

1.d.1. Curso/Ciclo

1.d.2. Área/Materia

TABLA A.16: ÁREA/MATERIA QUE IMPARTE EL PROFESORADO (1ª OPCIÓN)

Materia1	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1 - Lengua / Compensatoria	13	17,56	17,56	17,56
2 - Idioma	12	16,21	16,21	33,78
3 - E. Artística	5	6,75	6,75	40,54
4 - C. Sociales y Humanidades	13	17,56	17,56	58,10
5 - Matemáticas, F y Q	6	8,10	8,10	66,21
6 - C. Naturales	7	9,45	9,45	75,67
7 - Tecnología	3	4,05	4,05	79,73
8 - E. Física	6	8,10	8,10	87,83
9 - Módulos FP	5	6,75	6,75	94,59
10 - Sin docencia lectiva	4	5,40	5,40	100,00

74

Elaboración propia

Aclaración:

E. Artística: E. Plástica y Visual y/o Música

C. Sociales y Humanidades: Geografía, Historia, Economía, Filosofía, Ética, Transición a la Vida Adulta y Activa (TVAA), Religión y Sociedad, Cultura y Religión (SCR) (Alternativa a Religión)

F y Q: Física y Química algunas veces son compartidas también con profesores de C. Naturales

C. Naturales: Biología y Geología

Módulos de FP: Según las especialidades que oferten los centros, en nuestro caso Formación y Orientación Laboral (FOL), Audiovisuales, Informática, Comercio.

TABLA A.17: ÁREA/MATERIA QUE IMPARTE EL PROFESORADO (2ª OPCIÓN)

Materia2	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0. Sin otra materia	61	82,43	82,43	82,43
1 - Lengua / Compensatoria	2	2,70	2,70	85,13
2 - Idioma	1	1,35	1,35	86,48
3 - E. Artística	3	4,05	4,05	90,54
4 - C. Sociales y Humanidades	2	2,70	2,70	93,24
5 - Matemáticas, F y Q	1	1,35	1,35	94,59
6 - C. Naturales	2	2,70	2,70	97,29
9 - Módulos FP	1	1,35	1,35	98,64
10 - Sin docencia lectiva	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

El 17.57% imparten Lengua/Compensatoria y el mismo porcentaje Sociales/Humanidades, le sigue, con el 16.21% los docentes de idiomas y el 48,65 % imparten otras asignaturas.

También se indagó si son docentes en una materia distinta a la de su especialidad, ya que no se tiene en cuenta si enseña Matemáticas y Física, pero sí si enseña Matemática e Inglés, por ejemplo. Y como se demuestra en la tabla A16, el 82,43% del profesorado es docente sólo en su especialidad.

1.e. Incidencias laborales

1.e.1. Tiempo estimado que ha estado de baja el pasado año: /Motivos:

TABLA A.18: TIEMPO DE BAJA EL AÑO PASADO EL PROFESORADO

Baja				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	12	16,22	16,22	16,22
2.- NO	62	83,78	83,78	100,00

74

Elaboración propia

El dato de *Baja* , el 16.22 %, es una cifra alarmante si tomamos como referencia la que un informe de Adecco recoge del INE, para el año 2000, que sitúa el absentismo en 3,7% (II Informe Adecco sobre Absentismo 2013: 3).

TABLA A.19: MOTIVO DE LA BAJA DEL PROFESORADO

Motivo				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
SIN BAJA	62	83,78	83,78	83,78
Gripe	3	4,05	4,05	87,84
Laringitis	4	5,41	5,41	93,24
Maternidad	1	1,35	1,35	94,59
Otros	4	5,41	5,41	100,00

74

Elaboración propia

Si bien el absentismo del pasado año es de 16.22% entre los encuestados, adentrándonos en los motivos, dos son patologías musculoesqueléticas, un desprendimiento de retina, en ambos casos, no

necesariamente atribuibles a la profesión, y los casos de laringitis, sí pueden ser consecuencia del uso forzado de la voz.⁸⁸

1.e.2. *Tiempo estimado que ha estado de baja el año en curso: /Motivos:*

TABLA A.20: TIEMPO DE BAJA EN EL PRESENTE CURSO EL PROFESORADO

Baja presente				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	9	12,16	12,16	12,16
2.- NO	65	87,84	87,84	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.21: MOTIVO POR EL QUE HA ESTADO DE BAJA EN EL PRESENTE CURSO EL PROFESORADO

Motivo presente				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sin baja	65	87,84	87,84	87,84
Accidente laboral	1	1,35	1,35	89,19
Gripe	1	1,35	1,35	90,54
Hipertensión	1	1,35	1,35	91,89
Maternidad	2	2,70	2,70	94,59
Otros	3	4,05	4,05	98,65
Problemas psicológicos	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

⁸⁸ Para la consideración de la patología como profesional o no, se tomó como referencia “Enfermedades profesionales en el sector educativo”, FETE-UGT (2009:3).

En este caso, las bajas siguen sin tener correlación con lo estrictamente laboral (excepto en el accidente), y la única patología que podría asociarse a la profesión es la de problemas psicológicos.

En relación a las bajas laborales, más del 83% ha estado sin baja laboral ni en el presente (que es un poco más elevado), ni en el curso académico anterior al de la realización de la encuesta, pero de esas bajas, ninguna de ellas está tipificada como enfermedad laboral.

1.e.3. ¿ Ha tenido alguna enfermedad/ dolencia importante en el último año?

¿Cuál?

TABLA A.22: ENFERMEDAD O DOLENCIA EN EL ÚLTIMO AÑO DEL PROFESORADO

Enfermedad	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	10	13,51	13,51	13,51
2.- NO	64	86,49	86,49	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.23: TIPO DE ENFERMEDAD O DOLENCIA EN EL ÚLTIMO AÑO QUE HA PADECIDO EL PROFESORADO

Cuál enfermedad	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
SIN BAJA	64	86,48		
Hipertensión	1	1,35	10,00	10,00
Laringitis	2	2,7	20,00	30,00
Medicándose por depresión, por su separación	1	1,35	10,00	40,00
Osteoarticular y diabetes	1	1,35	10,00	50,00
Osteoarticular y úlcera gástrica	1	1,35	10,00	60,00
Otros	3	4,05	30,00	90,00
Problemas cardíacos	1	1,35	10,00	100,00

74

Elaboración propia

En esta pregunta se indaga sobre malestar sin que necesariamente haya causado absentismo, y teniendo en cuenta los criterios para considerar patologías profesionales, en un sentido amplio, podrían incluirse la hipertensión, los problemas cardíacos y las enfermedades osteoarticulares, por la relación emocional que éstas pueden tener por ser causadas por el estrés. Ya que como dice Robbins y Judge (2013: 85) que “existe una relación negativa consistente entre la satisfacción y el ausentismo”.

1.e.4. ¿Ha considerado seriamente dejar la profesión o en una jubilación anticipada?

TABLA A.24: VALORACIÓN DE DEJAR LA PROFESIÓN EL PROFESORADO

Dejar				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	13	17,57	17,57	17,57
2.- NO	60	81,08	81,08	98,65
3.- SIN DATOS	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

Esta variable es tomada en cuenta ya que la salida es un efecto del empleo insatisfecho (Robbins y Judge 2013: 82). Si tomamos en cuenta el dato que aporta el Barómetro de Bienestar y motivación de los empleados⁸⁹, que cifra en el 40% a los trabajadores que quieren dejar su empresa, el tener 17.57% de trabajadores en la enseñanza que quieren dejar la profesión es un dato muy positivo con respecto al tan mentado “malestar docente”; en cualquier caso, no se puede ignorar que no se ha preguntado por cambiar de centro, en cuyo caso, a lo mejor la cifra podría variar.

⁸⁹ EDENRED – IPSOS(2015).

1.e.5. ¿Ha solicitado la excedencia en el cuerpo alguna vez? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Por qué motivo?

TABLA A.25: SOLICITUD DE EXCEDENCIA ALGUNA VEZ POR EL PROFESORADO

Excedencia				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- SI	8	10,81	10,81	10,81
2.- NO	66	89,19	89,19	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.26: TIEMPO DE DURACIÓN DE LA EXCEDENCIA DEL PROFESORADO

Tiempo				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Tres meses	1	1,35	1,35	1,35
2.- Cinco o seis meses	1	1,35	1,35	2,70
3.- Un año	2	2,70	2,70	5,41
4.- Dos años	1	1,35	1,35	6,76
5.- Sin datos	3	4,05	4,05	10,81
6.- SIN EXCEDENCIA	66	89,19	89,19	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.27: MOTIVO DE LA EXCEDENCIA DEL PROFESORADO

Excedencia motivo	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Al pasar de EGB a ESO	1	1,35	1,35	1,35
Motivos personales	2	2,70	2,70	4,05
Nacimiento	2	2,70	2,70	6,76
Paternidad	1	1,35	1,35	8,11
Profesional	1	1,35	1,35	9,46
Viaje EEUU	1	1,35	1,35	10,81
SIN EXCEDENCIA	66	89,19	89,19	100,00

74

Elaboración propia

Para analizar las excedencias, se debe tener en cuenta las que se piden por motivos personales (nacimientos, viajes, etc.), que no necesariamente pueden atribuirse a motivos laborales (deseo o necesidad de alejarse del trabajo), sino a tener otra prioridad en ese momento. Pero sí puede resultar significativo cuando el motivo por el que se solicita es laboral, y aquí habría que diferenciar si es para mejorar o especializarse en algún aspecto profesional, de cuando busca una salida a su situación de malestar, que está representado por un caso, que demanda su excedencia para evitar el cambio de EGB a ESO.

En cuanto a los datos de la muestra, un 10.81% de los docentes han solicitado alguna vez excedencia de hasta un año, pero sólo uno lo hace por motivos profesionales.

Otro factor a considerar es que a esta medida sólo se pueden acoger los funcionarios.

1.e.6. ¿Ha estado Ud. en comisión de servicio o licencia de estudio en los últimos 10 años? ¿Cuánto tiempo?

TABLA A.28: SI HA ESTADO EN COMISIÓN DE SERVICIO, LICENCIA DE ESTUDIOS O NINGUNA DE LAS DOS EL PROFESORADO

Comisión o licencia				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
COMISIÓN SERVICIOS	16	21,62	21,62	21,62
LICENCIA ESTUDIO	1	1,35	1,35	22,97
NINGUNA DE LAS DOS	57	77,03	77,03	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.29: TIEMPO QUE HA ESTADO EN COMISIÓN DE SERVICIO, LICENCIA DE ESTUDIOS EL PROFESORADO⁹⁰

Tiempo com. o licencia				
(en años)	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Ninguna	60	81,08	81,08	81,08
1	4	5,40	5,40	86,48
2	2	2,70	2,70	89,18
3	4	5,40	5,40	94,59
5	2	2,70	2,70	97,29
6	1	1,35	1,35	98,64
10	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

⁹⁰ Estas medidas sólo son aplicables a funcionarios y además con cierta antigüedad, ya que para solicitarlas hay que contar con una serie de méritos.

Algunos docentes recurren a la comisión de servicio porque está a disgusto con su destino o con su trabajo y otros lo hacen porque están interesados en desarrollar otro tipo de funciones. Se conoce esta opción como “huir de la tiza” en el argot docente y fue escogida por el 21,62 % de los encuestados.

Mientras que la “Licencia de estudio” pareciera que representa más una opción de superación que de huida.

En cualquier caso, una “Comisión de servicio” no puede ser vista como estar a disgusto en la enseñanza, sino como una forma de seguir en la educación con otro tipo de tareas, en una profesión que ofrece una carrera muy plana con un espectro de tareas muy limitado (programar y preparar clases, impartirlas y evaluar). Entre los encuestados un 22.97 % han solicitado comisión de servicio o licencia de estudio, por lo que hablamos de un 33.78 % de encuestados (entre excedencias, comisiones de servicios y licencias de estudio) que, en algún momento se han alejado de las aulas de destino, aunque suele considerarse como una oportunidad para la capacitación, innovación o para desempeñar otras funciones en el sistema educativo (liberados sindicales, asesores de centros de formación, etc.).

1.f. ¿Con qué titulación accedió a dar clases?

TABLA A.30: TITULACIÓN CON LA QUE ACCEDIÓ A DAR CLASES EL PROFESORADO

Titulación	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Bachiller	1	1,35	1,35	1,35
2.- Diplomado	17	22,97	22,97	24,32
3.- Licenciado	53	71,62	71,62	95,95
4.- Ingeniero	3	4,05	4,05	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.31: CON CUÁL TITULACIÓN ACCEDIÓ A DAR CLASES EL PROFESORADO

Cuál titulación⁹¹	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Bellas Artes	2	2,70	2,70	2,70
2.- Biología	5	6,76	6,76	9,46
3.- Educación Física	2	2,70	2,70	12,16
4.- Exactas e ing.	6	8,11	8,11	20,27
5.- Filologías	14	18,92	18,92	39,19
6.- Filosofía	5	6,76	6,76	45,95
7.- Física y química	3	4,05	4,05	50,00
8.- Historia	10	13,51	13,51	63,51
9.- Magisterio	9	12,16	12,16	75,68
10.- Magisterio y pedagogía	9	12,16	12,16	87,84
11.- Políticas, sociología y periodismo	4	5,41	5,41	93,24
12.- Psicología y pedagogía	3	4,05	4,05	97,30
13.- Teología y filosofía	2	2,70	2,70	100,00

74

Elaboración propia

⁹¹ En gris especialidades pedagógicas.

En gris se resaltan las especialidades pedagógicas, ya que el resto del profesorado tiene como única formación la proporcionada por el CAP o ni ésta. Es decir, que ni un tercio del profesorado ha recibido una cualificación sustancial y especializada para el ejercicio de la docencia.

El 71.62 % de los profesores son licenciados, y el resto diplomados, ingenieros y un bachiller y tienen las siguientes especialidades: 18.92% son de distintas filologías, 13.51% de historia, 24.32 % son de magisterio y magisterio/pedagogía y 43.24% son de otras especialidades.

1.g.1. Antigüedad en la enseñanza

TABLA A.32: ANTIGÜEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

Antigüedad	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Hasta 5 años	12	16,22	16,22	16,22
2.- Entre 6 a 10 años	10	13,51	13,51	29,73
3.- Entre 11 a 15 años	13	17,57	17,57	47,30
4.- Entre 16 a 20 años	20	27,03	27,03	74,32
5.- Entre 21 a 25 años	14	18,92	18,92	93,24
6.- Más de 26 años	4	5,41	5,41	98,65
0.- Sin datos	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

Como se puede observar casi el 50% del profesorado tiene hasta 15 años de experiencia en la profesión y el resto más de 15, pero el intervalo de “Entre 16 a 20 años” de antigüedad es más de una cuarta parte de toda la muestra.

Reagrupando los datos: *Hasta 10 años* son el 31.1%; *De 11 a 20 años*, el 44.6% y *De 21 años en adelante* el 24.3% de los encuestados.

II. Análisis cuantitativo y cualitativo de la ficha de registro de casos

A continuación analizaremos cuantitativa y cualitativamente los datos obtenidos en la ficha de análisis de casos en dos apartados:

- a. Aspectos valorativos o subjetivos que pueden contribuir a la insatisfacción laboral y/o profesional e influir en la gestación y evolución del conflicto.
- b. Diagnóstico y evolución del conflicto. (experiencias positivas y negativas, tipología, etc.)

2. Ficha de análisis del caso

a. Aspectos valorativos o subjetivos que pueden contribuir a la insatisfacción laboral y/o profesional y que pueden influir en la gestación o evolución de un conflicto.

(I. En relación a su profesión)

a.1. Cuando se toman decisiones que considera importantes en el centro:

TABLA A.33: TOMA DE DECISIONES EN EL PROFESORADO

Decisión	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1. Sin datos	5	6,76		
2. Ha participado activamente	38	51,35	55,07	55,07
3. Ha participado indirectamente	18	24,32	26,09	81,16
4. Han sido impuestas pero le han informado	3	4,05	4,35	85,51
5. No ha participado pero le han informado	6	8,11	8,70	94,20
6. Otros	4	5,41	5,80	100,00

74

Elaboración propia

Que el 51.35% del profesorado considere que *participa activamente* en las decisiones del centro es un dato positivo, a favor del protagonismo, implicación y corresponsabilidad que esto implica. El 24.32 % lo ha hecho *indirectamente* y el resto *no ha participado*. En este sentido, es interesante lo que aporta Prada (2001: 30)

Los estudios realizados en torno a la participación del profesorado nos muestran que la **deprivación** (menos participación de la deseada) se relaciona con insatisfacción y las actitudes reivindicativas...Igualmente, las investigaciones muestran que la **saturación** (mayor participación de la deseada) puede ser contraproducente⁹²

⁹² La negrita no es nuestra.

a.2. ¿De qué forma considera Ud. que la presión de la administración educativa o la reforma han contribuido a que haya problemas?

TABLA A.34: ATRIBUCIÓN DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DEL PROFESORADO

Presión				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- No	15	20,27	20,27	20,27
2.- Otros	19	25,67	25,67	45,94
3.- Problemas con/por los programas	4	5,40	5,40	51,35
4.- Problemas gestión recursos (hum., mat.)	9	12,16	12,16	63,51
5.- Problemas generados por la LOGSE	27	36,48	36,48	100,00

74

Elaboración propia

Es evidente que la moda de la muestra representa la moda del momento, es decir, el profesorado atribuyó los problemas que había en la educación en ese momento a los cambios que *había generado la LOGSE* en el sistema.

Si bien el 36.48% considera que los problemas han sido generados por la reforma, es interesante comprobar que un 20% del profesorado no considera que los problemas se deban ni a la reforma ni a la administración educativa. Por lo tanto, no hay un consenso ni en cuanto al malestar, ni en cuanto a las causas de ese malestar, ya que el 43, 23% no se lo atribuye a la reforma escolar.

a.3. Desde su experiencia: ¿Cuáles son las cualidades positivas más importantes que debe tener lo que Ud. entiende por “un buen profesor”?

Con esta pregunta se pretende hacer el análisis de las expectativas e ideales del docente que son referentes y guían la acción y los criterios de valoración de las experiencias que deben afrontar. En función de ellos se elaboran dos tipos de atributos:

- Positivos, deseables o idóneos para el ejercicio de la docencia y
- Negativos, no deseables o evitables para el ejercicio de la docencia (que se analizará en la pregunta siguiente)

Éstos sirven para orientar la toma de decisiones, las formas de hacer, el autoconcepto profesional y la elección de estilos personales de trabajo.

El análisis de las preguntas abiertas se realizará de dos maneras, una clasificación de las respuestas agrupándolas según su contenido (cualitativo) y significado y otro, para procesar los resultados de esta encuesta, en función de las categorías que surgieron de dichas respuestas, para cuantificarlas. Se han agrupado en distintas categorías que unifican su significado y sentido general, aunque varíen las respuestas literales⁹³.

Categorías positivas:

1. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE ACADÉMICO

Respuestas con los contenidos literales:

- La labor pedagógica
- Entender la labor del educador con la vertiente de transmitir conocimientos
- Transmitir su materia
- Ser claro en las explicaciones
- Organizarse bien, no dar saltos, a trompicones
- Saber evaluar, que domine la materia, que es la carencia que noto. Siento que transmito inseguridad

⁹³ Aclaración: Se recogen todas en distintas categorías aunque se suprimen las repeticiones.

- Conocimientos pedagógicos.
- Conocimientos, saber transmitirlos
- Ser capaz de transmitir conocimientos, actitudes
- Saber enseñar
- Instrucción...debe conocer lo que enseña
- Controlar mínimamente la asignatura
- Competencia en su materia
- Visión pedagógica, capacitación didáctica y conocimientos del área: educación en el sentido de la formación general, no específico del área.
- Enseñar a aprender (técnicas de estudio), exigencia y conocimiento de la materia.
- Que domine la materia.
- Conocer su materia.

Como se puede apreciar las respuestas dan importancia a los contenidos educativos (conocer la materia) o hacia las metodologías y conocimientos pedagógicos, el cómo transmitir esos contenidos.

2. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE MOTIVADOR

- Respuestas con los contenidos literales:
- Que le guste enseñar, que se sienta a gusto con los alumnos, ser motivador
 - Entusiasmo
 - Vitalidad (son las que funcionan), no me gusta pero es lo que hay.
 - Intentar motivar, que haya buen clima para que sea más agradable la asignatura.
 - Transmitir la materia con entusiasmo, crear clima de trabajo y aprovechamiento en el aula.
 - Educar es más que enseñar, motivación
 - Clases amenas, llevarles a tu terreno de manera agradable
 - Motivación para dar bien las clases
 - Que le guste y crea lo que está haciendo, no que está aquí por ser fácil.
 - Involucrar a los chavales.
 - Muchas ganas y afecto por el oficio
 - Motivarles, promover su autoestima y no relegar.
 - Placer en el saber. Que le guste enseñar
 - Tener esperanza en los alumnos
 - Confianza en lo que hace, que se lo crea, en las posibilidades de la educación. Ganas de hacerlo, fe en el futuro de los alumnos.
 - Que sepa motivar
 - Vocación e interés por la enseñanza,
 - Presentar trabajos de manera atractiva y motivar.
 - Buscarse nuevas motivaciones.
 - Le tiene que gustar (ganas, ilusión y capacidad de innovación), esperanza en los alumnos.
 - Interés por la enseñanza
 - Dinamismo
 - Iniciativa, energía, actividad.

En este caso, los comentarios se orientan algunos a la necesidad de motivación intrínseca por parte del profesorado, otras a motivar hacia el conocimiento o la materia y también hacia el alumnado.

3. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE PROFESIONAL

Respuestas con los contenidos literales:

- Ser un buen profesional en la materia
- Abierto a nuevos contenidos y metodologías
- Más que conocimientos (saber estar) y luego el saber epistemológico
- Ser responsable, preparar clases, ser puntual
- Buena preparación
- Responsable de su trabajo
- Prepararse, reciclarse, comprometerse
- Tener conocimientos
- Ser competente en la materia
- Capacidad de trabajo
- Experiencia
- Buena formación académica.
- Competencia profesional (habilidades, estrategias).
- Profesionalidad, estar al día en la enseñanza.
- Buena preparación académica
- Preparación como pedagogo, dominio de nuevos recursos, actitud abierta
- Informarse de cómo llevarlo a cabo (gestión de aula).
- Estar al día, utilizar buena metodología
- Seguir aprendiendo.
- Puntualidad, orden y trabajo competencia profesional (habilidades y estrategias)

En esta categoría entienden la profesionalidad como formalidad, buena preparación y formación continua. No está el énfasis en lo que enseña, sino en la preparación de quién enseña.

4. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE DIALOGANTE/ COLABORADOR

Respuestas con los contenidos literales:

- Buen comunicador
- Saber tratar a los chicos.
- Capacidad de comunicación. Hacerla llegar a los alumnos
- Dialogante
- Saber escuchar a todos los estamentos
- La comunicación y entendimiento y también es importante que los alumnos vean el interés por que ellos lo ven y lo comparten
- Saber comunicar.
- Capacidad de dialogo, comunicación
- Buen comunicador, conectar chavales y que se pongan en su situación
- Tener cariño e interés por los alumnos.
- Dinámica de grupos, temas de relaciones con grupos
- Llevarse bien con los alumnos
- Respeto al alumno, trabajo en grupo con los compañeros
- Trabajo en equipo.
- Acercamiento al alumno
- Encajar con el alumnado, no presionarles
- Intentar adaptarse a las circunstancias del alumno
- Ayudar al alumno
- Empatía con los alumnos, ponerse en el lugar del alumno

- Sintonizar con los alumnos, sin perder la autoridad (si se sintoniza se puede llegar más fácil y obtener lo que se pide)
- Preocuparse más de lo humano que de lo conceptual y mezcla como cada uno pueda esos ingredientes. Yo si tengo que parar una clase no me obsesiono por el programa, me preocupo más por el chaval
- Estar abierto a los problemas de los alumnos
- Ser capaz de ponerse en el lugar del alumno. Acordarse de cuando estaba ahí. Generosidad.
- Alta motivación por ayudar a los demás.
- Valorar al alumno, que haya transferencia entre alumno y profesor a todos los niveles.
- Entendimiento hacia el alumno y el medio.
- Compresión, capacidad de ayuda, trato con los alumnos
- Que tenga en cuenta sus problemas
- Complicidad.
- Es importante ponerse en la edad, intereses y expectativas de los chicos. Crear clima de confianza. Buena relación. Que se sientan entendidos, queridos, antes que la materia.
- Capacidad de situarse en la edad del alumno, hacerse respetar sin quitar cercanía
- Cariño por los alumnos.
- Cercanía y capacidad de comprensión al alumno.
- Alto nivel de empatía, buen comunicador, valorar trabajo de los alumnos y hacérselo saber.
- Capacidad de relacionarse con los alumnos
- Trato afable, capacidad de entrega.
- Capacidad de comunicación (saber expresarse y explicar la materia y lo que quieres de los alumnos), saber escuchar, cariño e interés por los alumnos.

Como se puede apreciar para esta categoría, el espectro de las respuestas va entre lo comunicativo y lo relacional. Así valoran las habilidades comunicativas (diálogo, escucha, empatía, etc.) por un lado, y por el otro las relacionales (buen trato, afecto a las personas, al grupo, etc.)

También algunos profesores piensan en esta competencia para con toda la comunidad educativa y otros sólo con los alumnos.

5. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE CONTROLADOR

Respuestas con los contenidos literales:

- Hacerse respetar
- Firmeza en las normas, valores
- Intentar un poco hacerse con el control de la clase
- Disciplina, ni excesiva autoridad ni excesiva contención.
- Un poco autoritario pero comprensivo, que se haga respetar y sepa escuchar.
- Controlar al grupo y ganarse su confianza.
- Autoridad, sobre todo moral.
- Tener autoridad
- Autoridad no autoritaria, por respeto.
- Que le hagan caso
- Ser capaz de mantener cierto orden, sin ser un ogro, no ser ni muy familiar ni convertirte en un dictador.

Para esta categoría los docentes han priorizado los aspectos vinculados al respeto a las normas, la autoridad, la obediencia y la disciplina.

6. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE PACIENTE, JUSTO, ESTABLE

Respuestas con los contenidos literales:

- La paciencia, es la mayor de todas y un ejercicio constante.
- Tolerancia
- Estar dispuesto a aprender todos los días.
- Paciencia de santo
- Estar dispuesto a que no lo sabes todo.
- Paciencia, flexibilidad, no irritarse enseguida
- Estabilidad sentimental
- Justicia social, aceptación de la diversidad
- Gran madurez y equilibrio psicológico.
- Que sea justo
- Serenidad

En este caso, se trata de atributos más abstractos, vinculados a la serenidad, paciencia, justicia, etc. Se orienta, por un lado, al equilibrio pero, por otro, hacia la condescendencia.

7. Miscelánea de atributos de perfil DOCENTE ATÍPICO POSITIVO (Miscelánea):

Respuestas con los contenidos literales:

- Vocación y buen humor
- Sentido del humor.
- Saber hacerse un autoanálisis
- Ser guay. No cumplir los programas es ir a lo que puedas.
- Nuestra función es crear ciudadanos, educación en valores (cada vez me lo creo menos), es una forma de sacarse encima el problema la sociedad.
- Que sea humanista, que no sólo enseñe, si no que eduque, que tenga perspectiva generacional.
- Comprensión de la situación docente para aplicar esa preparación
- No lo tiene claro. Que sea buena persona. Hay tantas, son tan relativas
- Sentir la vocación... Creer en que la educación a estas edades es una necesidad. Creer en la asignatura. No ser amigo, ser maestro.
- Debe tener algo que no se enseña, intuición,... El punto adecuado entre no ser colegas y no ser autoritario.
- Exhaustividad
- Capacidad de análisis y estar dispuesto a hacer el trabajo necesario.
- Vocación, flexibilidad, plegarte a distintas facetas
- Primero, tiene que ser un buen actor, después un buen vendedor. Va a vender algo que el cliente no quiere comprar. Entonces tiene que ser un vendedor de primera. Ahora, lo que

no puede ser es... No es una empresa, no es una empresa. No puede ser una empresa, ¿sabes por qué? ...nunca los clientes están dentro de la empresa, los clientes están fuera. Ahí no. Ahí los clientes están dentro. ...¡No! porque es un cliente obligado, estamos hablando de libertad y estamos obligando a los niños a tener una enseñanza obligatoria

- Estar abierto. ...debe estar abierto a aprender, a seguir aprendiendo, y quizá el matiz de que un maestro no está tanto para enseñar cosas, sino para enseñar caminos... y aprender juntos...No terminar de creértelo, tener siempre esa parte de inseguridad y de querer seguir aprendiendo.
- Imaginación, entereza
- Nunca acceder a medirse con los alumnos.
- Personalidad definida como persona y ciudadano comprometido (valores)
- Flexibilidad en situaciones difíciles
- Adaptabilidad, vocación
- Ser coherente con lo que dice o exige
- Seguridad en sí mismo
- No tener miedo

En este caso, se trata de una serie de atributos que por la cantidad de respuestas y el tipo, no encajaban en ninguna de las anteriores y tampoco presentan una coherencia entre sí. Así aluden al humor, coherencia, seguridad, flexibilidad, etc.

TABLA A.35: CUALIDADES POSITIVAS QUE VALORA EL PROFESORADO

Cualidad positiva <i>1⁹⁴</i>	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.- Sin datos	2	2,70	2,70	2,70
1.- Académico	12	16,21	16,21	18,91
2.- Motivador	8	10,81	10,81	29,73
3.- Profesional	6	8,10	8,10	37,83
4.- Dialogante	21	28,37	28,37	66,21
5.- Controlador	3	4,05	4,05	70,27
6.- Paciente	11	14,86	14,86	85,13
7.- Atípico positivo	11	14,86	14,86	100,00

Elaboración propia

74

⁹⁴ En las variables que se recogen más de una opción no quiere decir que 1 sea primera y 2, segunda, sino que da dos respuestas. En cualquier caso, el 1 es el que todos respondieron, mientras que el 2 sólo los que aportaban más de un atributo.

Como se puede apreciar el modelo más escogido es el *dialogante* (en primera opción: 28,37%, y en la 1º+2º opción: 24.12%) seguido del resto de modelos, que presentan una gran equidad en la distribución. El menos escogido es el *controlador* (en primera opción y la 1º+2º opción), con el 4.05 % y el 5.08 respectivamente. Es decir, que de forma bastante homogénea, en el ideal docente, el perfil más valorado en opinión de los encuestados es el del docente *dialogante* y el menos apreciado el del *controlador*.

a.4. ¿Y las negativas, las de “un mal profesor”?

Categorías negativas:

1. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE DESMOTIVADO

Respuestas con los contenidos literales:

- Que no le guste la enseñanza
- Que no se comprometa
- Pasar un poco, ir a dar su clase y olvidarse cuando esta acaba.
- No compartir con ellos.
- Falta de vocación, de interés por la materia que imparte. Falta de integración en el sistema educativo público.
- Lo que desanima.
- Estar desmotivado, que no le guste los chavales
- No sé el término más apropiado, falta de interés, dejadez, no molestarse para preparar las clases
- El considerar que los chavales son incapaces de cambiar, caer en el desánimo, el hacer todos los años lo mismo.
- Ir por obligación.
- El que pase de los alumnos, que vaya a dar la clase y punto
- Falta de preparación académica
- La pasividad del profesor, que sólo venga a cumplir.
- Tomar la clase sin interés, no preparar las clases, llegar tarde, faltar.
- Que pase del trabajo, que no se haga cargo del problema de los alumnos, que llegue, suelte el rollo y se largue, que falte cada dos por tres.
- Desinterés.
- Que no es responsable.
- Que no prepare las clases.
- El que llega, suelta el rollo y se va o ni eso
- Alguien que no quiere educar (no enseñar sino educar, que no es capaz de enseñar porque tiene deficiencias profesionales, o que está en la enseñanza porque no tiene otra opción. Hay que tener vocación (aunque es una labor profesional).
- Aburrimiento (estaticidad), falta de vocación.
- Acomodarse y no reciclarse
- Abandonar la esperanza de servir para lo que está haciendo.
- No renovarse

Los atributos adjudicados a este modelo consideran la falta de formalidad en la profesión o ser sólo formal, pasivo y rutinario, que sólo cumple.

2. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE ATÍPICO NEGATIVO (Miscelánea)

Respuestas con los contenidos literales:

- Falta de inteligencia o habilidades para saber que hay que hacer en un momento dado.
- Hacer todo porque sí, sin razonar las cosas, sobre todo cuando surgen los conflictos y más en este centro y zona.
- Cúmulo de varios: que no tenga equilibrio... y que no equilibra las cosas.
- Ponerse a la altura del alumno para que haga aprendizaje significativo.
- Que no conozca la realidad en la que está inmerso, la realidad social
- Ser cambiantes y actuar en unos extremos.
- Que no esté preparado, que se empeñe en ver cuál es la situación del alumnado.
- La incompetencia.
- Impaciencia
- Las dos cosas que los chicos nunca perdonan, es la arbitrariedad y que te vayas de la lengua. Si te pillan en un renuncio de éstos, se ha acabado. Ahí ya no tienes nada que hacer con ese curso. Si tú eres duro, tienes que ser duro para toda la clase, no duro para todos menos para fulanita que es muy guapa, o para menganito que es el hijo de tu vecino. No, si eres duro tienes que ser duro para todos, y si tienes manga ancha, tienes manga ancha para todos. Y luego, si los chicos te comentan algo, porque a veces con alguien se tienen que desahogar, y si han tenido una bronca en la hora anterior, se desahogan contigo. Claro, si tú vas de loro con... se acabó. Qué relación hay, se acabó, ya van a estar enfrentados, ya te los vas a enfrentar.
- Normas y parámetros que hemos tenido no nos sirven. Paciencia, este año no te puedo contestar, si no podemos enseñar, el año pasado hubiera podido.
- Falta de equilibrio emocional y madurez
- No ser un ejemplo de lo que se predica.
- Envidia... que se quemara mucho, estrés, rencillas.
- No es justo, discrimina.
- Intolerancia, estar cerrado en uno mismo, no comprender nada la variedad social, lo plural que pueden ser los otros.
- Lo de rendirse con el alumno, evitar el tú más, rescindir el poder, en decisiones impuestas a los alumnos, sino el poder que da el propio saber y encontrar en lo que se explica, el disfrute que produce el saber.
- Que sepa hacerse respetar
- No rendirse fácilmente.
- Cuando hay preferencias
- Acomodarse y no reciclarse,
- No ser dogmático. No ser débil, (física y mentalmente) de voluntad.

En esta categoría no hay una homogeneidad clara, oscilaría entre discriminar, ser injusto, dogmático, débil, obcecado, impaciente, incompetente, etc.

3. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE ULTRAPEDAGÓGICO

Respuestas con los contenidos literales:

- Pues las del mal profesor, las negativas, serían pues ese que se ciñe mucho al, cómo te diría, al programa, a la programación. Se ciñe de tal forma a la programación que no ve más allá, que los árboles no le dejan ver el bosque
- Obsesionarse con el programa. Preocuparse por lo conceptual y no por lo actitudinal.
- Piensa que los alumnos son universitarios, aspectos educativos, en segundo términos y los conocimientos son prioritarios.
- Yo si tengo que parar una clase, no me obsesiono con el programa, me preocupo más por el chaval.
- Lo opuesto a lo anterior, intentar preocuparse más en avanzar más que en encontrar problemas.
- Exceso de academicismo está alejado de la realidad de los chavales.
- Pretender dar clases magistrales, no se puede.
- Que se limite al campo de conocimiento y no transmita actitud ante la vida.

Alude a un perfil docente muy academicista, instruccional, obsesionado por el programa y los contenidos, que se aleja de lo educativo en un sentido más amplio.

4. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE DESEMPODERADO

Respuestas con los contenidos literales:

- Cuando no controlan la intervención con un grupo.
- Perder el control delante de los alumnos.
- No controlar la clase.
- Sobretudo dejar que los alumnos se te vayan de las manos, exceso de confianza. Darles por un lado, dirigirles y por el otro, darles más libertad.
- El control, que no cuida la clase, no puede conseguir su labor.

Describe un perfil docente sin autoridad ni recursos para gestionar al grupo.

5. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE DISTANTE

Respuestas con los contenidos literales:

- Problemas de relación, de comunicación
- Falta de comprensión
- Poco comprensivo.
- No tener comunicación con los alumnos, no ser comprensivo.
- Que sea poco dialogante

- Dificultad de comunicarse.
- Despreocupación por los alumnos.
- Falta de amor (para educar es fundamental [cita a Platón])
- No conocer a sus alumnos
- La incomunicación, la dificultad de comunicación
- Que no comprende, no tiene en cuenta a los alumnos, intolerante.
- Poco negociador, que no valora al alumno, que no considera a los alumnos los protagonistas, sino que se considera él.
- El individualismo y el no saber trabajar en equipo.
- Individualismo, no trabajar en equipo, ser costoso de aceptar la pluralidad.

A este tipo de docentes se le atribuye individualismo, incapacidad para comunicar o relacionarse bien con los alumnos, comprenderles, etc.

6. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE ANTIPEDAGÓGICO

Respuestas con los contenidos literales:

- Que los alumnos vean injusticias al evaluar, no organizar el curso de acuerdo a la programación
- No conocer la metodología adecuada para transmitir conocimientos
- Falta de transferencia
- No da su clase, no controla, no corrige con rigor, evalúa lo que no ha dado, es arbitrario.
- Falta de competencia en la materia.
- Mal transmisor del conocimiento
- No explicar claro
- Si no sabe transmitir lo que se sabe es más que saber más.

En este caso se trata de un profesorado que no sabe enseñar (ya sea en la organización de los contenidos o en las metodologías), al transmitir los conocimientos o al evaluarlos.

7. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE AUTORITARIO

Respuestas con los contenidos literales:

- Que sea rígida y autoritaria, que tenga la típica mentalidad de funcionario, jerárquica, esta es mi plaza y de aquí no me mueve ni dios y los alumnos están por debajo de mí.
- Intransigente, estricto.
- Excesivamente autoritario
- Creer que sus formas son las únicas.
- Autoritarismo y la disciplina.

- Ser demasiado riguroso, dejar claro que tú eres el profesor y él el alumno
- Ser demasiado intransigente.
- Las posiciones autoritarias y rígidas
- Querer imponerse
- Muy impositivo
- La intransigencia, la flexibilidad.
- Un exceso de autoridad, un exceso de tolerancia.
- Actuar de manera dictatorial o así...No hacer análisis de la situación a la que se enfrenta.
- Autoritarismo
- Pretender que los alumnos se adapten a ti. Ser intransigentes.
- Carácter autoritario, no dejar expresarse a los alumnos e intransigencia.
- El que llega diciendo: Aquí estoy yo, que se cree que es alguien
- Que sea demasiado rígido
- Ser muy autoritario, querer llevar la razón, no querer cambiar la dinámica.
- Impositivo, poco negociador

Los rasgos predominantes en este modelo son el ser rígido, impositivo, estricto, centrado en la disciplina y en las normas, etc.

8. Atributos relacionados con el perfil de DOCENTE SOBERBIO

Respuestas con los contenidos literales:

- Ir de sabelotodo
- Creerse en poder de la verdad.
- Ser prepotente
- Creerse en posesión de la verdad y pensar que los alumnos no enseñan, en no evaluarse
- Orgullo
- Que piense que sabe todo y no tiene nada que aprender.
- Tomarse el trabajo como un lucimiento personal, que sea más para ti que para ellos

A este tipo de docente se le atribuye prepotencia, orgullo, altanería.

TABLA A.36: CUALIDADES NEGATIVAS QUE VALORA EL PROFESORADO

Cualidad negativa 1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0. Sin datos	3	4,05	4,05	4,05
1. Desmotivado	14	18,91	18,91	22,97
2. Atípico negativo	12	16,21	16,21	39,18
3. Ultrapedagógico	5	6,75	6,75	45,94
4. Desempoderado	5	6,75	6,75	52,70
5. Distante	7	9,45	9,45	62,16
6. Antipedagógico	5	6,75	6,75	68,91
7. Autoritario	18	24,32	24,32	93,24
8. Soberbio	5	6,75	6,75	100,00

74

Elaboración propia

Como se puede apreciar, destaca el perfil de profesor a evitar (o modelo negativo) el *autoritario* (24,32%), en primera opción y 20.14% en la 1^o+2^o opción. En ésta última, en segundo lugar está el docente *atípico negativo* (18,71%) y en tercero el *desmotivado* con 17.27%. El menos temido de los perfiles a evitar es el *ultrapedagógico*, en las opciones totales o en la 1^o+2^o opción, con el 5.04% de las elecciones de los encuestados.

a.6. ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza?: señale tres motivos que fueron importantes para tomar su decisión.

TABLA A.37: MOTIVOS QUE LE LLEVA A LA ENSEÑANZA AL PROFESORADO

Motivo1	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Le gusta la enseñanza desde pequeño	10	13,51	13,51	13,51
2.- Le gusta tratar con niños, chavales	36	48,64	48,64	62,16
3.- Ofrecer empleo estable y seguro	3	4,05	4,05	66,21
4.- Otros	2	2,70	2,70	68,91
5.- Para poder mejorar la sociedad	7	9,45	9,45	78,37
6.- Para poder compaginarlo	1	1,35	1,35	79,73
7.- Para poder estudiarlo en su localidad	1	1,35	1,35	81,08
8.- Por recomendación familiar	7	9,45	9,45	90,54
9.- Por ser una carrera socialmente bien considerada	1	1,35	1,35	91,89
10.- Porque su horario le deja tiempo libre	6	8,10	8,10	100,00

74

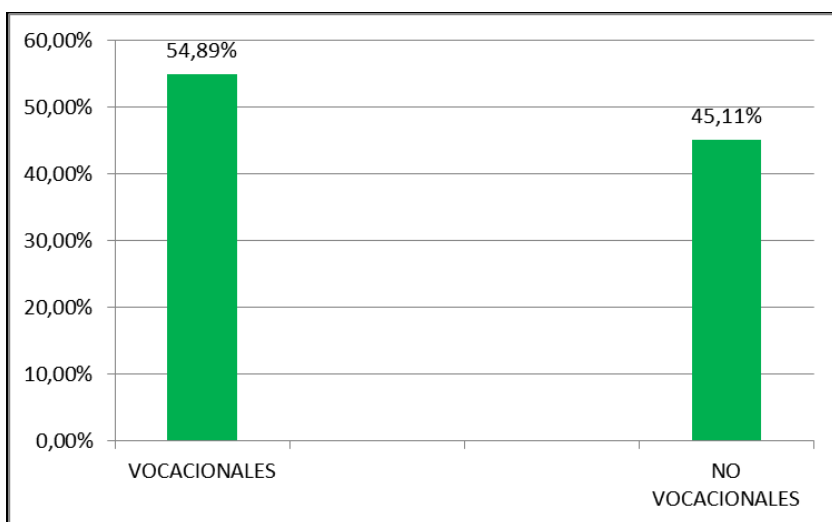
Elaboración propia

Los encuestados podían escoger hasta tres motivos por los que escogieron trabajar en la enseñanza. Se han sombreado las categorías que responderían a una elección más motivacional, para diferenciarlas de las que consideramos como más pragmáticas o ponen en evidencia un perfil cómodo, pasivo o pragmático.

En cuanto a los motivos escogidos para dedicarse a la enseñanza, las dos más escogidas, son las que podríamos denominar como “vocacionales” puras:

le gusta tratar con niños, chavales (el 48,64% en primera opción, y en el conjunto de las opciones es el 25.67%,) y le gusta la enseñanza desde pequeño (13.51% en primera opción, y 16.85% en el conjunto de las opciones), siendo ambas las más escogidas.

GRÁFICO A7: MOTIVOS TOTALES VOCACIONALES/PRAGMÁTICOS



Elaboración propia

En este gráfico se expresa la preferencia docente por una motivación de elección de la carrera considerada más vocacional (el 54.89%) de los que lo hicieron por otro tipo de motivaciones (el 45,11%) en el total de las opciones.

a.5. ¿Ahora está en la enseñanza por esos motivos o por otros?

TABLA A.38: MOTIVOS QUE LOS QUE ESTÁ AHORA EN LA ENSEÑANZA AL PROFESORADO

Ahora1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Le gusta la enseñanza desde pequeño	5	6,76	6,76	6,76
2.- Le gusta el trato con niños, chavales	29	39,19	39,19	45,95
3.- No lo queda más remedio, por no cambiar	2	2,70	2,70	48,65
4.- Sin datos	18	24,32	24,32	72,97
5.- Otros	3	4,05	4,05	77,02
6.- Para poder compaginarlo	1	1,35	1,35	78,37
7.- Para poder mejorar la sociedad	4	5,41	5,41	83,78
8.- Por ser una carrera socialmente bien considerada	1	1,35	1,35	85,13
9.- Porque su horario le deja tiempo libre	9	12,16	12,16	97,29
10.- Recomendación familiar	1	1,35	1,35	98,64
11.- Ofrecer empleo estable y seguro	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

Es interesante comprobar que los docentes se mantienen en la profesión por los mismos motivos, y a esta pregunta, como primera opción responden *Porque le gusta trabajar con niños, chavales* (39.19%), pero representa sólo el 13.9% en el conjunto de las opciones, tomando el segundo lugar el motivo

Porque su horario le deja tiempo libre, en el conjunto de la elecciones con un 13,5 %.

a.7. A la hora de valorar la satisfacción con su trabajo ¿cómo se encuentra Ud. con cada uno de los siguientes aspectos?

Se expondrá el Nivel de satisfacción variable por variable

TABLA A.39: VALORACIÓN DEL HORARIO DE TRABAJO POR EL PROFESORADO

Horario				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.- Sin datos	1	1,35	1,35	1,35
1.- Confuso	1	1,35	1,35	2,70
3.- Insatisfecho	9	12,16	12,16	14,86
4.- Satisfecho	40	54,05	54,05	68,91
5.- Muy satisfecho	23	31,08	31,08	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.40: VALORACIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL AULA POR EL PROFESORADO

Autonomía en el aula				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.- Sin datos	1	1,35	1,35	1,35
1.- Confuso	3	4,05	4,05	5,40
3.- Insatisfecho	7	9,45	9,45	14,86
4.- Satisfecho	25	33,78	33,78	48,64
5.- Muy satisfecho	38	51,35	51,35	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.41: VALORACIÓN DE LA RETRIBUCIÓN SALARIAL DEL PROFESORADO

Retribución salarial				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Confuso	2	2,70	2,70	2,70
2.- Muy insatisfecho	4	5,41	5,41	8,11
3.- Insatisfecho	26	35,14	35,14	43,24
4.- Satisfecho	40	54,05	54,05	97,30
5.- Muy satisfecho	2	2,70	2,70	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.42 VALORACIÓN DE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS POR EL PROFESORADO

Actitud de los alumnos				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Confuso	11	14,86	14,86	14,86
2.- Muy insatisfecho	9	12,16	12,16	27,02
3.- Insatisfecho	29	39,19	39,19	66,21
4.- Satisfecho	21	28,38	28,38	94,59
5.- Muy satisfecho	4	5,41	5,41	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.43 VALORACIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO

Valoración social				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Confuso	2	2,70	2,70	2,70
2.- Muy insatisfecho	11	14,86	14,86	17,57
3.- Insatisfecho	35	47,30	47,30	64,86
4.- Satisfecho	24	32,43	32,43	97,30
0.- Sin datos	2	2,70	2,70	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.44 VALORACIÓN DEL AMBIENTE DEL CENTRO POR EL PROFESORADO

Ambiente del centro				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.- Sin datos	1	1,35	1,35	1,35
1.- Confuso	4	5,40	5,40	6,75
2.- Muy insatisfecho	5	6,75	6,75	13,51
3.- Insatisfecho	16	21,62	21,62	35,13
4.- Satisfecho	32	43,24	43,24	78,37
5.- Muy satisfecho	16	21,62	21,62	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.45 VALORACIÓN DE LAS VACACIONES POR EL PROFESORADO

Vacaciones				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
3.- Insatisfecho	1	1,35	1,35	1,35
4.- Satisfecho	32	43,24	43,24	44,59
5.- Muy satisfecho	41	55,41	55,41	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.46 VALORACIÓN DE SU LABOR POR EL PROFESORADO

Resultados de su labor				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Confuso	9	12,16	12,16	12,16
2.- Muy insatisfecho	5	6,76	6,76	18,92
3.- Insatisfecho	24	32,43	32,43	51,35
4.- Satisfecho	32	43,24	43,24	94,59
5.- Muy satisfecho	4	5,41	5,41	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.47 VALORACIÓN DEL TRABAJO INDIVIDUAL POR EL PROFESORADO

Trabajo individual				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Confuso	3	4,05	4,05	4,05
2.- Muy insatisfecho	1	1,35	1,35	5,41
3.- Insatisfecho	11	14,86	14,86	20,27
4.- Satisfecho	48	64,86	64,86	85,14
5.- Muy satisfecho	10	13,51	13,51	98,65
0.- Sin datos	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.48 VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO POR EL PROFESORADO

Trabajo en equipo				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Confuso	4	5,41	5,41	5,41
2.- Muy insatisfecho	1	1,35	1,35	6,76
3.- Insatisfecho	16	21,62	21,62	28,38
4.- Satisfecho	37	50,00	50,00	78,38
5.- Muy satisfecho	16	21,62	21,62	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.49: VALORACIÓN DE LA ACTITUD DE LOS PADRES POR EL PROFESORADO

Actitud padres				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.- Sin datos	2	2,70	2,70	2,70
1.- Confuso	9	12,16	12,16	14,86
2.- Muy insatisfecho	3	4,05	4,05	18,91
3.- Insatisfecho	22	29,73	29,73	48,64
4.- Satisfecho	36	48,64	48,64	97,29
5.- Muy satisfecho	2	2,70	2,70	100,00

74

Elaboración propia

Las distintas dimensiones de “satisfacción” buscan medir el nivel de ésta (mediante una escala de cuatro niveles de medición) en relación a:

- Condiciones laborales: horario, retribución salarial y vacaciones, en la que mayoritariamente están entre satisfechos y muy satisfechos.
- Clima: actitud de los alumnos, de los padres, ambiente del centro y trabajo en equipo, en las que se manifiestan, en general como satisfechos, excepto en la actitud de los alumnos que se decantan más como insatisfechos.
- Logros y/o prestigio: Autonomía, valoración social, resultados de su labor y trabajo individual. En esta dimensión es en la que se presenta la mayor variedad en el nivel de satisfacción, ya que están insatisfechos con la

valoración social, muy satisfechos con la autonomía y el resto satisfechos.

TABLA A. 50: RESUMEN DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESORADO

	CONFUSO	MUY INSATIS.	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY SATISFECHO
Horario	1,37%	0,00%	12,33%	54,79%	31,51%
Autonomía	4,11%	0,00%	9,59%	34,25%	52,05%
Retribución	2,70%	5,41%	35,14%	54,05%	2,70%
Actitud al.	14,86%	12,16%	39,19%	28,38%	5,41%
Valoración	2,70%	14,86%	47,30%	32,43%	2,70%
Ambiente	5,48%	6,85%	21,92%	43,84%	21,92%
Vacaciones	0,00%	0,00%	1,35%	43,24%	55,41%
Resultados	12,16%	6,76%	32,43%	43,24%	5,41%
Trabajo indi	4,11%	1,37%	15,07%	65,75%	13,70%
Trab.equipo	5,41%	1,35%	21,62%	50,00%	21,62%
Actitud padr	12,50%	4,17%	30,56%	50,00%	2,78%

Elaboración propia

Se podría decir que si hacemos un ranking por nivel de satisfacción y moda, quedaría la siguiente lista:

En 1º lugar están **muy satisfechos** con las *Vacaciones* y 2º: *Autonomía en el aula*.

Están **satisfechos**, en 3º lugar, con el *Trabajo en solitario*, el 4º lugar: *Horario lectivo* y 5º, la *retribución salarial*; el 6º lo comparten *trabajo en equipo* y la *Actitud de los padres* y 7º: *Ambiente de centro* y 8º: *Resultado de su labor*.

Por último, están **insatisfechos**, en 9º lugar, con la *Valoración social* y, en último lugar, con la *Actitud de los alumnos*.

(II. En relación con sus alumnos)

a.8. ¿Suele tomar algún tipo de medidas ante ciertos problemas con sus alumnos?

TABLA A.51: MEDIDAS A TOMAR ANTE CIERTOS PROBLEMAS CON SUS ALUMNOS POR EL PROFESORADO

Medida	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1.- Si	66	89,19	89,19	89,19
2.- No	2	2,70	2,70	91,89
3.- No procede	1	1,35	1,35	93,24
4.- Sin datos	5	6,76	6,76	100,00

74

Elaboración propia

Es decir, el 89.19% del profesorado es partidario de tomar medidas cuando surgen problemas con los alumnos.

a.9. ¿Cuáles son los motivos más frecuentes por los que se ve obligado a tomar esas medidas?

Categorías de *Motivos más frecuentes*:

1. Pasividad, desinterés, apatía

Respuestas con los contenidos literales: - Falta de trabajo, desmotivación

- Que son pasotas, la desgana, la apatía
- Desidia de los alumnos, falta de interés
- No hacer nada
- Desinterés
- No les interesa aprender
- No traer materiales, no hacen nada
- Desmotivación al realizar el trabajo
- Falta de atención
- Falta de hábito o de trabajo
- No trabajan
- Falta de estudio
- Pasar de todo
- Se duermen en clase
- Falta de interés. Tener la sensación de que le estoy dando la clase a la pared y a gritos.
- Tú me dejas trabajar, pido perdón a un chaval y logro que ellos también. Si tú no quieres hacer nada no lo haces, pero no molestes.
- Falta de motivación: hacerlo desde distintos puntos de vista. Trato de hacerlas muy prácticas.
- Porque no estudian, los resultados no son satisfactorios, por algún tipo de actitud que no es buena para la clase o para él.
- Falta de rendimiento
- Hacer pellas, no traer materiales de trabajo, impuntualidad, faltas sin justificar.
- Porque no saben estar, no prestan atención, no escuchan, no tienen autocontrol, falta de trabajo (con los de bachiller)
- Falta de trabajo, de puntualidad, de orden
- No traer materiales, no cumplir horario
- No cumplir tareas
- Se distraen
- Por perder el tiempo en clase y no dé tiempo a terminar la actividad
- Disciplina en horarios
- Cuando fallan en su trabajo personal

Como se puede apreciar, incluye todo lo que afecta al trabajo en clase: no traer materiales, no estar atentos, llegar tarde o faltar a clase, no estudiar o trabajar, etc.

1. Disrupción de baja intensidad: Molestan, interrumpen, hablan

- Respuestas con los contenidos literales:
- Los que interrumpen la clase, los que fastidian
 - Perturban
 - Molestar en clase
 - Porque se sale de clase y molestan a otras clases y compañeros
 - Molestar a compañeros, impedir el desarrollo de la clase
 - Interrupciones no las cuento porque son continuas.
 - Lo que perturbe el desarrollo de la clase. Las clases más serias, hay una serie de normas que cumplir: cuando hablo yo o un compañero no puede hablar nadie más.
 - Impiden el buen ritmo de la clase, el aprendizaje de los demás
 - No dejan dar la clase
 - Incordiar
 - Cuando no dejan funcionar al resto de los compañeros.
 - Porque no dejan seguir la clase al que quiere aprender... Yo si no molesta...
 - Porque no me dejan dar clase
 - Cuando debe explicar algo y hablan
 - Porque hablan mucho, contestan a todo, siempre tienen que responder, dicen barbaridades

Aquí matizamos, con respecto a la anterior, que se trata de conductas no sólo no son adecuadas para el propio aprendizaje (como era el caso de las anteriores), sino que afectan a los demás, ya que hablan o interrumpen dificultando el curso normal de las clases.

2. Disrupción de alta intensidad: Indisciplina, mala conducta/actitud, faltas de respeto/educación

Respuestas con los contenidos literales:

- Cuestiones de disciplina: llamadas de atención con medidas autoritarias (entre comillas). Intento motivarlos, irles por el lado afectivo
- Por la actitud del alumnado
- Mala educación
- Falta de respeto a la asignatura...pero no aquí. Aquí más fuertes, como faltas de respeto
- Mal comportamiento, impertinencia
- Indisciplina en clase
- No considero grave que hable en clase. Si falta el respeto a compañeros y profesor
- Falta de respeto al entorno a compañeros - alteraciones de la clase – descontrol
- Por insolencias
- Ordinariez, mala educación
- Faltas de respeto entre alumnos y a profes y al material. Más en modos que en fondo.
- Por conflictos entre chavales, por falta de respeto a los espacios comunes o a los materiales
- Provocaciones para que les echés
- Son muy maleducados, pasa
- Boicotear la actividad, no hacerla. Entrar y salir del aula, levantarse, hacer lo que les dé la gana, no hacer caso
- Contestaciones
- Problemas de disciplina, pero no me preocupan especialmente.
- Falta de respeto total, de obediencia, de disciplina
- Falta de respeto (no atender, pasar de ti, enfrentamientos, destrozo de materiales)
- El incumplimiento de las normas mínimas
- Mal comportamiento o educación, desobediencia
- Por estar continuamente gritando
- Falta de disciplina. Mi materia les gusta. En Compensatoria en cuanto hay reglas ya las cosas no funcionan.
- Conductas disruptivas
- A últimas horas de la tarde. Más alterados, inquietos.
- Conductas que afectan al grupo
- No cumplen normas de convivencia (respeto a personas y objetos, no abusar de la propia libertad) de aula o del centro.
- La falta de respeto a sus compañeros o a mí, la forma de manifestarse. Yo soy muy respetuoso con la gente y exijo reciprocidad siempre en las relaciones, con todo el mundo, familiares, sentimentales, laborales, exijo respeto, porque muy respetuoso, y además lo exijo. Exijo que sean respetuosos. Reciprocidad

En este caso supone un nivel superior de mala conducta en la clase, ya que se puntualiza la falta de respeto, la mala educación o mal comportamiento. A su vez, este incumplimiento se orienta en varias direcciones: hacia las personas, la materia, las normas, los materiales, etc.

4. Agresiones, violencia

Respuestas con los contenidos literales:

- Conducta agresiva
- Tacos, agresiones
- Actitud antisocial
- Ante estallidos de rabia, cólera,
- Insultos, pocas, pero algunas veces hay
- Relación violenta, discriminación, no reacciona igual ante unos u otros. La reacción depende de los chavales: o más comprensiva o más dura, a ver cómo camelártelos.
- Lo que en otros centros no aguantaría aquí es normal, ej.: insultos a mi familia o a otros, el robo, la violencia. Ahí tomo medidas.
- Son muy agresivos y verbalmente más.
- Se pelean
- Agresiones verbales, con el profe o compis, que se nieguen a entrar.
- Agresiones físicas o psíquicas
- Provocadores, agreden verbalmente o intimidan a profes y alumnos, pegar a alumnos.
- Chillan, tiran aviones, se suben a las mesas. Las críticas (a ella)
- En...esta segunda etapa vi que tienen una agresividad mucho más fácil, pero la agresividad que les lleva a la pelea física, no sólo a los chicos; a los chicos y a las chicas, sobre todo a los chicos, pero también a las chicas.
- Tomar drogas, o gritan
- (I) Este curso está siendo muy distinto. Los chavales se revelan, se ponen agresivos conmigo, hostiles. Este año, a pesar de que es el 4º año de implantación de la reforma. **Juegan contigo para ponerte hostil.** En este centro influye la masificación, los más disruptivos hacen piña. Creo que juegan muchos de ellos. Muchos de ellos vienen de un centro que es un ghetto conflictivo. Este instituto sobrepasa los límites de lo grande. Estoy con 13 alumnos, y para compensatoria son muchos. **Aquí hay mucho de etnia, silvestres, ácratas.**

Este sería el nivel más alto de conducta inadecuada en clase ya que incluye la agresión, violencia (física o simbólica) y la conducta antisocial, donde aparecen las conductas más inadaptadas y de confrontación. Incluso en (I) en negrita se resalta el comentario de este profesor, en el concepto en el que tiene de sus alumnos “silvestres, ácratas” y en la atribución de malas intenciones que hace al comentar su conductas provocadoras.

5. Otros: Miscelánea

Respuestas con los contenidos literales:

- Alguna vez enfadarse, levantar la voz, llamar al orden, pero de forma excepcional
- Se les hace difícil mi asignatura
- Se tiene un sentido muy alto de la propia dignidad (tácitamente) y lo que eso produce es conflicto con uno mismo, ya que lo viven como falta de respeto y en nombre de la autonomía debo favorecerlo. Hay una profe con la nariz partida (hace 2 años) generado

por el barullo en un grupo que estoy promoviendo la autonomía y yo estoy dentro. (Es orientador)

- Suciedad: 10 minutos perdidos para limpiar y ordenar la clase, habitual en algunos grupos: mesas volcadas, papeles: más en 3º y al final del curso.
- Lo más frustrante es que no sé qué estoy haciendo. No sé lo que estoy haciendo. Yo me puedo divertir, me divierto, pero no sé lo que estoy haciendo.
- Que se quejen por las notas

Aquí se agrupan aparte porque son inclasificables, no encajan con ninguna de las anteriores ni entre sí. Incluye a quienes consideran que apenas tienen conductas perturbadoras, como quienes consideran molestas conductas que la mayoría de los profesores no incluyeron, como pueden ser la limpieza y el orden, la falta de referentes, las quejas, etc.

TABLA A.52: MOTIVOS MÁS FRECUENTES QUE LE LLEVA A TOMAR MEDIDAS AL PROFESORADO

Motivos más frecuente	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1. Desinterés, apatía	13	17,56	17,56	17,56
2. Disrupción baja	17	22,97	22,97	40,54
3. Disrupción alta	28	37,83	37,83	78,37
4. Agresión, violencia	9	12,16	12,16	90,54
5. Otros	3	4,05	4,05	94,59
6. Sin datos	4	5,40	5,40	100,00

74

Elaboración propia

Como se puede apreciar, la mayor incidencia de conductas inadecuadas más frecuentes es de las *conductas disruptivas o pasivas*, si esto es lo habitual, probablemente predisponga muy mal al profesorado, en el sentido de ir saturando su umbral de tolerancia. De *otros* y de *violencia* hay menor incidencia.

a.10. ¿Cuál es la más fuerte? ¿Le da resultado? ¿Con qué frecuencia?

Categorías de *Medidas más fuertes*:

1. Medidas de tipo punitivo/burocrático: castigar, sancionar, poner un parte, etc.

Respuestas con los contenidos literales:

- Poner un parte.
- Aplicación de normas
- Partes, llamada a casa, reprimendas.
- De tipo disciplinario y continuamente. Sólo en este centro, antes no me pasaba.
- Jefatura, aula alternativa
- Represión o sanción.
- Sí, varía: desde amonestación verbal hasta hablar con jefatura de estudios.
- Castigo, expulsión.
- Medidas disciplinarias
- En muy pocas ocasiones a consejo escolar.
- Que el centro tome medidas. No es echar, sino luego hablar.
- Recibió un golpe en la espalda cuando separé dos alumnos que se estaban peleando y lo expulsaron. El chico volvió peor y tuvieron que expulsarle definitivamente.
- (1) Mandar parte de expulsión. A los que se los han hecho son insalvables, **la escoria**, da igual.
- Falta de respeto, mala contestación, robo de dinero a profe, que estuvo a punto de denunciarse a la guardia civil. Se ha saldado con un mes de expulsión del instituto.

Esta categoría alude a las distintas formas de expresar las medidas disciplinarias más formales, recogidas en las normativas de centro.

Interesa destacar (1) en negrita el adjetivo que le atribuye a este tipo de alumnos: la “escoria”.

2. Medidas de diálogo y colaboración:

Respuestas con los contenidos literales:

- Diálogo todo lo que puedo, ellos no tienen problemas conmigo.
- Sí, dialogar en privado con el alumno
- Con algunos intento hablar
- Intento pactar.
- Hablar con ellos, sobre todo. Sobre todo hablar, sobre todo la comunicación. Comunicación, comunicarme. Comunicarme con ellos, porque cuando hay algún problema,

siempre hay algún problema añadido.

- Dialogando
- Hacer contratos y se responsabilizan, cuando se comprometen.
- Conversación, pacto
- Primero: conversación con el alumno,...No es echar sino luego hablar.
- Sí, solucionarlos con ellos, hablarlo.
- Sí, explicarles,
- Soluciona con el diálogo.
- Sí, disciplinarias: hablar dentro y fuera del aula. Primero:... Segundo: hablo en privado (que esto le da más resultado porque lo explica)
- Sí. Hablar con los padres o con los jefes de estudio.
- Nunca por mí cuenta, si es importante lo consensuamos.
- Sí, entrevista con los padres, personales...
- Hablar con sus familias pero eso lo hacemos en equipo, no es optativo.
- Sí, mandar cartas o hablar con los padres
- Sí, hablar con el tutor, la familia
- Nota a casa.
- Conversación: con los padres y equipo directivo,
- Hablar con el tutor o el jefe de estudios.
- (1) Aunque no las tomo yo sola, las hablamos entre todos y tratamos que sean medidas que reviertan en el centro. Pero no he visto buenos resultados. Ejemplo: Pintar las puertas que habían escrito, colaborar en biblioteca. En robo, devolver y pedir disculpas a los dañados. **Los compañeros han sentido que las cosas no se han resuelto y además no se percibió un cambio de conducta, más bien se recibió como debilidad del centro, los alumnos demandaron ser más protegidos.** Pidieron medidas más duras... hay poca valoración de la tolerancia.

En este caso, se trata de medidas basadas en dialogar con los alumnos o con otros agentes, buscando soluciones y el entendimiento. Algunas pueden tener un aspecto meramente formal (enviar una nota) o convertirse en una auténtica estrategia de actuación conjunta. En (1) negrita se destaca unas observaciones que hizo un docente y que es representativa de unos pensamientos bastante generalizados en la profesión, a saber:

- que cuando se toman medidas esperan que sean evidentes cambios significativos e inmediatos en las conductas de los alumnos, y esto es bastante difícil que ocurra así, cuando para los cambios en patrones de conducta se necesitan bastantes pautas para que gradualmente puedan producirse esos cambios, no se puede pasar de inquieto a quieto por decirle que deje de moverse.

- Es común escuchar en los docentes el temor a que se perciban las medidas que se toman como débiles. Parece existir una creencia que no

relaciona la firmeza con la fuerza. Para el caso de las medidas orientadas a la reparación del daño, algunos profesores argumentan que no son bien vistas por los alumnos, porque no son percibidos como auténticos castigos. En este caso, apelan a la desprotección que les crea a los alumnos la falta de contundencia en las medidas que toman en el centro.

3. Medidas de reestructuración de la situación: Modificación en el tiempo, en el espacio y/o de las actividades

Respuestas con los contenidos literales:

- Cambiar de sitio, de actividad.
- Castigos puntuales (quitar un recreo).
- Sí ... me quedo una hora más o un recreo con ellos
- Dejarles sin recreo cinco minutos.
- Sí, de refuerzo si hay interés o de disciplina que acaban en el aula alternativa (con trabajo).
- Les descuento los minutos que no puedo dar clases del recreo, le llevo conmigo a la biblioteca, a otra clase.
- Trabajo para casa, copiar en la pizarra, etc...
- Echarles de clase
- Cortar la clase
- Interrumpo la clase cuando alguien molesta o llama al orden.
- Pues castigar a un niño sin clase de educación física. Porque yo sé que a ellos la educación física les encanta. No ves que como yo era profesora de educación física...
- Pues mandar a alguien al patio, al pasillo. No a la jefatura, un parte yo no pongo.

Aquí se trata de castigos que les afecte en algo que tendrán que hacer o que no podrán hacer, por ejemplo más tarea, menos recreo, cambiar de lugar o de actividad, etc.

4. Medidas de diverso orden: Otros

Respuestas con los contenidos literales:

- En lugar de poner puntuaciones negativas poner puntuaciones positivas.
- No expulsa ni pone partes, el verdadero castigo es cuando un alumno nota que le has decepcionado, aunque no con todos funciona.
- Búsqueda y aplicación de decisiones.
- Sí, me gusta mucho la disciplina, con ellos hay que mostrarle un punto de referencia.

- Sí, intento dirimir el problema. Si se me escapó de las manos con actitud rígida, cambié de actitud, me rebajo de actitud, con los que tienen dificultades de aprendizaje intento atenderles de otra manera.
- Sí, lo intento, los de comportamiento, porque los míos no tienen que estudiar, no tienen ganas, hicimos unas normas si se portan mal nos quedamos en clase.
- (1) Sí, falta de motivación y para el estudio, el modo en que hay un porcentaje de alumnos que debo encarrilar, **los que son normales no tengo problemas, los que estén en una línea difusa que intento repescar y hay otros que ya están demasiados perdidos.**
- De disciplina, he tomado medidas que ninguna me ha dado resultados. La única que me ha dado resultado la anulación de conductas agresivas en BUP. La bronca en ESO producía más violencia. Mostrarse indiferente ante sus provocaciones, no darme por aludido, he dejado el tomarme a mí como centro de conflicto.
- Sí, las que considero adecuadas en cada caso.
- (2) Aparte de **estar constantemente de mal humor**
- **(3) Enfadarse mucho, amenazarle con echarles, sin concretarlos**
- (4) Dos tipos de problemas, académicos o de disciplina. Suelen ir bastante parejos, hablo con ellos si necesitan un apoyo. Chicos que no hacen nada "el que no construye, destruye". **El que no puede te hace caso y el que no quiere no da ningún resultado.**
- Sí, hay mucha diferencia entre 3º de la ESO y 2º de bachiller. Los problemas están en 3º, no saben lo que es aprender, hay que ser muy severo y controlador, es una labor más educativa que de contenidos.
- No, en el límite de la inhibición, los profesores sólo se ocupan de sus alumnos, aunque algunos tutores toman un papel muy activo.
- Conflictos entre ellos y la mayor parte de no implicación. El que se incorpora a los distintos grupos con distintos niveles (cinco juntos o tres porque es más fácil). Tengo recursos para los más altos, para los de nivel normal y para los que no llegan, pero algunos se quedan descolgados, sean por arriba o por abajo.
- Sí, ser activo ante los problemas y no dejarlos pasar. Las que le ayuden al alumno a mejorar sus posibilidades.
- Muy estricta con su responsabilidad, no cumplir con sus tareas, Sí, alumnos problemáticos o echarles la bronca, estarles encima.
- (5) El castigo, fatal. El castigo sienta fatal. ...**Nunca es el problema de la clase, siempre hay algún problema familiar. Suelen ser niños problemáticos con problemas familiares.**
- Intentar analizar la causa del problema. Trabajar propuestas de solución.
- No he puesto ninguna parte, lo máximo una discusión fuerte
- (6) Sí, el otro día no sé si lo conté aquí, **que plaqué a una como a una oveja Le dio un ataque de histeria, y la casqué. La paré, se me tiró al suelo y me tiré encima de ella y la plaqué, como las ovejas.**
- (7) Alguna vez, una vez tuve un alumno un poco problemático y vino su madre a hablar conmigo, y estaba en clase, llegó a insultar a su madre y **casi le atizo**. No le llegué a atizar, pero casi. Le dijo "puta" a su madre y cosas así, se había ido de casa, era de un pueblo pequeño, se había ido de casa, se había quedado a dormir en los baños del campo de fútbol, como su padre era camionero y estaba trabajando en Libia o no sé dónde... estaba la madre con los hijos sola, y la madre era muy buena persona, y **éste era un delincuente, supongo que estará en la cárcel**, es que era de mi pueblo, de mi pueblo hay algunos en la cárcel.
- Bueno, también se dan situaciones de tener que poner límites, el hecho de que se intenten pactar las reglas no quiere decir de que en un momento dado no tengas que marcar los límites, esto es claro. Puede pasar que el niño, al no ver un límite muy claro, esté intentando tocar, tocar, y se suba... ¿verdad? Y hay un momento dado que tú tienes que darle un límite, y la seguridad "oye guapito que aquí estoy yo, eh!", que estas cosas sí, pero en otras, muy claro.
- (8) Son **muy insensibles a la afectividad**, darles una palmada ha funcionado con muy pocos. Yo no estoy preparado para estar con este tipo de alumnado, yo era de BUP, mi problema era prepararme bien las clases, nunca había tenido problema de disciplina.
- (9) Este año no he tomado por mí expulsiones, la mayoría de las veces le ha dado un resultado negativo "porque **vienen como potros**".
- El año pasado unos robos, que fue muy crudo, también, de un chaval que robaba a los profesores reiteradamente, que fue llevado a juicio además

En este grupo están las inclasificables, por su vaguedad o peculiaridad, que no responden a las respuestas más típicas. En negrita se destacan tres testimonios interesantes:

- (1) Menciona tres niveles del alumnado, que según los docentes son bastante típicos: los que este profesor clasifica como “normales”, al alumnado que puede seguir una clase, estudiar, aprobar. Los que describe que están “en una línea difusa”, se pueden considerar aquellos que tienen dificultades pero, a pesar de éstas pueden acabar sus estudios; pero los que denomina como que “están demasiado perdidos”, son alumnos que se han quedado muy rezagados académicamente, que pasan de curso por imperativo legal, poniendo medidas para corregir, pero el desfase es tan profundo que no pueden reencauzarles y ni su aprendizaje, ni su actitud y, consecuentemente, ni su conducta es operativa en clase ante la falta de recursos que tienen para su seguimiento. Este suele ser el grupo que más genera problemas en el aula porque está “descolgado” del resto, ya que el profesorado manifiesta dificultades para hacer una atención a la diversidad en gran grupo.
- (2) En un artículo publicado recientemente analizamos la importancia del enfado como estrategia para el control del grupo (Funes, 2016), lo destacable de este comentario es el adverbio “constantemente”, ya que si esta emoción, puede puntualmente poner límite a una situación inapropiada, el abuso de ésta puede enrarecer mucho las relaciones en el aula.
- (3) El siguiente testimonio continúa con el uso del enfado, como

estrategia de disciplinamiento, pero añade el uso del temor en los alumnos, expresado en la “amenaza” no cumplida.

- (4) Este es otro comentario muy típico en el profesorado, en cuanto a la ineficacia de las medidas con determinado tipo de alumnado. En relación al alumnado que ya está muy superado de todo, al que ya se le han aplicado todas las peores medidas de que disponen y que han desarrollado una especie de inmunidad o apatía hacia estas, ante lo cual hace inútil cualquier intervención y no tienen ningún interés en lo que el sistema educativo le pueda aportar, y supone el abandono o desahucio educativo mutuo (del alumnado hacia el sistema y del sistema hacia el alumnado).
- (5) Uno se refiere al tipo de atribución del docente, a no plantearse la posibilidad de revisar sus prácticas docentes, ya que apriorísticamente atribuye los problemas que presentan algunos alumnos en el aula a problemas familiares.
- (6) El segundo es de un caso que conduce a reflexionar sobre las estrategias docentes para dar respuesta a conductas desproporcionadas, ¿es un placaje una conducta de contención o de represión?
- (7) El último es una forma de atribución que algún docente describió como “adivinar el futuro”. Algunos docentes dicen tener capacidad de predecir el futuro de una persona en función de su desempeño como estudiantes. Como se puede apreciar en este testimonio este docente verbaliza su deseo de maltrato del alumno así como su desprecio hacia éste.

- (8) En este ejemplo se observa un caso claro de deshumanización del alumnado, el quitarles la capacidad de sentir afecto, y por otro lado, menciona su nostalgia del tiempo pasado, cuando no había problemas de disciplina.
- (9) Otra forma de quitarles atributos humanos al alumnado son las alegorías al mundo salvaje, al mundo animal.

TABLA A.53: MEDIDAS MÁS FUERTES QUE HA TOMADO EL PROFESORADO

Más fuerte	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1. Sin datos	1	1,35	1,35	1,35
2. Castigo	30	40,54	40,54	41,89
3. Diálogo	9	12,16	12,16	54,05
3. Modificación	18	24,32	24,32	78,37
4. Otras	16	21,62	21,62	100,00

74

Elaboración propia

Como se puede apreciar, se ha diversificado el tipo de medidas que utilizan los docentes, pero sigue en primer lugar el modelo punitivo clásico.

TABLA A.54: ¿HAN DADO RESULTADO LAS MEDIDAS MÁS FUERTES QUE HA TOMADO EL PROFESORADO?

Resultado	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1. Si	20	27,02	27,02	27,02
2. No	12	16,21	16,21	43,24
3. A veces	14	18,91	18,91	62,16
4. Sin datos	28	37,82	37,82	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.55: FRECUENCIA CON LA QUE TOMA LAS MEDIDAS MÁS FUERTES EL PROFESORADO

Frecuencia	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1. A diario	2	2,70	2,70	2,70
2. Semanal.	5	6,75	6,75	9,45
3. Una al trimestre.	11	14,86	14,86	24,32
4. Dos o tres al trimestre	10	13,51	13,51	37,83
5. Más de 3 al trimestre	6	8,10	8,10	45,94
6. Una vez al año	20	27,02	27,02	72,97
7. No responde.	16	21,62	21,62	94,59
8. Sin respuesta	3	4,05	4,05	98,64
9. No procede.	1	1,35	1,35	100,00

74

Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla de Resultado, no hay mucha confianza con respecto a que las medidas que toman den los resultados esperados. Sólo un 27% considera que le da resultado.

Y con respecto a la frecuencia con la que las tiene que tomar, si bien un 27% tiene que tomarlas una vez al año, lo cual evidencia que no se trata de algo habitual, 28% tiene que tomarla entre 1 y 3 veces al trimestre.

a.11. ¿Y la más leve? ¿Con qué frecuencia?

1. Mensaje (verbal/no verbal) y otras medidas suaves

Respuestas con los contenidos literales:

- Mirarles fijamente.
- No hago nada, intento mantener la calma y que me sigan.
- La falta de atención.
- Dejarlos esperando.
- Hablar.
- No dejarles hablar cuando intentan dar excusas.
- Corregirles
- Utilizo la ironía, pero ya he aprendido en el curso que no debo utilizarla
- El intentar cambiar yo mi forma de trabajo, a ver si les cunde más. Pero fue sólo un pelín mejor.

Muchos docentes ejercen una supervisión silenciosa en la gestión del aula, como evidencian estos testimonios. Aunque presentan algunos matices: mientras que algunos aluden a la comunicación no verbal mediante miradas o gestos, otros hacen comentarios de diversa índole.

2. Medidas de reestructuración de la situación: Modificación en el tiempo, en el espacio y/o de las actividades

Respuestas con los contenidos literales:

- Separar a un alumno de su compañero. Le dan resultado las medidas que toma.
- Separarlos de clase. Ponerlos por orden de lista.

- Echar de clase. Yo aplico "chantaje" si no funciona, las medidas ministeriales permitidas, no funciona ninguna. En mi tutoría funciona porque hablo con los padres, pero tampoco funciona.
- (1) Mandar al **aula alternativa**, echar de clase.
- Mandar trabajo teórico, copiar en clase.
- Ya te lo he dicho tres veces, sal de clase (amonestación verbal).
- Que se dé una vuelta, "date un paseo".
- Poner una copia, castigar sin recreo
- Quedarse media hora más después del horario, darle un trabajo extra.
- Salte un rato fuera.
- Sacarlos del foco dónde está metiendo jaleo y meterlos aparte.
- Dejarles sin recreo.
- Dejarles tres minutos sin recreo, dar un parte, pero no le hacen caso.
- Insultos unos a otros, tirarse cosas, mandarles fuera de clase a jefatura. Lo del parte sí, pero ellos aprecian mucho sus recreos, sus horas de salida y eso me está dando resultado.
- Expulsar de clase y que esté un rato fuera y corregirlo.
- Copiar lo que no has leído.
- Dejarle fuera de clase si llega después de diez minutos. Pero esto es malo, ya que los castigados parecen ser los que están dentro.
- Cuando un chaval está enredando mucho lo hago pasar a la pizarra. Le da resultado, lo hace con humor: " Ya que tienes tantas energías, ayúdame".

Las medidas de tiempo-fuera (time out) supone un alejamiento físico de la situación perturbadora, pero en estos casos, hay que buscar condiciones adecuadas para la vuelta, es decir, que sea modificar la dinámica que se ha generado sin que constituya una expulsión o un paseo consentido.

Por otro lado, si bien esta es una medida suave para modificar una dinámica negativa o perturbadora del trabajo de clase, el tono en el que se diga puede ser mucho más que la medida en sí misma. Además los cambios de lugar son también una herramienta muy eficaz para propiciar mejores relaciones y desempeño (o peores). Todo esto pone en evidencia que el alumnado no sólo debe hacer lo que se le mande hacer, sino también en el momento y el lugar que se le asigne, así como al ritmo que se le marque, lo cual, lo que es una estrategia normal de la gestión del aula hace reflexionar sobre el nivel de control que requiere la enseñanza.

Una aclaración con respecto a (1) en negrita, el aula alternativa es un aula asignada para mandar a los alumnos castigados, para que no estén

deambulando por el centro y estén vigilados y con tarea, un eufemismo de aula de castigo.

3. Sanción leve

Respuestas con los contenidos literales:

- Apuntar en la tipificación falta leve.
- Un negativo, al presentarse, de actitud.
- Reprimenda verbal. Llamar la atención.
- Llamar la atención, amenaza.
- Amonestación oral/ verbal.
- Llamar la atención: callaros.
- Refñir personalmente, apercibirles personalmente.
- Mandar a callar y atender.
- Hablar con ellos para que se callen, que lleguen puntuales.
- **(1) Apuntar negativos en el acta del profesor, con reprimenda pública.**
- Reconversión/recomendación a los alumnos, una llamada de atención
- (2) Se ha formado un grupo bueno que ha dominado a los más conflictivos. Los de disciplina si los sé torear, no son complicados. Vengo de un cole muy conflictivo y tengo recursos. **Cuando pasa el toro** y reconducirlo luego cuando esta calmado.
- Llamar al orden.
- Amonestación verbal cuando cuchichean.
- Regañarles.
- Una pequeña amenaza "Creo que voy a tener que ir a jefatura".
- Yo sólo utilizo esa, no es ni leve ni fuerte, nunca me han faltado al respeto. Yo creo que ellos te lo devuelven, como yo los respeto.
- (3) Gritar para que escuchen. Al tener sólo un curso no he tenido grandes problemas. El jefe de estudios sí que pone medidas. **Un alumno con problemas graves es fácil, el problema es cuando tienes treinta. El problema es colectivo** y no puedes enseñar adecuadamente. **Puede llegar a que treinta hacen el imbécil**, es que son malos hábitos, no saben hacerlo de otras maneras.
- Echarles una "charlita".
- No hay problemas en general de respeto a profesores, ni agresividad, ni con profesores, ni entre alumnos.
- Sanciones ocultas, verbales: quédate quieto, estás interrumpiendo
- Echar una voz
- Dar un corte a un alumno en clase, pero totalmente puntual.

En esta línea estaría el estilo más punitivo dentro de que se trata de las medidas más frecuentes. En esta opción se pueden apreciar, a la vez, distintas líneas: estarían por un lado aquellos que apuestan hacer señalamientos verbales, que pueden convertirse en gritos, o tomar distintas formas: regañar, moralizar o amenazar. Pero también algunos buscan métodos de castigos más formales y con consecuencias, como cuando aplican una falta leve.

También algunos testimonios merecen comentarse con más detalle.

(1) Llama la atención el lenguaje institucional e impersonal en el que se expresa el docente.

(2) Es interesante la alegoría taurina que hace este docente, lo cual hace pensar que en el aula puede llegar a temer “sentirse embestido”.

(3) Este testimonio pone en evidencia que, además de considerar a sus alumnos unos imbéciles, colectiviza el conflicto. Las preguntas que caben hacerse ante comentarios denigrantes hacia sus alumnos son: ¿Con que actitud va este docente hacia sus alumnos al verlos de este modo? ¿Y ellos no perciben este sentimiento? ¿Qué relación puede generar esta percepción?, y el centro ¿qué hace ante esto?

TABLA A.56: MEDIDAS MÁS LEVES QUE TOMA EL PROFESORADO

Más leve	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sin datos	7	9,45	9,45	9,45
1. Mensaje y otras m. suaves	11	14,86	14,86	24,32
2. M. restructuración	18	24,32	24,32	48,64
3. Sanción leve	28	37,83	37,83	86,48
4. Otros	10	13,51	13,51	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.57: FRECUENCIA CON LA QUE TOMA LAS MEDIDAS MÁS LEVES EL PROFESORADO

Frecuencia				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0. Sin datos	29	39,18	39,18	39,18
1. Algunas esporádicamente	11	14,86	14,86	54,05
2. Algunas a la semana	7	9,45	9,45	63,51
3. A diario	27	36,48	36,48	100,00

74

Elaboración propia

Pareciera que un 37,83% del profesorado encuestado tiene que recurrir a diario (un 36,48%) a sanciones leves. Esto da lugar a considerar el trabajo de aula como relativamente hostil, en el sentido de ejercer la presión de estar permanentemente controlando por parte del docente y, de ser castigado, por parte de los alumnos.

b. Diagnóstico y definición del conflicto

b.1. ¿Cuáles han sido las experiencias más positivas o aquello que le ha proporcionado más satisfacciones en su carrera?

Categorías de *Experiencias positivas*:

1. Buenas relaciones

Respuestas con los contenidos literales:

- Todos le saludan y le sonríen por el pasillo, con cara afable, algún regalo
- Los alumnos cuando pasa el curso y te saludan al año siguiente
- Cuando los chavales te saludan fuera. Se abren mucho.

- El contacto con los jóvenes más mayores, ellos también tienen algo que enseñar.
- Luego los casos concretos de chavales que ves avanzar, su cariño, pero este año me cuesta.
- El trato con los chavales, el estar todos los días con ellos, hablar con ellos cuando parece que se encauzan
- El cariño de los chavales.
- Cuando te agradecen, te sonríen
- La relación con los alumnos y las familias y ocasionalmente el equipo de profesores.
- El vínculo académico-afectivo que he logrado con algunos alumnos
- Cuando se ha sentido comprendido por los alumnos, cuando compartía lo que les transmitía, lo más mío de experiencias vitales, cuando me escuchan con atención, me están bebiendo...eso es precioso, cuando les gusta, la satisfacción es ilimitada.
- La relación con los alumnos y con los padres, más como tutora que como jefa de estudios.
- Confianza que tienen con ella
- Relación positiva que se tenga con una persona.
- Compartir las dificultades con los compañeros y aprender de ellos.
- Compañerismo, sentirme bien acogida en el centro, y ha sido así.

En esta dimensión, dentro de una misma línea general que resalta el vínculo con los alumnos, el afecto, la buena relación, algunos profesores también matizan esta buena relación con los compañeros.

Otro aspecto que también aparece es el de los que lo perciben cuando ya ha pasado, es decir, cuando ya no son sus alumnos, de los que lo hacen con el grupo que tienen actualmente.

2. Cuando una clase sale bien

Respuestas con los contenidos literales:

- La actitud de los alumnos cuando están participando.
- El día a día, cuando la clase ha salido bien y los chavales han disfrutado
- Algunas clases me las he pasado muy bien, pero fue hace mucho
- Cuando una clase ha funcionado, han estado atentos conmigo.
- Ver que hay algunos alumnos que disfrutan en el taller.

Aquí se centra más el disfrute en el enseñar, labor principal del docente.

3. Recuerdo de un grupo, curso, experiencia

Respuestas con los contenidos literales:

- (1) **Eso hace ya muchos años**, fue mi primer año de FP a gente que estaba trabajando y vieron buenos resultados.
- La recuerdan gratamente.
- Nueve años en EGB que cobraba veinte mil pesetas, cuando me pasaron a contratada y volvía al mes y me hicieron en el recreo un homenaje cantándome mi canción favorita "Tú has venido a mi orilla". Otra vez estuve un mes de baja y me recibieron con un aplauso.
- Ganar competiciones escolares que hemos participado.
- Un alumno de la UVA (barrio pobre) estuvo en investigación de física cuántica en Estados Unidos, ahora es investigador y mantuve con él correspondencia por correo. Una salida en periodo escolar, invitaciones a fiestas de los alumnos.
- Grupos que te vienen a ver después de muchos años.
- En la cárcel, el cariño que te cogen, el nivel que en el que te ponen
- En lo personal, en grupos que tenía buena relación, venir a mi casa, ayudarme a decorarla, salir con ellos.
- Experiencias personales, halagos personales, regalos hacia mí.

En este caso se refiere más bien a anécdotas que les han marcado, lo que pone en evidencia que el saldo de su experiencia profesional se limita a hechos puntuales, y como subraya el testimonio (1) "hace muchos años", lo cual lleva a pensar sobre la falta de incentivos que expresa esta mirada nostálgica y retrospectiva.

4. Reencuentro con alumnos

Respuestas con los contenidos literales:

- Encontrarme a los chicos con empleo
- El encuentro de exalumnos, que les ha ido bien, que les gustan cosas que tú le has enseñado.
- (1) Muchas: excelentes alumnos que te encuentras, hoy un exalumno, que **como le adivino el futuro y se cumplió y está estudiando por las noches, porque quiere mejorar su predicción**. La relación fuera del instituto también es muy gratificante, sigo manteniendo relaciones con exalumnos
- Que me saluden exalumnos por la calle, me den las gracias
- El encontrarme con alumnos que tienen un recuerdo agradable o que recuerdan lo que han aprendido.
- Una vez, un regalo, que buscaron mi dirección, y vinieron a mi casa con un regalo.
- Encontrarme antiguos alumnos que han hecho algo provechoso.
- Después de años y encontrarme con alumnos y tener un reconocimiento profesional que le había marcado, o el de un padre, pero es un caso sin más
- Cuando algún exalumno ha vuelto, le recuerdan o ha triunfado, sobre todo aquellos que pensabas que podrían torcerse.
- La visita de antiguos alumnos y el reconocimiento de tu influencia en un momento.
- Cuando pasa el tiempo y se acerca alguien a saludarte.
- El recuerdo que sobre ti tiene exalumnos (por lo personal).
- Reencuentro con exalumnos y mantener con ellos relación de amistad.

Esta opción también tiene una mirada retrospectiva pero es un poco más general, en el sentido del placer que les proporciona el reencuentro con exalumnos. Los matices vienen dados por ver la evolución de éstos, el agradecimiento, la percepción de la influencia que ejercieron en ellos, etc.

Como ya se había mencionado, destacamos en (1) en negrita el testimonio de las “dotes adivinatorias” que se atribuyen algunos profesores. Es interesante este comentario porque hace explícito el tan mentado “efecto Pygmalion” solo que este docente, desde su jerga exotérica, lo que está haciendo es demostrar el funcionamiento, desde su lógica, de esta teoría de la atribución condicionante de las posibilidades de su alumnado.

5. Satisfacción por progresos

Respuestas con los contenidos literales:

- Ver los resultados finales de los trabajos, algunos son de exposición. Que saben resolver problemas.
- (1) Que aprueben todos. **Disminuir el fracaso**
- Los alumnos cuando pasan el curso y te saludan al año siguiente
- El acceso directo del alumno al mundo laboral.
- Que un alumno entiende o comprende la música.
- Los trabajos que presentaron algunos alumnos, otros alumnos que recuperaron el interés por la materia.
- Los casos concretos de chavales que ves avanzar, su cariño, pero este año me cuesta.
- Cuando un alumno saca provecho de lo que le enseñas.
- Cuando encuentras algún alumno interesado, que es bueno, que se interesa por la asignatura, o alguien que con mucho esfuerzo consigue sacarlo a adelante.
- Ver que tratas con gente y ver que puedes ayudarles a vivir en esta sociedad, cuando ves reacciones positivas es gratificante.
- Que alumnos que no sabían nada, sacaran algo en limpio, los que tienen una fase de consideración.
- El verles crecer, de niños que maduran, van moderándose.
- El ver el trabajo de un buen alumno, que hay alumnos que progresan y se interesan.
- Cuando al final del curso ha habido progreso.
- Cuando el alumno disfruta con lo que estás enseñando y sobre todo si te lo agradece. Esto ocurre en bachiller.
- Cursos en los que se tomaron la materia porque les gustaba y vibraban con la materia, era una gozada, como un seminario (en lo académico).
- El encontrar interés por parte de un alumno, cuando les ves motivados.
- Cuando acaban un año y son capaces de expresarse en otro idioma.
- (2) **El ver cómo avanzan los alumnos que me siguen**, cuando lo que pido que se haga se hace.
- Cuando veo que logro que el alumno se interese y valore que el conocimiento es importante,

- bonito.
- Constatar que han aprendido
- El comprobar que un alumno ha podido ayudar como persona más que como alumno, que ha sido punto de referencia y también algún padre agradecido.
- En música han montado un trabajo en común en equipo
- Cuando un chico tiene buenos resultados.

Probablemente esta sea la dimensión más gratificante de la labor docente y la más auténtica de la profesión, en el sentido de ver los resultados de su trabajo.

Comentar en relación a (1) en negrita, que es el único que destaca este aspecto, en el sentido de que todos valoran el progreso de sus estudiantes pero solo este comentario pone en evidencia una proyección social con respecto al impacto de sus enseñanzas, no es sólo que aprendan los que pueden, sino también los que no pueden. Lo cual evidencia la carencia por parte del resto del profesorado del sentido más amplio que debe suponer su trabajo.

En la misma línea, el comentario (2) en negrita, pone en evidencia justo lo contrario, es la conformidad con que sólo avancen los que le siguen.

6. Otros

- Respuestas con los contenidos literales:
- Ver la capacidad de aprendizaje que tengo, ya que me he tenido que buscar todo solo.
 - Algún año que he trabajado en equipo muy bien
 - Que me haya reconocido que se portaba mal, que no era cosa mía.
 - Diez años en un centro de difícil desempeño, de gitanos, me obligó a aprender sobre mi misma y sobre quienes no conocía, buenos compañeros
 - Los intercambios al ser de idiomas tienen una gran importancia a nivel lingüístico, además de psicosocial.
 - Haber elaborado un programa que uno ha organizado, es sólo satisfacción propia.
 - Ser tutora. Ver satisfacción en los padres. Ver que uno es capaz de hacerlo. Es mucho más que ser profesor de área.
 - Muchísimas... me lo paso muy bien dando clase y también disfruto mucho con los proyectos, el de hacer jabón, el de hacer el viaje...
 - Que difícil enseñar a adultos (estuve 7 años) como profe de idiomas, a lo mejor era menos satisfactorio, pero esto tampoco, las experiencias fuera del texto, escribir cartas, videos, actividades extracurriculares.

Si bien todas son distintas, comparten que aluden a una experiencia que les supuso un reto del que tuvieron un saldo positivo, es decir, que habla de satisfacción con respecto a la valía personal, no como los otros casos que se referían a los logros de los alumnos o a cuestiones más afectivas, sino a logros propios.

TABLA A.58: EXPERIENCIA MÁS POSITIVA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª)

Positivo 1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0. Sin datos	4	5,40	5,40	5,40
1. Buenas relaciones	14	18,9	18,91	24,32
2. Clase sale bien	9	12,16	12,16	36,48
3. Recuerdo, anécdota	6	8,10	8,10	44,59
4. Reencuentro con alumnos	15	20,27	20,27	64,86
5. Satisfacción por progresos	16	21,62	21,62	86,48
6. Otros	10	13,51	13,51	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.59: EXPERIENCIA MÁS POSITIVA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª)

Positivo 2				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0. Sin datos	48	64,86	64,86	64,86
1. Buenas relaciones	8	10,81	10,81	75,67
3. Recuerdo, anécdota	2	2,70	2,70	78,37
4. Reencuentro con alumnos	6	8,10	8,10	86,48
5. Satisfacción por progresos	10	13,51	13,514	100,00

Elaboración propia

74

Como se puede apreciar en las tablas de resultados, las dos primeras opciones son la *satisfacción por los progresos* (21.62%) y en segundo lugar, la *buena relación en el centro* (18.9%). Estas opciones evidencian dos aspectos positivos de la visión que tienen los docentes de su trabajo, por un lado, la satisfacción sobre su trabajo en tiempo presente, es decir, con respecto a alumnos que tiene en la actualidad, y no recuperando recuerdos del pasado, y por el otro el placer altruista de su trabajo, es decir, no es placer por lo que hace, ni por lo que logra, sino por lo que logra con los otros y de los otros.

b.2. ¿Cuáles han sido los aspectos más duros o que han sido más desmoralizantes a lo largo de su carrera?

Categorías de *Aspectos más duros*:

1. Apatía, falta de motivación, desidia

Respuestas con los contenidos literales:

- La apatía ...aunque sea un solo alumno
- Últimamente las dificultades, la falta de motivación en clase
- Problemas de disciplina y su desidia
- No a título personal, no tengo. Connivencia entre profesores y alumnos para no dar la clase o la materia
- (1) **El conflicto fundamental es que la gran mayoría de medias antiguas no tienen ganas de trabajar. ...la ampliación también hace que haya muchos alumnos desmotivados**, pero también lo están los profes
- Ver el desinterés de muchos alumnos. Tienes la sensación de que lo que estoy haciendo no tiene sentido.
- Que doy clase para las paredes
- Cuando explicas y ves la falta de interés
- Los alumnos que les entra por un oído y les sale por el otro, algunos te escuchan, pero otros no y tampoco ayuda la familia
- Cuando te encuentras gente que viene a cubrir unas horas y sólo le interesa lo económico, en plan funcionario, no hacen nada, intransigentes, no hacen las cosas y los otros las debemos hacer
- Cuando no están motivados, vienen por aprobar y vienen aquí porque no tienen más remedio. Siempre el nivel afectivo y el académico
- La falta de motivación y el desinterés de alumnos y de profesores
- Cuando hay una cierta dejación y entonces te dejan a ti como diciendo "tú eres el que lo tiene que solucionar"

Aquí los profesores señalan como les afecta la desmotivación y matizan que no sólo de los estudiantes, también de los colegas o las familias. Según un

profesor, en (1) en negrita, la causa se debe a los cambios producidos por la reforma.

2. Falta de recursos e inestabilidad, problemas con la administración, reforma, etc.

Respuestas con los contenidos literales:

- En la ESO la administración no pone medios para ellos, ni los forma. Ese *embolao* es fundamental.
- Falta de recursos. Estar rotando de un centro a otro constantemente
- La propia gestión de las oficinas centrales de educación. Es una gestión nula. Falta de apoyo por la administración de nuestro trabajo
- Estos 4 años que trabajo en los IES de la reforma son unos mamotretos con una organización súper rígida, que está montada para enseñar conocimientos para los que cualquier flexibilización, experiencias innovadoras, es imposible. Se admite mal la entrada de la ESO. Es una loza indestructible.
- El tipo de alumnado, mezclado, con mi inexperiencia con este tipo de alumnos. Vine 1º a verlos, me atraía en el fondo, pero luego fue peor.
- La ESO siempre pensé que no funcionaría, pero lo peor fue ratificarlo
- El salto a 3ro.
- Ahora 3º me está matando. Estoy planteando un cambio de trabajo
- Adaptarme a dar clase en 1º de la ESO, a su mentalidad. Estaba acostumbrada a los mayores.
- Sí, cuando desde la Administración se te ponen trabas y zancadillas, claro. (¿Qué es una “zancadilla” de la Administración?) Dificultades. Cuando por ejemplo, tú estás, tú empleas un proyecto de innovación del tipo que sea, y todo son pegas, todo son dificultades. “Es que oiga, que yo no lo hago para escaquearme, que esto supone más trabajo para mí que lo hago porque creo, a lo mejor equivocado, creo que esto es bueno para los alumnos, no para mí.” “Bueno, es que no sé qué, no sé cuántos, el cupo, las horas, ...”
- Los muros de la administración que no le permiten trabajar a fondo para conseguir los objetivos... Todos son frenos.

Estos testimonios explicitan los siguientes conflictos:

- La falta de recursos (que es una demanda típica)
- La alta rotación del profesorado
- Gestión rígida e ineficaz de la administración educativa.
- Incoherencia entre organización rígida e instruccional y la atención a la diversidad, que requiere mayor flexibilidad

- La actitud crítica a la reforma en lo que se refiere a la dificultad para atender a determinado alumnado.

3. Insatisfacción, sin gratificación, ni reconocimiento, impotencia

Respuestas con los contenidos literales:

- Actitud de resignación de los profesores ante imposiciones.
- Cuando explicas y ves la falta de interés, es la impotencia y te preguntas si es tu culpa.
- Cuando ves que tu labor cae en el vacío. Hay cosas que se deben hacer en conjunto (actitud defensiva, de burla)
- El no tener gratificaciones a corto plazo, esto no es como la medicina
- Falta de agradecimiento, sentir que trabajan en vacío. Ej: organizamos una visita y una niña se accidentó y el padre me denunció
- Poco reconocimiento social de la profesión. La impotencia ante cierto tipo de alumnado que tiene cierta problemática social que requerirían de un tratamiento especializado
- El sentir que no trabajo, que mi trabajo no lo puedo hacer. Sensación de vacío
- La impotencia cuando no puedes subsanar problemas, sobre todo los de disciplina.
- También la actitud de los padres que no valoran nuestro trabajo
- Ver que después de un curso no has sacado nada en los alumnos. Después de machacarles están perdidos
- Te sientes desquiciada, se mofan, se ríen de ti.
- Que no valoran mi trabajo, perder el tiempo, de humillación
- Poco reconocimiento que los alumnos en general tienen del esfuerzo que tú haces porque las clases salgan bien, el poco respeto que te tienen como persona
- Y que al ser interina tampoco te consideran demasiado, porque ya te digo, piensan que estás ahí de pasada y que realmente sólo les importa el titular, que va a estar allí unos años y con el que se tienen que llevar bien. Y así es.
- La falta de reconocimiento del esfuerzo en privado que se hace.
- Esa insatisfacción que produce el no saber si estás actuando bien, que no se ven los resultados en la educación. Son trabajos a largo plazo.
- La incompreensión por parte de los chavales... la sensación de impotencia, que tengo de llegar a ellos, de motivarlos.
- A mí me desmoraliza la actitud de muchos compañeros. Eso me ha desmoralizado. Y luego, el proceso de degradación que ha habido en las aulas, a nivel de disciplina, que ocurre, es a nivel social también. No hay una cosa que ocurra en las aulas, ocurre fuera. Y por lo que conozco, una vez estuve en un encuentro en Italia y coincidimos allí varios con una cosa que es real. El primero que estuvo aquí en el centro de profesores era un programa europeo, de esos Sócrates y tal, y luego tomando un café y hablando, me acuerdo que comentaban todos: "joder, lo que se ha degradado Italia, casi ni puedes salir a la calle", ni valores. Había franceses y había ingleses, y todos comentaban, "aquí ha habido como un proceso de degradación social". De degradación social no sé si es la familia ha perdido cohesión, podemos hablar un poco, divagar. Pero los padres no ejercen de padres, trabajan los dos fuera, a lo mejor ven dos horas al chico en casa y lo que no quieren es enfadarse con ellos. El dar un premio por una cosa que debe ser una obligación, que es el aprender, el tener buenas notas, o algo que debiera ser casi un deber. Esos estilos, no sé hasta qué punto, porque a mí nunca me han regalado nada y a los compañeros tampoco, era lo normal. Pero cuando llegaba el verano, pues había que ir al campo, o sea, ése era el premio, había que ir a suflar las viñas, a despuntar...
- Falta de valoración, la política de RRHH de la administración. La enseñanza es más anónima. Falta de reconocimiento, tienes la sensación de no llegar nunca a un buen puesto

La falta de reconocimiento que argumentan la atribuyen principalmente, pero no exclusivamente, al alumnado y llega hasta la sociedad en general.

Otro aspecto es lo que llaman falta de gratificación y de valoración, que al ser muy tardía, hace muy duro el trabajo cotidiano. Hay quien incluso siente algo peor, que es estar desquiciada por llegar a las faltas de respeto o por, los cambios en la sociedad, que lo atribuyen a una especie de degradación, en lo que se refiere a no castigar lo malo y a premiar lo bueno por parte de las familias, o al cambio en el modelo familiar, al abandono de la familia tradicional.

En cuanto a la impotencia, se refiere a una sensación de no poder hacer su trabajo, de no poder resolver los problemas que exceden lo estrictamente educativo y, además, la falta de puntos de referencia claros, en cuanto a ver resultados, a si lo que están haciendo, lo están haciendo bien.

1. Otros

Respuestas con los contenidos literales:

- El 1º año que empezó la orientación en EGB, por desconocimiento
- Con alumnos mayores, yo siempre trato de coger a los de menos edad
- Que alumnos hayan accedido a estudios superiores
- Conocer gente que está en la profesión por casualidad. Desconexión entre padres e hijos
- La inseguridad que tengo cuando tengo que dar contenidos que desconozco
- Cuando ante situaciones complicadas los padres no han colaborado y si eso además, no hubo un punto de vista, sino dos o tres antagónicos, con los profes, son momentos desagradables
- Muchos: primero, falta de estrategias cuando empecé. Segundo, la mala preparación con que salí de la facultad, para la enseñanza: mala y también la académica
- Un caso, hace años: un hecho que me dejó muy marcado, se produjo una convocatoria para las cátedras y estábamos en el equipo directivo y con mucho trabajo. Lo preparábamos juntos, con una compañera la memoria y nos pusieron un "0" porque consideraron que copiamos y me dolió que se subestimara un trabajo conjunto, y la humillación que supuso ante los compañeros. Sentí el peso de la política injusta. fue una ruptura traumática con la estructura administrativa. no es el sacar la cátedra o el no ganar las 18.000 ptas.
- El trato al profesorado como miembro de una empresa, no como un profesor. En un centro privado no concertado y ahora no estoy dispuesto a trabajar en cualquier centro. Yo no puedo marcar un objetivo económico por encima de uno educativo. El alumno joven desconoce la riqueza de la educación. Ellos no la consideran como libertad sino como castración y el profesor es quien les dice que tienen que aprender y no el que les dice cómo
- La inestabilidad en el trabajo. Los cambios que se están produciendo en los adolescentes y no haber encontrado todavía una línea de actuación.
- Tener excesivo número de alumnos en el aula (36). La empresa muchas veces te viene con algún susto. El trabajo incomprendido, callado, o dar asignaturas "marías". Yo estoy más cómoda dando geografía o historia
- El año pasado con un alumno: hijo único, bloqueado, con una madre que decía "nos examinamos de física", se lo llevaron del centro y sin saludar
- Lo más negativo es lo que más me ha enseñado. He aprendido. Positivo la solución, negativo: vivirlo
- Críticas negativas e injustas por parte de algunos padres, pero no representativas: tres

espinitas clavadas. Por parte de padres: cuestionamiento a su actuación...sensación de no influir, es lo peor. Peor es influir negativamente

- Ver a los alumnos después de unos años
- No lograr que les importe algo más que la nota. Que se preocupan por los conocimientos pero no por los valores
- Escolarizar a un niño autista y hablar con los padres de niños con dificultades
- Las deficiencias más graves, cuando, muy graves, muy graves, cuando se nos ha muerto algún alumno. Me lo hace pasar muy mal.

Como en todos los “otros” se recogen aquí los testimonios que se apartan de la homogeneidad que presentan las otras categorías, representando situaciones más atípicas o aisladas.

En este caso, se registran casos que aluden al malestar que produce el miedo a lo desconocido, a no sentirse competente, como plantean los testimonios de tratar con un alumnado distinto al que tenía, o con la asignatura a impartir, falta de cualificación, etc.

Algún caso el malestar está vinculado al trato laboral, como trabajador o funcionario. También un profesor que comenta como negativo el reencuentro con alumnos. Y casos especiales de alumnos que, por su dramatismo, emocionalmente les han marcado.

8. Problemas de relación

Respuestas con los contenidos literales:

- El mal rollo que hay en las clases, aunque sea un solo alumno
- (Ríe) Que no te entiendes con los alumnos
- Los insultos, en teoría, anónimos; se sabe el autor, pero no dan la cara. Una alumna me escribió "puta" en el coche y fue expulsada
- Encontrarme con alumnos con faltas de disciplina y respeto
- (1) Que no se trabaje en equipo, **estados de crispación**, el perder amigos en el claustro o que no funcionen las relaciones. No es común.
- Algunos compañeros, en el departamento hay gente desagradable
- Ver mucha individualidad.
- Hay cosas que se deben hacer en conjunto (actitud defensiva, de burla)
- Que en un centro se sintió mal acogido: "gente que tenía otra categoría me rebajaba". En este instituto muy bien: buenos compañeros, mucha ayuda. Todos tenemos muchos problemas pero nos escuchan, nos apoyan, y el equipo directivo también. Aquí lo mejor es el personal. La unión hace mucho, mucha colaboración.
- Las malas relaciones con compañeros

- Estar de "lanero solitario", tener que tomar postura y no ser entendida por falta de criterios o principios comunes sobre la educación

- Aparte un poco de rencillas entre algún compañero y las cosas así, lo poco valorada que está la asignatura, también, lo poco que saben muchas veces, pues eso. ...Y luego yo intentaba no llevarme mal con nadie, pero he pasado bastante aislada del grupo, bastante independiente, aparte de que soy muy independiente.

- Los problemas del claustro, no es frecuente. De desacuerdo, malestar, en especial en las orientaciones pedagógicas. Actitudes personales

- La falta empatía

- Los dimes y diretes. Fíjate lo que te voy a decir: los chismes... Critican, tienen un espíritu de crítica espantoso, pero no espíritu de crítica, sino son criticadores natos. (¿Pero los niños o los profesores?) Los niños, los niños. Los profesores, por supuesto, cuando se reúnen no hacen otra cosa más que criticar, despellejar a alguien. Cosas que les pueden pasar a ellos también... O sea la crítica. La crítica y el bla bla bla que te digo esto, y el ir directamente... hablar contigo como tutora y a continuación pedir hora para hablar con el director, para contarle lo que tú le has dicho. Eso me parece una muy mala experiencia, sobre todo porque con los alumnos, con las alumnas, estás tú, no está el director.

- Sí, sobre todo cuando hay problemas y digamos que la gente no te colabora, o sea que no asume su parte... eso te crea una situación un poco de aislamiento, de decir "estoy solo aquí" y entonces un poco mal rollo, ¿no? eso es lo que más te molesta. Pero a nivel de equipo directivo, por ejemplo, los años que llevo en secundaria he tenido una suerte bárbara, porque he tenido mucho apoyo y yo creo que en orientación es fundamental el apoyo del equipo directivo, en este caso, y sobre todo el jefe de estudios.

- Hombre es cansado! Y luego yo creo que el día a día, las ratios que nos imponen... las ratios son terribles, porque hablar con un niño es un lujo, pero cuando tienes 23 ¿cómo te paras a hablar con ellos? no te paras a hablar con ellos. Yo he habido muchos años que me he ido muy disgustada a casa porque no te paras a mirarles, porque no te paras a hablarles, ni a escucharles, porque no puedes, porque estás siempre hablando al grupo, y no es ése el nivel que los niños quieren. No quieren que le hables a un grupo, quieren que les hables a cada uno, entonces tú no llegas, los niños demandan muchísimo, y te vas con una frustración a tu casa muy fuerte, eso creo yo que es lo más duro, las ratios, no sé, el cómo está montado, el nivel de trabajo tan, tan duro.

Los problemas de relación les preocupan tanto si son con el alumnado como si son con los colegas, a nivel de las relaciones les afectan tanto las faltas de respeto como los cotilleos, el exceso de individualismo o la falta de individualidad, las rencillas, etc. En el comentario (1) en negrita comenta "estados de crispación", parece una manera muy adecuada de definir una situación en la que en el RAE explica como irritar o exasperar⁹⁵, por lo que pareciera que la conflictividad no es tal, sino más bien se trata de la sensibilidad creada ante la sensación de exasperación mutua.

9. Problemas para dar clases, bajo rendimiento de los alumnos

Respuestas con los contenidos literales:
 - Problemas de disciplina y su desidia
 - (1) Los alumnos no te entienden, **no son capaces de aprender**

⁹⁵ Real Academia Española (2014)

-El tema de la organización del aula y el de la disciplina, el control del grupo

- Sacar un porcentaje para mí mucho más bajo de resultados. Conseguir un porcentaje ridículo de objetivos de los que yo me planteaba
- Cuando se crea una situación muy descontrolada en el aula.
- Cuando una, dos o tres personas no te dejan dar la clase y no sabes qué hacer, pero eso es día a día.
- La indisciplina. Ha sido este año. No había más que ver en los patios, gente estupenda como en cualquier sitio. Vienen aquí por las 30.000 pelass⁹⁶, por eso vienen. La mitad ya no vienen
- (2) Bueno, por ejemplo, había un alumno que tenía serios problemas psicológicos y este alumno desbarataba todas las clases, era imposible dar una clase con él, era un alumno del grupo de diversificación que todo el rato era un problema, pues **era expulsarle**, no se terminaba de ir, la madre había hablado con un inspector **y el inspector decía que estaba obligado a estar con nosotros** en el instituto, en el centro. Me llegó a dar un día la mano, yo le seguí la broma y casi tengo un disgusto. Los profesores estábamos todos de acuerdo en que no podíamos darle clase y aparte es que no podíamos, **no podíamos dominar al grupo cuando estaba este alumno**. Y lo desmoralizante es que la dirección no te tome en consideración, piense que a lo mejor tú allí eres una interina y vas solo a pasar y a cobrar y a poner la mano, y que no te tome en consideración tus sugerencias, o que las tome ya al final, muy al final. Y casi nunca me he equivocado en el sentido de que todos los alumnos que yo he visto en el principio que iban a ser más peligrosos, o que iban a tener una respuesta muy negativa hacia el grupo, ha surgido como yo he dicho, ha pasado al final lo que yo he dicho. Y bueno, eso es lo más deprimente, creo, que no te tomen en consideración y que no se les pudiera expulsar antes o tomar alguna medida antes, porque **a muchos chicos les afecta muy negativamente también, no sólo es que tú no puedes dar clase**. O sea, yo tenía a lo mejor algún alumno que me decía “señorita, **este alumno** – el que te decía que es el conflictivo – **me pega**” “este niño...” no sé qué. Y que tú a lo mejor investigando, te llegas a enterar de que le había clavado un destornillador a una niña en otro centro, sabes, que le habían expulsado de distintos centros y que **tú tienes que cargar con él por narices**. Al final no venía ya prácticamente, pero la madre chinchó y chinchaba, que lo tuviéramos ahí, que tal. Yo creo que ese es el aspecto más negativo que he tenido este año.
- No ver los resultados, se van y no sabe, por más que evalúes, no sabes finalmente. El paso por la vida de los chavales es transitorio.
- (3) A veces tengo la sensación de que no avanzo, que **se confunden con algo recreativo, que no se le tiene el mismo respeto que a otras asignaturas**.
- Aquellos que no lo han conseguido

Estos comentarios ponen en evidencia el malestar que puede generar en el profesor el bajo rendimiento de sus alumnos, los problemas de conducta y de aprendizaje, la presión que le puede generar su autoexigencia, el no poder dar respuesta a determinadas problemáticas.

Se incidirá en los siguientes puntos:

(1) El docente atribuye a los alumnos su incapacidad de aprender, sin caer en consideración sobre su incapacidad de enseñarle a ese tipo de alumnado,

⁹⁶ Se refiere al RMI (Renta Mínima de Inserción). Es una ayuda pública para personas que no tienen recursos suficientes para atender las necesidades más básicas de la vida y que por lo tanto se encuentran en situación de riesgo. (Equipo de redacción 2016) Suele asignarse a la minoría gitana para promover la escolarización y prevenir el absentismo.

perdiendo de vista quien es el profesional de la enseñanza. Además la incapacidad de aprender tiene condicionamientos de métodos, estilos, de puntos de partida o de otros factores, que si se tienen en cuenta, siempre es posible aprender.

(2) Señala la lucha que se establece entre el centro y la administración educativa con el alumnado conflictivo, esta anécdota representa un caso muy típico de situaciones con problemas de conducta graves para los que no hay una intervención adecuada, y si bien, como destaca el testimonio, la expulsión (exclusión) es el recurso que tiene el centro, no resuelve. Esto no sólo genera problemas al profesor con el alumno en particular, sino generalmente, al grupo en su conjunto, por lo que genera mucho malestar la inclusión de la diversidad sin recursos ni profesionales ni institucionales para gestionarla.

(3) La última cuestión a comentar es la expresión de este docente con respecto a la actitud de sus alumnos en relación a la materia, en la que parece que debe enfocarse como algo serio y no placentero, lo cual conduce a reflexionar sobre como algunos docentes relacionan el aprendizaje con experiencias arduas, desagradables.

TABLA A.60: EXPERIENCIA MÁS DURA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª)

Lo más duro 1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 – Sin datos	1	1,351	1,35	1,35
1 - Apatía, falta de motivación, desidia	10	13,51	13,51	14,86
2 - Falta de recursos e inestabilidad, problemas admin., reforma, etc.	11	14,86	14,86	29,73
3 - Insatisfacción, sin gratificación ni reconocimiento, impotencia	21	28,37	28,37	58,10
4 - Otros	9	12,16	12,16	70,27
5 - Problemas de relación	11	14,86	14,86	85,13
6 - Problemas para dar clases, bajo rendimiento de los alumnos	11	14,86	14,86	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.61: EXPERIENCIA MÁS DURA QUE HA VIVIDO EL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª)

Lo más duro 2				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - Sin datos	49	66,21	66,21	66,21
1 - Apatía, falta de motivación, desidia	2	2,70	2,70	68,91
2 - Falta de recursos e inestabilidad, problemas admin., reforma, etc.	4	5,40	5,40	74,32
3 - Insatisfacción, sin gratificación ni reconocimiento, impotencia	7	9,45	9,45	83,78
4 - Otros	2	2,70	2,70	86,48
5 - Problemas de relación.	6	8,10	8,10	94,59
6 - Problemas para dar clases, bajo rendimiento de los alumnos	4	5,40	5,40	100,00

74

Elaboración propia

Categorías de A quién atribuye esos aspectos más duros de la profesión:

TABLA A.62: ATRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS MÁS DUROS DE LA PROFESIÓN POR EL PROFESORADO

ATRIBUIDO A				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 – SIN DATOS	5	6,84		
1 - ALUMNO	36	49,31	52,94	52,94
2 - PROFESOR	15	20,54	22,05	75,00
3 - CLAUSTRO	7	9,58	10,29	85,29
4 - ADMINISTRACIÓN	10	13,69	14,70	100,00

74

Elaboración propia

Si bien en ambas opciones la respuesta a *Experiencia más dura* que ha tenido en su carrera es la *insatisfacción, sin gratificación ni reconocimiento e impotencia* (28.37%), no es menos llamativo observar que en la primera opción la paridad en las respuestas, siendo *Falta de recursos e inestabilidad, problemas admin., reforma, etc., Problemas de relación y Problemas para dar clases, bajo rendimiento de los alumnos* el 14.86%, *Apatía, falta de motivación, desidia*: 13.51 % y *Otros*: 12.16%. Si valoramos la segunda opción, se refuerza la insatisfacción y resalta un poco los problemas de relación.

Estas experiencias negativas están atribuidas en un 49.31% al alumnado y un 30% al profesorado, en algunos casos a personas concretas y en otras al conjunto del claustro. La administración educativa no parece tener un lugar muy protagónico en estas experiencias.

b.3. ¿Cómo lo ha vivido?

1. Con frustración, resignación, ansiedad, impotencia, etc.

Respuestas con los contenidos literales:

- A veces bastante mal, falta de ganas...de mandar a la porra.
- Con resignación y tolerancia, situación que ensombrecía.
- Con resignación, pero ilusión.
- Con un poco de ansiedad, no me preocupa el fracaso. Con tranquilidad, está claro que son ellos los que tienen que adaptarse, pero también debes de ir probando con cada grupo.
- Mal. Me gustaría que se encaucen, pero no puedes hacer de ello un problema personal. Las cosas no resbalan.
- Duele mucho. Ha significado que interrumpiera la próxima salida. El año que viene veremos.
- Nada, resignándome, conversando con compañeros, intentar dialogar con los padres. El otro día, con una madre que nos hacía responsable a nosotros que en meses no hagamos lo que ellos no han hecho en años.
- (1) De forma incómoda, se ha hablado **pero las discrepancias minan las relaciones**.
- Con tristeza, pero con serenidad. Lo encajas, no puedes ir contra la realidad. Hago lo que puedo, si no doy para más.
- No lo he manifestado "cornudo y apaleado". Mucho trabajo que tuve que armar en este centro ya que no me dejaron nada.
- Al principio mal. No vemos el trabajo terminado. Mucho esfuerzo para no verlo. El problema es la falta de coherencia, la diferencia de objetivos entre lo que pretende los padres y el colegio, diferencia de valores entre los padres y el centro: valoración distinta de lo que es la disciplina, el respeto, la libertad. Las actitudes del pasado de algunos profesores: posturas muy corporativas, pocas (algunos casos muy aislados) solo se puede hablar con las familias.

- Pues yo qué sé, lo vives mal, es como una sensación de aislamiento y de ver que no llegas... otra cosa que también no te he dicho antes sería el ver que no das abasto, que no llegas. Esa es una sensación muy frustrante, de ver que eso, que hay muchísimos chavales, muchísimas necesidades, a veces que te dicen problemas de aula, grupales y tal, y que no das abasto, a veces llegas a hacer una entrevista, pero luego no le vuelves a ver a ese chaval ya, y al final del curso te dicen “oye, aquel chaval” y “se me pasó, ya no llegué”. O sea, que eso también es muy frustrante.
- Sólo lo tuve en el último trimestre y no me afectó tanto por eso. Me dejó mal sabor de boca pero no me sentí responsable del proceso.
- He soñado con ello.
- Con psiquiatra, y yo misma (me dijo con broca y me ordenó) ponlo, ponlo.
- Aceptarlas con garbo y considerando que los adolescentes adolecen de ese tipo de funcionamiento.
- A veces te enteras de su futuro, a veces para bien o para mal. Con impotencia.

Por un lado, esta opción nos pone en evidencia el nivel de afectación que tiene el profesorado en cómo vive su profesión. Si bien por un lado habla bien de estos profesionales en lo que demuestran preocuparse por su trabajo, esta es la postura típica de un profesorado que se preocupa y que no se ocupa, es decir, mucho sufrimiento por lo que ocurre pero no se hace nada por mejorar la situación, lo que habla de una postura victimista, con un punto de martirio.

Esto se hace evidente en comentarios del tipo: “no me sentí responsable”, “impotencia”, “frustración”, “son ellos los que tienen que adaptarse”, “resignación”.

El temor al disenso también aparece en la frase (1) en negrita. Esta perspectiva se cierra a la posibilidad de expresar el malestar e intercambiar ideas y propuestas para superar los problemas por el temor a que haya discrepancias o a entender a éstas como insalvables.

2. Con ayuda de los compañeros, hablándolo.

Respuestas con los contenidos literales:

- Poner en práctica todo lo que sé y aprender a disfrutar los logros y el apoyo de los compañeros.
- Muy mal, lo he sobrellevado a base de hablar con compañeros, compartirlo y con ayudas de otros compañeros. Yo este problema lo empecé a vivir allí. Allí existen los mentores que son

- los que te van a aconsejar, orientar, dirigir y me ayudo bastante
- Crea bastante frustración, lo comentamos los compañeros y te animas cuando ves que le pasa a otros.
- Entre nosotros lo comentamos. En casa digo mejor no preguntéis. Al ver que estamos todos así, igual te consuela.
- Se comenta porque es parte de la vida del centro, lo comento en casa, con amigos. Me involucro y no me puedo desconectar. Los problemas no se quedan aquí, que trascienden. Me emociono.
- Normalmente lo solvento con compañeros de trabajo o de fuera del centro
- Lo hablamos con los compañeros y con los alumnos, pero la evolución hay que esperar
- Este es el motivo de conversación permanente. Yo lo vivo con cierta ansiedad. No todos nos implicamos de la misma manera y no todos los chicos van a cambiar. También las familias esperan mucho. Tiene que haber con ellas una nueva comunicación.
- Pero en general cuando estoy así, con un problema grave, necesito siempre recurrir a compañeros, siempre a los de mi alrededor, o a veces no recurro a ellos vienen a decirme, y sí, me influye muchísimo lo que me dicen los demás, o que me meto en el problema y no veo más, entonces que venga alguien y, de repente, es un punto a favor.
- Mal, pero antepongo lo positivo. Lo hablas con compañeros y con el equipo directivo y siempre prima lo corporativo.
- Lo comento en seminario.
- Lo hablo con el Jefe de Estudios, compañeros, con los alumnos, hablan de los valores, con depresión, muy mal.
- Habla con los compañeros más íntimos, lo vivía con bastante angustia.

Este grupo viene a representar lo que en términos peyorativos se ha definido como “el corporativismo del profesorado” y que, sin embargo, tiene un poder de contención insustituible. Por este recurso los docentes reciben auténticas claves para gestionar las situaciones y las emociones, se ratifican en sus percepciones, intercambian estrategias de intervención, se consuelan, solidarizan y apoyan mutuamente.

Se diferencia de la anterior no porque sea mucho más activa, aunque puede serlo, sino que al no vivirse en soledad, al poder hablarlo, desarrolla una labor terapéutica de desahogo importante.

El riesgo de esta opción es que se refuercen y perpetúen modelos o actitudes negativas, aumentando el perjuicio que conllevaría hacia el resto de la comunidad educativa.

3. Buscando cambiar y mejorar su trabajo

Respuestas con los contenidos literales:

- Cambio de estrategia de dar clase, sí ví mejoría en algún caso.
- Preparando por mi cuenta, dedicando tiempo a la autoformación.
- Con impaciencia. Renovándome, buscando alternativas.
- Aplicar técnicas del curso que hago con Rodri⁹⁷, hablar con mis compañeras de compensatoria, consultar libros de compañeras de textos.
- Replanteándome más que objetivos, métodos de trabajo, pero tampoco me han dado resultados espectaculares.
- Dedicando mucho tiempo a dar clase. Haciéndome mi manual (para BUP y COU) que me lo he preparado yo. Al enseñar he aprendido de forma empírica viviendo lo que funcionaba y lo que no. Mi experiencia ha sido los años de trabajo.
- Normalmente pruebas otras cosas, pero con algunas no he podido.

Esta estrategia se trata de un profesorado reflexivo y activo, en el sentido de probar distintas estrategias y buscar superar lo que les afecta.

4. Otros

Respuestas con los contenidos literales:

- El veinte o treinta por ciento de mi trabajo es voluntarismo.
- Pensar que espero que les sirva para algo. Y pienso que sí, será así.
- Te ves cortado, en todo momento en un claustro todo hay que hacerlo porque lo dice la ley. Es lo que viene de arriba. Trabajamos bien.
- Se ha ido remitiendo a los profesionalizados del centro. En caso de extranjeros, estamos desbordados, sin pasarlos por un aula de español nos los colocan como muebles.
- No, influye mucho el ambiente social y familiar. Si encuentras colaboración familiar puedes, si no, es muy difícil.
- Sí, las personas que he tenido de confianza me he dado cuenta después de que eran las antagonistas, me he dado cuenta que eran las que iban con los cuentos y ya por último no he hablado con nadie. Me he ido sin despedirme
- Intenta que te atiendan, pero llega un punto en el que ellos continúan, sales y avisas al profesor de guardia. Se tiraron un bote de coca cola.
- Bueno, hay dos actitudes típicas. Una, procuras sortearlas, y si no, te buscas alguna artimaña para, sin enfrentarte a nadie... o sencillamente desistes.
- A mí me ha ido bien, intentando decir las cosas con respeto y antes de que vayan a más e intentando clarificar ideas y ha dado resultado.
- Desde que empecé estuve en tres centros. Este año es el primer año de E.S.O he pensado en cambiar de cuerpo, pero es huir, hemos pensado muchas cosas, fui uno de los suscriptores de los nueve puntos⁹⁸. Participé activamente, haciéndole frente, influye mucho la situación particular de este centro.
- Yo me las apaño solo. No los mando a jefatura. Yo me hago el blando, cambio de planes, me adapto a ellos. Yo vengo con pegatinas y las regalo cuando hacen algo bien. A dar más al que menos hace. Corren diez minutos todos los días pero tranquilos. Pero no les exijo mucho, pero al no traer examen médico no me arriesgo.
- Lo de la empresa sí. Tenemos un comité de empresa que se van tratando los temas.
- Luchar por cambiarlos, no aceptarlo, echarles la charla, profundizar en el caso.
- No hay una estrategia para influir. La confianza llevarlo al máximo grado, sentirme cómodo.

⁹⁷ Nombre del formador del curso que estaban recibiendo sobre mejora de la convivencia.

⁹⁸ Manifiesto realizado por los docentes del centro contra la implantación de la LOGSE.

Esta opción no presenta una coherencia en la respuesta, oscila entre la condescendencia o el enfrentamiento. Revelan un cierto cuestionamiento al sistema o a la sociedad.

TABLA A.63: CÓMO LO HA VIVIDO LOS ASPECTOS MÁS DUROS DE LA PROFESIÓN EL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª)

Cómo lo ha vivido 1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - No responde o sin pregunta	17	22,97	22,97	22,97
1- Con frustración, resignación, ansiedad, impotencia, etc.	21	28,37	28,37	51,35
2 - Con ayuda de los compañeros, hablándolo con ellos.	14	18,91	18,91	70,27
3 - Buscando cambiar y mejorar su trabajo	8	10,81	10,81	81,08
4 - Otros	14	18,91	18,91	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.64: CÓMO LO HA VIVIDO LOS ASPECTOS MÁS DUROS DE LA PROFESIÓN EL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª)

Cómo lo ha vivido 2				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - No responde o sin pregunta	65	87,83	87,83	87,83
1 - Con frustración, resignación, ansiedad, impotencia, etc.	3	4,05	4,05	91,89
2 - Con ayuda de los compañeros, hablándolo con ellos.	4	5,40	5,40	97,29
3 - Buscando cambiar y mejorar su trabajo	1	1,35	1,35	98,64
4 - Otros	1	1,35	1,35	100,00

Elaboración propia

74

De la observación de los resultados se desprende que se impone la pasividad y el victimismo (28.37 %) y, en segundo lugar, la importancia de los compañeros de trabajo, para sobrellevar los problemas.

b.4. ¿Cuál fue la respuesta del centro ante sus problemas?

Categorías de *Respuesta del centro*:

1. Buena relación claustro, comunicación y ayuda mutua

Respuestas con los contenidos literales:

- Sí, lo ha hablado, le han ayudado en este centro. Estuvo en un centro en el que no había consejo escolar. Ese año fue la hecatombe que le ha tocado " el bautizo de fuego", que le decía un profesor eso, que la enseñanza no es así.
- Por el centro me siento apoyado... pienso hay profesores que tienen miedo a decir que les ha pasado. El equipo directivo sí, pero los profesores piensan " algo les habrás hecho", yo no lo digo. Si no eres fuerte y luego dicen " déjalo estar" y te comen vivo.
- Los problemas que he tenido ha sido por falta de experiencia y siempre me han ayudado bastante.
- Buena, en problemas con un alumno y por lo menos te escuchan.
- No. El claustro protege al de la plantilla. Corporativismo con el definitivo al que se le ampara.
- Ir inventándonos medidas, creación del aula alternativa, ese tipo de cosas, alguna del equipo directivo y otras de compañeros.
- Sí hablar con los de nivel, con los jefes de estudio, en el claustro, aquí que hay un buen claustro.
- Lo hablamos entre compañeros, pero no con CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica)⁹⁹ o el equipo directivo.
- Aquí hacemos mucha " terapia de grupo" en este sentido, sí a mí también me pasa.
- Sí, la respuesta de los profesores es muy gregaria, los profes seamos de lo que seamos, siempre hablamos de educación y nos ayudamos mucho. Las reuniones sirven para programar, pero en charlas informales es cuando te sientes sólo.
- Muy positiva. Todo el mundo me arropó. Estábamos todos en el mismo lado. Estaba manifiesto que no hubo negligencia.
- Hablar con los padres, con el consejo escolar, con la comunidad para que cooperen con nosotros.
- En reuniones de tutores se habla, para pedir ayuda, escuela de padres, orientador habla, el curso de resolución de conflictos.
- Se habla pero cada uno intenta imponer su forma de pensar, el centro no está parado, pero cada uno a lo suyo, lo que hace que haya mucho conflicto y no haya acuerdo. Hay dos líneas.
- A nivel de compañeros la terapia de grupo y llevarlo con sentido del humor. En jefatura de estudios y tutores tratan de tomar medidas pero no se ven muchos resultados.
- (1) Esto lo hablamos, estoy en el seminario de Harvard, pero el centro en sí, **a estos problemas el centro no los ha atendido, por los problemas más urgentes de disciplina.**
- Nosotros nos apoyamos. En el centro no apoyan mucho, pero hubo bastante solidaridad con bastantes compañeros.
- Yo en general he sentido apoyo, y cuando no he tenido apoyo, he sentido un poco digamos de gente que pasa, pasa de mí o pasa de la orientación en general. Vale. Y digamos que yo en ese caso también hago un poco mi coraza, de decir "bueno, mira, si tú pasas de mí, yo también". O sea que tampoco me cuestiono el ponerme a convencer. Hombre, en algún caso lo he intentado, pero cuando ves que no sirve mucho y que... vale. Entonces te centras más

⁹⁹ Órgano de coordinación docente compuesto por el Equipo Directivo y los Jefes de Departamento.

en el trabajo con aquellos grupos fundamentalmente donde hay un apoyo mutuo, por ejemplo sobre todo con los tutores, para trabajar con los alumnos, con las familias, etcétera. Digamos que me he centrado más en aquellos donde yo veía que había una respuesta positiva y un poco he ido abandonando aquellos en los que no encontraba esa colaboración, o sea que ha sido un poco por supervivencia yo creo.

- Sí, lucha. Se buscan soluciones que hacer entre problemas de disciplina, si son los problemas de siempre o no.
- Postura homogénea. Valores de sociabilidad. Respeto, tolerancia. Individualismo atroz que hay en algunos. Y en eso el claustro está unido.
- Hablaron con todos los estamentos pero en el centro me apoyaron. El problema creer más de los padres que del alumno.
- Sí. Comité semanalmente, se reúnen y nos cuentan cómo van las cosas, y también con trasferencias.
- Sí, todos tienen problemas, hablaron con el tutor, jefe de estudios, director.
- **(1) En charla de café, pero no se traducían en acciones.** Yo he cambiado el chip, esperando menos y hablando más.

En este grupo los docentes coinciden en que han recibido apoyo mutuo por parte de sus compañeros, matizando aspectos como si fue incondicional y sincero, o no; de todo el equipo o sólo de una parte, con el equipo directivo o sin él, que se tradujo en medidas o no, que fueron eficaces o no, es decir, la percepción que tienen en general con respecto al nivel de consenso y cohesión del claustro.

Por otro lado, como se resalta en (1) en negrita, dos rasgos bastantes característicos de la gestión de los centros, por un lado, el estar más atento a *apagar incendios*, una gestión enfocada en la inmediatez, en resolver lo urgente y en no tener claro las cuestiones importantes de los problemas principales a los que tienen que atender, y que se diluyen en los conflictos cotidianos. Como destaca el segundo testimonio, muchas de esas cuestiones importantes son abordadas informalmente en *charlas de café* que no repercuten en medidas o actuaciones.

2. Desconfianza, poco apoyo

Respuestas con los contenidos literales:

- Desconfianza, perplejidad hacia su rol. Fueron a informarse al MEC .Estos problemas no han

sido en este centro. Esto lo dice por el MEC, que no les firma la práctica de los chavales. En relación con las condiciones laborales no se está negociando bien. Esto lo vio también en otras áreas de la administración pública.

- La más gorda: ser un cargo directivo por elección y encontrarse con el boicot del profesorado en un centro de FP en la Laguna con mucha vida social juntos. Cambia la dirección. El director provincial tiene un candidato para el instituto y a pesar sale elegida ella y la presiona la dirección provincial (no dándole los papeles) y por sus responsabilidades se aleja de sus amigos profesores, lo que ellos no ven bien y pasa de ser la amiga a ser la directora que les pide cosas y eso la hace ser políticamente expandible, siente que estaba tocando demasiadas teclas. Le provocaron una situación muy dura que lo vivió como una situación de traición a la amistad.
- (1) No sabemos cómo abordar el asunto, la gente puede pasar del asunto e **ir a su bola**.
- Falta de previsión. Temor a las disposiciones legales para tramitar expedientes. Y luego sobre la marcha se ha hecho lo que se ha podido.
- Siendo profesora, sí. Siendo jefa de estudios, de algunos. De otros no. De repente pasas a otro nivel y se te cuestiona mucho, o sea eso que te decía antes de que yo no me veo como jefa, hay en muchas facetas en que ellos siempre se enteran como jefa. Y es tu obligación, y eso lo haces y me estás pidiendo que me reúna a esta hora y no me apetece nada, y no voy a ir y entonces te pongo en el brete de que no voy, a ver qué haces y...
- En algunos casos aunque contamos con muy pocos medios nos han mandado un poco de apoyo de personal, pero han sido insuficientes
- En centros tan grandes como este el equipo directivo lo tiene difícil, tiene que mantener una postura. A veces han apoyado, otras, han *guardado la ropa*.
- Consecuencia ha sido el expediente, el centro ha apoyado con medidas disciplinarias, con los grupos más conflictivos, tengo una persona de apoyo.
- **(1) Aquí te las ventilas sola y en otros también**, salvo algún profe que te ayuda.

En este grupo coinciden experiencias de traición y decepción, donde además influyen cuestiones de poder (con los equipos directivos o la administración educativa). Merece también destacarse en (1) en negrita, algo que viene siendo recurrente en los testimonios, el individualismo o soledad que perciben los docentes en algunos casos.

3. Inhibición, pasividad, evitación, impotencia

Respuestas con los contenidos literales:

- Lo han dejado estar, problemas con profesores son imposibles y los han dejado.
- El problema no es del centro, estamos atados de pies y manos " ¿Me estás amenazando?" cuando hablan con ellos - me dice -. Al principio piensa " me falta experiencia" luego " tengo que cambiar mis estrategias". Ahora no sé qué pensar. (Cuando se despide me dice me voy lidiar con ellos).
- Bastante pasiva en cuánto al profesorado y al consejo escolar
- En situaciones problemáticas en algún momento fue no apoyar, pero fue sólo dos veces en 19 años "echar tierra", no generar alarma.
- Inhibición.
- Resistencia ante mis problemas, hay gente, que no poca gente, que coincide.
- Se han preocupado con alumnos de sacarlos, pero el tema nos rebasa, con los desmotivados.
- El centro se ha encontrado desbordado

Aunque esta actitud pareciera no ser la constante, tampoco es muy excepcional. Llama la atención que incide más en ser una conducta de los otros, no parecen sentirse identificados con ella.

4. Otros

Respuestas con los contenidos literales:

- En nuestra asignatura no hemos tenido problema, pero sí hay problemas para repartir los grupos y hay que echar mano de lo que dice la ley.
- Algunas veces el centro tiene problemas graves que se intentan solucionar y que no se consideran tan graves. Falta de respeto cada vez se notan más y las medidas son demasiadas blandas.
- Es un problema que el MEC debería resolver. No hay cursos los sábados o en vacaciones y cuando yo no puedo.
- No, no hay mecanismos para subsanar la inestabilidad, sólo se basa en la buena fe.
- Eso depende del equipo directivo. Tienes equipos directivos que te van a apoyar en lo que haces, y equipos directivos que no sabes muy bien de dónde, qué es lo que están defendiendo, si son correa de transmisión de la Administración hacia abajo o de los profesores y alumnos hacia arriba, eso del equipo. Porque yo me he encontrado con equipos de todos los colores. Esos dos serían los modelos básicos, los que son los representantes de la Administración en el centro o los que son los defensores ante la Administración del centro.
- Esto es de todos los centros.
- Te ves tú sólo, se supone que tú estás preparado para eso, te ves inferior a los demás. Los otros son más listos que tú, tú no cumples.
- No hay una respuesta única, si no ha sido grave, se ha omitido; si ha sido grave, se ha cuestionado.
- Yo nunca lo he contado, pero supongo que me hubieran apoyado, ya que es la actitud del equipo directivo.
- Replanteando la dinámica del funcionamiento de las tutorías. Sólo en fase de estudios ya que no sabemos cómo. Además en esto no participa todo el claustro y en eso falla cuando vemos algo nuevo.
- Se insiste mucho en mantener claro los niveles de exigencia e intentar acercar más a los alumnos a las materias, objetivos, utilidades, etc.
- Comentan entre profesores el futuro de los alumnos.
- Buscar estructura.
- Actitud individual. Mi currículum oculto es abrir puertas y despertar interés.
- Ante el problema que tuve fui rápida, buena, hablaron con él. Muy bien.
- El equipo directivo a resultado bien, han robado cinco plumíferos y bien el equipo directivo; saltan la verja y roban.

Estas opciones representan la heterogeneidad de percepciones que tienen con respecto a los equipos directivos y a los colegas con respecto a lo que les sucede y revelan la poca claridad que suele haber en los centros, en este sentido, en cuanto a qué atenerse.

TABLA A.65: CUÁL HA SIDO LA RESPUESTA DEL CENTRO ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO

Respuesta centro				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.- Sin datos	8	10,81	10,81	10,81
1.- Buena relación claustro y ayuda	26	35,13	35,13	45,94
2.- Desconfianza, poco apoyo	11	14,86	14,86	60,81
3.- Inhibición, pasividad, evitación, impotencia	9	12,16	12,16	72,97
4.- Otros	20	27,02	27,02	100,00

74

Elaboración propia

En los datos sobre la percepción que tiene el profesorado de cuál fue la respuesta del centro ante sus problemas se puede apreciar que, en general, tienen la percepción de *buena relación y ayuda* (35.13%), aunque el 27% ha percibido entre *inhibición y poco apoyo* y en *otros*: 27%, que no presenta una impresión clara. Esto expresaría, en términos globales, una falta de coherencia en el apoyo que daría el centro a sus colegas con conflictos.

b.5. Siente que ante los problemas en el centro hay miembros de la comunidad que no asumen las responsabilidades que deberían. Por favor dígame una escala:

1º De los que más a los que menos responsabilidades asumen:

TABLA A.66: ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO (OPCIÓN 1ª)

Muchas responsabilidades 1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - Sin datos	15	20,27	20,27	20,27
1 - Administración educativa	1	1,35	1,35	21,62
2 - Equipo directivo	21	28,37	28,37	50,00
4 - Profesores	24	32,43	32,43	82,43
5 - Padres	3	4,05	4,05	86,48
6 - Nadie	3	4,05	4,05	90,54
7 - Todos	4	5,40	5,40	95,94
8 - Otros	3	4,05	4,05	100,00

74

Elaboración propia

TABLA A.67: ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO (OPCIÓN 2ª)

Muchas responsabilidades 2				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - Sin datos	42	56,75	56,75	56,75
1 - Administración educativa	2	2,70	2,70	59,45
2 - Equipo directivo	20	27,02	27,02	86,48
3 - Alumnos	2	2,70	2,70	89,18
4 - Profesores	4	5,40	5,40	94,59
5 - Padres	4	5,40	5,40	100,00

74

Elaboración propia

Un 32.43 % considera que el profesorado tiene *demasiadas responsabilidades* y el 28,37% piensa que los equipos directivos. El 18.9% se lo atribuye a otros agentes educativos.

2º De los que más deberían asumir a los que menos:

TABLA A.68: ¿QUIÉN TENDRÍA QUE ASUMIR MÁS RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESORADO? (OPCIÓN 1ª)

Más responsabilidades 1				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - Sin datos	12	16,21	16,21	16,21
1 - Administración educativa	24	32,43	32,43	48,64
2 - Equipo directivo	8	10,81	10,81	59,45
4 - Profesores	1	1,35	1,35	60,81
5 - Padres	2	2,70	2,70	63,51
6 - Nadie	3	4,05	4,05	67,56
7 - Todos	8	10,81	10,81	78,37
8 - Otros	16	21,62	21,62	100,00

Elaboración propia

74

TABLA A.69: ¿QUIÉN TENDRÍA QUE ASUMIR MÁS RESPONSABILIDADES ANTE LOS PROBLEMAS DEL PROFESOR (OPCIÓN 2ª)

Más responsabilidades 2				
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0 - Sin datos	46	62,16	62,16	62,16
1 - Administración educativa	8	10,81	10,81	72,97
2 - Equipo directivo	3	4,05	4,05	77,02
3 - Alumnos	6	8,10	8,10	85,13
4 - Profesores	4	5,40	5,40	90,54
5 - Padres	7	9,45	9,45	100,00

Elaboración propia

74

En cuanto a quien debería asumir más responsabilidades, destaca con un 32,43% la administración educativa como el agente del que más se espera por parte del profesorado, y el resto a otros agentes de la comunidad educativa, sin

destacar especialmente ninguno y con poca autocrítica hacia si también no cabría esperar más del profesorado.

Resumen de la descripción de las modas de la muestra:

La moda de la muestra recogida respondería a una mujer de entre 41 y 50 años, que vive en familia, con experiencia laboral previa fuera de la docencia, pero actualmente sólo es docente. Trabaja en un instituto, es titular de su plaza de profesora de ESO de Lengua o Ciencia Sociales. Tiene 18/19 horas lectivas, sin baja laboral ni en el presente, ni en el curso académico anterior al de la realización de la encuesta.

Esta profesora, que escogió y permanece en la profesión por vocación (ya que le gusta tratar con niños, chavales), se describe como sana, no se plantea dejar la profesión, ni ha buscado disfrutar de excedencias, comisiones de servicio o licencias de estudios.

Se trata de una licenciada en filología con una antigüedad de entre 16 y 20 años en la enseñanza y que participa activamente en las decisiones que se toman en el centro.

Está en general bastante satisfecha con las condiciones laborales, el clima de trabajo y los logros y prestigio profesional, excepto con la valoración social y la actitud de los alumnos.

Su modelo, como profesional es ser dialogante y no ser autoritaria.

Es partidaria de tomar medidas cuando surgen problemas con los alumnos, ya que se ve afectada por una alta disrupción, por lo que una vez al

año, debe recurrir a su medida más fuerte escogida: una sanción y que, a diario, aplica una sanción leve.

Considera que lo mejor de su profesión es la satisfacción que le produce los progresos de sus alumnos y lo peor es la insatisfacción, impotencia y falta de gratificación y reconocimiento y atribuye este malestar al alumnado. Esta situación la ha vivido con frustración, resignación y ansiedad, pero contó con la buena relación y la ayuda del claustro.

Considera, además, que el profesorado tiene demasiadas responsabilidades y que la administración educativa debería asumir más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. 2010. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Adecco.2013. *II Informe Adecco sobre Absentismo*, Adecco. Consulta el 5 de diciembre de 2016 (<http://www.adecco.es/data/NotasPrensa/pdf/475.pdf>)
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. 2011. *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía. Buenas prácticas profesionales del profesorado de educación infantil (2º ciclo), primaria y secundaria obligatoria para el éxito escolar*. Consulta: 4 de Septiembre 2015 (<http://www.ustea.es/sites/default/files/Docentes.pdf>)
- Aguado López, G.O., Aguilar Riveroll, A. M. y González Puch, N.N.2009. “El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar”. Revista Iberoamericana de educación. Nº 51; 23-32. Consulta 1 de octubre de 2013. (<http://www.redalyc.org/pdf/800/80012433003.pdf>)
- Aguilar, S. y Barroso, J. 2015. “La triangulación de los datos como estrategia en investigación educativa”. Páginas 73 a 88 *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 47 Julio 2015*: 73-78. Consulta 10 de septiembre de 2016. (<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>)
- Alcaide Castro, M. 1987. *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Colección Estudios.
- Almudena. Banco de datos municipal y zonal. IE. 2012. *Indicador de renta disponible bruta municipal per cápita*. Instituto Estadística Comunidad de Madrid. Consulta el 5 de diciembre de 2016 (<http://www.madrid.org/desvan/AccionDatosTemaMunicipal.icm?codTema=1901641>)
- Alonso, L. E. 1998. *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alves-Mazzotti, A. J. 2007. “Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas” *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 15, n. 57; 579-594. Consulta 11 de noviembre de 2008. (http://www.academia.edu/20224071/Representa%C3%A7%C3%B5es_da_identidade_docente_uma_contribui%C3%A7%C3%A3o_para_a_formula%C3%A7%C3%A3o_de_pol%C3%ADticas)
- Alzate Sáez de Heredia, R. 1998. *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Amaro Parrado, F. y Sais, M. M. 2007. “Trastornos de conducta”. Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta 3 de septiembre de 2016 (http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Trastorno_Conducta_0.pdf)

- Apodaka, E. y Villareal M. 2008. *El poder en busca de autoridad. Las dinámicas psicosociales de la legitimación*. Alicante: Club Universitario.
- Arango Quiroz, L. García Ante, A. y Moncada Galvis, C. 2006. “Una mirada al conflicto escolar desde el maestro y su quehacer cotidiano”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 4, núm. 2; 155-168. Consulta 11 de noviembre de 2007 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316853010>).
- Ávila, M. 2002. “Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5(2). Consulta el 18 de Diciembre de 2006 en (<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>) (https://www.researchgate.net/publication/28077086_Violencia_estructural_y_resistencia_dos_caras_de_la_misma_moneda)
- Ayuntamiento de Madrid. 2004. *Barómetro de la Economía Urbana 2004. La distribución territorial de la renta per cápita*. Ayuntamiento de Madrid. Consulta el 26 de diciembre de 2016. (http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCObservEconomico/BarometroEconomia/2004/capitulos/Octubre/Barometro_102004_equilibrio.pdf)
- Badía, M. 2001. “Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Ball, S. 1994. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barceló Cerdá, M. L.; López Gómez, E. y Camilli Trujillo, C. 2012. “Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso en Las competencias básicas” Pp.21-32 en *Competencias profesionales del docente*, Nieto López, E., Callejas Albiñana, A.I. y Jerez García, O. (Coord.), Ciudad Real: UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.
- Baudelot, C. y Establet, R. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Berger, P. Luckmann, T. 1983. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. 1977. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, Roure.
- Blanco García, A. 2000. “El conflicto social. En A. Hernández Sánchez, Manual de Sociología”. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial – Universidad de Valladolid.
- Bridges, E. 1979. “Job satisfaction and teacher absenteeism”. *Institute for Research on Educational Finance and Governance. Project Report No. 79-A*. School of Education, Stanford University.

- Bridges, E. 1983. "The management of teacher incompetence". *Institute for Research on Educational Finance and Governance. Project Report No. 83-A20*. School of Education, Standford University.
- Butti, F. 1999? "Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica". *revistacyt.unne.edu.ar Instituto de Ciencias de la Educación - UNNE*.
- Cabrera, A. 1993. "Comprensividad y diversidad en la ESO". *Aula de Innovación Educativa 12*. Consulta el 21 de octubre de 2015. (<http://www.grao.com/revistas/aula/012-la-escuela-rural--la-diversidad-en-la-ensenanza-secundaria-obligatoria/comprendividad-y-diversidad-en-la-eso>).
- Caja España. 2007. *Ficha Municipal. Humanes*. Madrid. CYSTAT. Obtenido el 5 de diciembre de 2016 (http://www.humanesdemadrid.com/informe_economico_humanes_2007.pdf).
- Castañón Ortega, B. 2012. "Los avances tecnológicos y la cultura digital". *Gestiopolis*. Consulta 6 de enero de 2016. (<http://www.gestiopolis.com/los-avances-tecnologicos-cultura-digital/>).
- Castorina, J. 2003. "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". Pp. 9-29 en J. Castorina en *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*". Por J. Castorina. Barcelona: Gedisa.
- Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., y Narea, M. 2012." La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores". *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 2; 265-288.Consulta en 14 de noviembre de 2013. (<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a07.pdf>)
- Comisión Europea (CE). 1996. "Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento", Bruselas-Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Consulta el 30 de enero de 2016. Disponible en: (http://evalua.educa.aragon.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender_ComisionEutropea.pdf).
- Concejo de Educación de Castilla y León. 2001. "La conflictividad en los centros", Presentado en 1ª conferencia de educación progresista de Castilla y León, Mayo. (<http://www.nodo50.org/concejo>)
- Corte (de la) Ibáñez, L. 2000. "Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación". *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa*, N°25, May.-ago.2000; 39. Consulta 27 de febrero de 2013.(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=171780>)
- Cordeiro Alves, F. 2003. "Conflito, insegurança, insatisfação: Tres condicionantes da actividade docente a ultrapasar". *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educación*. N° 8

(Vol. 10) Año 7º; 21-32. Consulta 7 de julio de 2014 (<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6968>).

Cortese, M. y Ferrari, M. 2006. "Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial". Pp. 16-33, en *Educación especial: inclusión educativa: nuevas formas de exclusión*, compilado por P. Vain. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas Noveduc.

Costa A. M. Herdeiro S. R. 2015. "Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s)". *Educar em Revista*, Edição Especial n. 1/2015;137-156. Consulta en 1 de septiembre de 2016 (<http://br.123dok.com/document/rz3o12mz-avaliacao-do-desempenho-docente-conflitos-incertezas-e-busca-de-sentido-s.html>).

Cothran D. J. y Ennis C. D. 1997. "Students and teachers' perceptions of conflict and power". *Teaching and Teacher Education*, 13; 541-553. Consulta 20 de enero de 2014. (https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/C_Ennis_Students_1997.pdf)

Cuadra Martínez, D. 2009. "Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno". *RMIE. Volumen 14, Número 42*. 939-967. Consulta 1 de septiembre de 2010. (<http://www.redalyc.org/pdf/140/14011807015.pdf>)

Cuevas Cajiga, Y. 2015. "Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos." *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147: 67-85 Consulta 21 de Marzo del 2016 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749005>)

D'andrea, A. M. y Corral de Zurita, N. 2006." Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante. Resumen: D-007". Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2006*. Consulta 25 de Junio del 2007 (<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-007.pdf>)

Day, Ch. y Gu, Q. 2012. *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea.

Defensor del Pueblo. 1999. *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Defensor del Pueblo. Consulta 16 de mayo de 2014. (<http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf>)

Díaz-Aguado, M. J. 1993. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M. J. 2006. *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- Dueñas Cáceres, R. y Bobadilla Quispe, M. 2014. "Nivel de asociación entre el clima institucional y desempeño docente en los centros técnicos productivos de la provincia de Melgar Ayaviri- Perú. *COMUNI@CCIÓN* V.1,N.1 ; 39-49. Consulta 26 de mayo de 2015. (<http://www.redalyc.org/pdf/4498/449844867005.pdf>)
- Durkheim, E. (1898). "Représentations individuelles et représentations collectives". *Revue de Métaphysique et de Morales*, VI; 273-300. Francia. Presses Universtaires France.
- EDENRED – IPSOS. 2015. *Barómetro 2015. Bienestar y motivación de los empleados*. IPSOS. Consulta el 20 de diciembre de 2016 (http://www.ipsos.es/sites/default/files/documents/20150609_np_no_continuar_empres_a.pdf)
- El iceberg. 2010. "La población inmigrante del municipio alcanza el 21%". *El iceberg de Madrid Sur*. Consulta el 4 de enero de 2017 (<http://www.elicebergdemadrid.com/noticia/12747/humanes-de-madrid/la-poblacion-inmigrante-del-municipio-alcanza-el-21.html>)
- Encinas Muñoz, A. y Mercado Maldonado, R. 2012. "Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores". *Región y sociedad*. Año xxiv. Nº 55; 199-226. Consulta 15 junio de 2014 (<http://www.redalyc.org/pdf/102/10224546006.pdf>)
- Entelman, R. 2005. *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Equipo de redacción. 2016. "La Renta Mínima de Inserción". *Citapreviainem*, 5 de noviembre de 2016. Consulta 4 de diciembre 2016 <http://www.citapreviainem.es/renta-minima-de-insercion-rmi/>
- España. 1857. "Ley Moyano, ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857". <http://www.historiacontemporanea.com>. Consulta 15 de enero de 2016. (http://www.historiacontemporanea.com/pages/bloque5/la-construccion-del-estado-liberal-18331868/documentos_historicos/ley-de-instruccion-publica-de-9-de-septiembre-de-1857-ley-moyano?theme=pdf)
- España. 1970. "Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa". BOE 187: 12525 -12546, de 6 de Agosto de 1970.
- España. 1971. "Orden Ministerial de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios". BOE 192: 1370 del 12 de agosto de 1971.
- España. 1978. "Constitución Española". BOE 311: 29313- 29424, de 28 de diciembre de 1978.
- España. 1990. "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo¹⁰⁰". BOE 238: 28927-28942, de 4 de octubre del 1990.

¹⁰⁰ Vigente hasta el 24 de Mayo de 2006.

- España. 1995. "Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos, deberes y normas de convivencia de los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos". BOE 131: 16185-16192, de 02 de Junio de 1995. Consulta el 30 de enero de 2016.
- España, 1999. "Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria". BOE 149: 23969-23972, de 23 de junio del 1999.
- España. 2002. "Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación¹⁰¹". BOE 307:45188-45220, de 24 de diciembre del 2002.
- España. 2006. "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁰²." BOE 106:1-107, de 4 de mayo de 2006.
- España. 2010. "Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor de la Comunidad de Madrid", B.O.C.M. 154:2-6, de 29 de junio de 2010.
- España. 2013."Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹⁰³". BOE 295: 97858-97921, de 9 de diciembre del 2013.
- España. 2015. "Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores". BOE 255:1-77, de 24 de octubre de 2015.
- Esteve Zarazaga, J.M. 1994. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J.M. 2009a. "La docencia: competencias, valores y emociones". *Organización de Estados Iberoamericanos*. Fundación S.M. Consulta en 7 de Agosto de 2013 (<http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>)
- Esteve Zarazaga, J.M. 2009b. "Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Críticas y propuestas" Pp.139-162 en *Profesión y vocación docente: presente y futuro*, editado por M. Puelles Benítez y A.Viñao Frago. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Favier Dubois, M. 2010." La orientación y la inclusión laboral de los jóvenes". Pp:79-112, en *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: Proyectos, expectativas y obstáculos*, compilado en S Rascovan. (Comp.). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Feito Alonso, R. 1990. *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid. CIDE.
- Feito Alonso, R. 2010 "Alumnado". Pp.333-356. En *Sociología de la educación*, compilado en F. Fernández Palomares. Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Fernández Enguita, M. 2000. "Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos" *Gitanos. Pensamiento y cultura*, 7/ 8, 66-73. (<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=366005>)

¹⁰¹ Vigente hasta el 24 de Mayo de 2006.

¹⁰² Vigente hasta el 18 de Agosto de 2015.

¹⁰³ Vigencia desde 30 de Diciembre de 2013. Esta revisión vigente desde 18 de Agosto de 2015.

- Fernández Enguita, M. 2009. "La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias" Pp. 119-138 en *Profesión y vocación docente: presente y futuro*, editado por M. Puelles Benítez y A. Viñao Frago. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Enguita, M. 7 de julio de 2016. "7 ideas para pacificar la educación". [Cuaderno de Campo]. Consulta 9 noviembre de 2016. (<http://blog.enguita.info/2016/07/7-ideas-para-pacificar-la-educacion.html>)
- Fernández Enguita, M. 6 de octubre de 2016. "7 ideas para un compromiso por la educación. 7. Reforzar y revalorizar la profesión". [Cuaderno de Campo]. Consulta 10 de noviembre de 2016. (http://blog.enguita.info/2016/10/7-ideas-para-un-compromiso-por-la.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+CuadernoDeCampo+%28Cuaderno+de+campo%29)
- Fernández García, I. 2006. *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández Mellizo M. y Martínez García J. S. 2016. "Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012)", *International Studies in Sociology of Education*, 1-21. Consulta 3 de enero de 2017. (<http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>)
- Ferreira, A., Ramalho dos Santos E. y Rosso A. 2016. "Representação social da indisciplina escolar". *Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 32 n. 1: 199-208* Consulta 24 de Enero del 2017 (<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012074199208>)
- FETE-UGT. 2009. "Enfermedades profesionales en el sector educativo". *Salud Laboral Escuela (n4)*. Consulta el 13 de abril de 2015 (http://www.feteugt.es/data/Upload/4.enf_prof.pdf)
- Filidoro, N. 2006 "Nuevas formas de exclusión". Pp.46-60, en *Educación especial: inclusión educativa: nuevas formas de exclusión* compilado por P. Vain. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Fisas Armengol, V. 1987. *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Fisher, R. y Ertel, D. 1998. *Sí... ¡De acuerdo! En la práctica*. Bogotá: Norma.
- Frutos Balibrea, L. y Solano, J.C. 2011. "Desigualdad, Pobreza y Exclusión Social: Aproximación comparativa entre la Región de Murcia y España". *Quaderns de ciències socials*, Núm. de revista 20; 29-37. Consulta 13 de marzo de 2015 (<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/28692/29-37.pdf?sequence=1>)
- Funes, S. 1999. Profesores en conflicto: la 'caja negra' de las escuelas. VII Conferencia de Sociología de la Educación. Murcia.
- Funes, S. 2016. "Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento". *Educação e Pesquisa*. In press. Epub 03-Nov-2016. Consulta 15 de diciembre de 2016 (<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>).

- Gaitán Moya, J. A. y Lozano Ascencio, C. 2012. Triangulación en el análisis de la representación social del cambio climático. Presentado en el Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en la Comunicación, Mayo, Segovia.
- Galtung, J. 1998. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. 2012. *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces
- García de Cortázar, M. y otros. 2001. *Consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid, UNED Ediciones.
- García García, M. 1997. "Educación Adaptativa". *Revista de Investigación Educativa*, 1997, Vol. 15, n.º 2; 247-271. Consulta 28 de febrero de 2013 (<http://revistas.um.es/rie/article/view/122661/115231>).
- García García M. 2012 "Pasos en la construcción de una ciencia pedagógica: pedagogía diferencial, diferenciada, diferenciadora...adaptativa" Pp.169-186. *En Elogio a la Pedagogía Científica. Un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoz*. Compilado por M. Castro. Madrid: M. Castro.
- García González C. 2011. "Las reformas estandarizadas y la gestión del conocimiento pedagógico. Una aproximación desde las representaciones sociales de los profesores" *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*". Vol. 10, No. 20; 59-74. Consulta 22 de diciembre de 2012. (<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/110>)
- Garnique, F. 2012. "Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar". *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, núm. 137: 99-118. Consulta 30 de noviembre de 2013. (<http://www.redalyc.org/pdf/132/13223062007.pdf>)
- Giner, S. 1996. *Sociología*. Barcelona: Península.
- Glassner, B. y Freedman J. 1985. *Sociología clínica*. México: Editorial Continental, S.A
- Gómez Nashiki, A. 2005. "Violencia e institución educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, JUL-SEP 2005, VOL. 10, NÚM. 26, Pp; 693-718. Consulta 20 de noviembre de 2014. (<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>)
- González, F. E. 2013. "Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación". *UPEL-Maracay*. Consulta 26 de diciembre de 2016. (<http://eventocientificoapure2013.site90.com/biblio/Auditoria-Metodologica-2013/Lecturas-II/los-metodos-etnograficos.pdf>).
- Guerrero Serón, A. 2007. "La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado". En *Revista internacional de sociología (RIS)* vol. LXV, nº 48, septiembre-diciembre, 203-220. Consultado 20 de octubre de 2012 (revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/74/75)

- Guglielmino, M., Valente, G. y Mendes Rosa, A. 2006. "Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo". Pp.61-70 en *Educación especial: Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión, compilado por P. Vain*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Hui, E. 2001. "Hong Kong students and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation". *Educational Research*, 43 (3), 279-284. Consulta 13 de abril de 2015 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880110081044>).
- Infestas Gil, A. 2000. "La teoría sociológica". Pp. 27-64 en, *Manual de Sociología*, editado por A. Hernández Sánchez. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial – Universidad de Valladolid.
- Instituto de estadística de la Comunidad de Madrid. 2005. *Reseña estadística zonal 2005. Humanes de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consulta el 5 de diciembre de 2016. (<http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/general/territorio/descarga/humanes05.pdf>)
- Instituto de estadística de la Comunidad de Madrid. 2016. *Estudio longitudinal de extranjeros (ELE) 2001 – 2015*. Comunidad de Madrid. Consulta el 5 de diciembre de 2016. (<http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/demograficas/padron/descarga/ele.pdf>)
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) .2003. "Sistema estatal de indicadores de la educación. Síntesis 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y autor. Consulta 5 de mayo de 2016. (https://books.google.es/books?id=wFKI90N9R5QC&pg=PA15&lpq=PA15&dq=02.implantaci%C3%B3n+de+la+logse&source=bl&ots=G4cE3LKHQ&sig=i8bSjgp1rUTmeZBX Yt9YOLjcm8&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjE2sj62b_KAhUCoRoKHbeMC_84ChDoAQg9MAY#v=onepage&q=02.implantaci%C3%B3n%20de%20la%20logse&f=false)
- Jares, X. 1997. "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. Consulta 14 de abril de 2014. (<http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/56%20EL%20LUGAR%20DEL%20CONFLICTO%20EN%20LA%20ORGANIZACION%20ESCOLAR.pdf>)
- Jares, X. 2001. *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. 2006. "Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria". *Revista de Educación*, 339; 467-491. Consulta 1 de octubre de 2013 (http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_21.pdf)
- Jimenez Burillo, F. 2006. *Psicología de las relaciones de autoridad y de poder*. Barcelona: UOC.
- Jodelet, D. 1988. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". Pp 469-494. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós
- Jodelet, D. 1989. *Representations sociales: domaines en expansion*. París: PUF.

- Jodelet, D. 2011. "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación" *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*. Nº 21. 133-154. Consulta 3 de octubre de 2012. (<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>)
- Jones, O. 2013. *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Kaplan, C. 1997. *Buenos y malos alumnos*. . Buenos Aires: Aique.
- Keranen, N. y Encinas P. 2014. "Teacher collaboration praxis: Conflicts, borders, and ideologies from a micropolitical perspective". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2); 37-47. Consulta 21 de febrero de 2016. (<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.39994>)
- Kriesberg, L. 1975. *Sociología de los conflictos sociales*. México: Trillas.
- Lederach, J. 1996. *Mediación*. Gernika: Centro de Investigación por la Paz "Gernika Gogoratz"
- Lee, K.W. 2001. "Teachers' Perception of Conflict and its Relationship" " Tesis doctoral. The University of Texas at Austin. Consulta 30 de enero de 2013 (<http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/docview/230785072/333068A0C05042D0PQ/3?accountid=14514>)
- Lima, A. M. y Machado, L. B. 2012. "O <<bom aluno>> nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar." *Psicologia & Sociedade*, 24(1): 150-159, Consulta 22 de Mayo del 2013 (<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/17.pdf>)
- López de la Nieta, M. 2011."Sistema educativo y desigualdad. Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria". Pp.369-394. En *Políticas y bienes sociales: procesos de vulnerabilidad y exclusión social*, compilado por A. Arriba. Madrid: FOESSA.
- Lorena Arango Quiroz, L., García Ante A. y Moncada Galvis C. 2006. "Una mirada al conflicto escolar desde el maestro y su quehacer cotidiano" *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol. 4, No. 2; 155-168. Consulta 12 de enero 2008 (<http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316853010.pdf>)
- Lorenzo Cadarso, P. 2001. *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid: Siglo XXI.
- MacFarlane, K. y Woolfson, L.M. 2013. "Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior" .*Teaching and Teacher Education*. Volumen 29.: 26-52. Consulta 2 de noviembre del 2014.(<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>)
- Mancovsky, V. 2011. *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. 1987. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. 2011. *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

- March, J. C., Prieto, M., Hernán, M. y Solas O. 1999 "Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas" *Gaceta Sanitaria*, 4; 312-319. Consulta 4 de enero de 2013 (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911199713737>)
- Marchesi Ullastres, A. 2010. *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martín Criado, E., Habitus, en Reyes, R. 2009. "Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social". Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009. Consulta 20 de febrero de 2016 (<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>)
- Martins, A., Machado, C. y Furlanetto E. 2016. "Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes". *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.161 p.566-592. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.161 p.566-592 jul./set. 2016 Consulta 2 de Octubre del 2016.
- Mazzitelli, C. Aguilar, S. Guirao, A.M. y Olivera, A. 2009. "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura" *Educación, Lenguaje y Sociedad* .Vol. VI N° 6: 265-290. Consulta 12 diciembre de 2010. (http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31068664/n06a14mazzitelli.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487666189&Signature=I19xkTP6xtEcpd0Rli3Mcjo14%2BY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRepresentaciones_sociales_de_los_profeso.pdf)
- Merino, R., Sala, G. y Troiano, H. 2010. "Desigualdades de clase, género y etnia en educación". Pp.357-384. En *Sociología de la educación*, compilado por F. Fernández Palomares. Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). 1989. "Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consulta el 30 de enero de 2011. (https://books.google.es/books?id=ZrY_CgAAQBAJ&pg=PA11&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- Molina García, S. 2003. "Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 17(1); 151-175. Consulta 25 marzo de 2004 (<http://www.redalyc.org/pdf/274/27417110.pdf>)
- Molina, F. y Mayoral, D. 2006 "Crisis y conflicto entre el profesorado de secundaria: culturas e identidades en cambio". Departamento sociología. Universidad de Leida. Consultado 14 de enero de 2017 (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377196.pdf>)
- Morgenstern, S. 2009. "Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente" Pp.65-88 en *Profesión y vocación docente: presente y futuro* editado por M. Puelles Benítez y A. Viñao Frago. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Morin, E. 1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO.
- Moscovici, S. 1976. *La psychanalyse: Son image et son public*. París: Presses Universitaires de la France.
- Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul (Trabajo original publicado en 1961).
- Moscovici, S. 1984. *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Moscovici, S., 2000. *Social representations: explorations in social psychology*. Edited by Gerard Duveen. Cambridge. Polity Press.
- Naiff, L. A. M. y Naiff, D. G. M. 2013. "Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores". *Psicologia & Sociedade*, 25(3): 538-548. Consulta 23 de julio del 2014 (<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3653>)
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M.Á. 2015. "Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia*, vol. VI, núm. 15: 3-25. Consulta 20 de junio del 2016 (<http://ries.universia.net/article/view/1049/representaciones-socialesdocentes-reforma-integral-educacion-basica> [consulta: fecha de última consulta])
- Nickel, H. 1982. *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.
- Observatorio de Inmigración. Centro de Estudios y Datos. Consejería de Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid. 2014. *Informe de la población de origen extranjero empadronada en la comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consulta el 5 de enero de 2017 (<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DINFORME+POBLACION+ORIGEN+EXTRANJERO+para+colgar.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalInmigrante&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352901106462&ssbinary=true>)
- Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid. 2011. *La población extranjera en la ciudad de Madrid. Dossier de magnitudes básicas*. Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Inmigración y Cooperación al desarrollo. Área de Gobierno, de Familia y Servicios Sociales (<http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Inmigracion/EspInformativos/MadridConvive/Observatorio/Publicaciones/Datos%20poblacion%3Bn%20extranjera/Ficheros/Magnbasicas2011.pdf>). Consulta el 9 de diciembre de 2016.
- Ortiz Casallas, E. M. 2010. "Medios de comunicación y representaciones sociales. Los maestros: su imagen y autoimagen". *Opción*. Vol. 26, núm. 62: 9-26. Consulta 30 de noviembre de 2011. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31015653002>)

- Otero-López, J.M. Castro, C. Villardefrancos, E.; y Santiago, M. J. 2009. "Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined" *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, núm. 2; 99-111. Consulta 5 de agosto de 2010 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312577002>)
- Oviedo de Benosa, S. 2004. "La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria". Madrid. Miño y Dávila editores.
- Özgan H. 2016. "The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study ".*Educational Research and Reviews*. Vol. 11(4); 146-152. Consulta 13 de enero de 2017. (<http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/9EDD36557172>)
- Segovia Molina, Paulina. 2012. "La implicación del discurso institucional sobre la representación social del fracaso escolar y su relación con la práctica social del maestro". Méjico. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Pedro A. 2012. "Representações profissionais dos professores uma abordagem tridimensional". *Revista Galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. Vol. 20 (1), Ano 17: 65-83. Consulta 21 octubre del 2013. (http://reipe.udc.es/documentos/num_ant/20.pdf)
- Pérez Gómez, A. 2009. "La función docente en la era de la información: aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información". Pp. 163-186 en *Profesión y vocación docente: presente y futuro*, editado por M. Puelles Benítez y A.Viñao Frago. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Serrano, G. 2001. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Tornero, J.M. 2000. "Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información". Pp.37-57. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, compilado por J.M. Pérez Tornero. Barcelona, Paidós.
- Perez-Agote Aguirre, J. 2012."Cambio social y educación: desafíos de la crisis educativa de la modernidad". Pp. 241- 256. En *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la sociología de la educación*, compilado por En T. Requena, A. Gómez González. Madrid: Tecnos.
- Perrenoud, P. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO
- Pineda-Alfonso, J.A. y García-Pérez, F. F. 2016. "Conflicto y convivencia. Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 21, núm. 71; 1073-1091. Consulta 15 de enero de 2017(<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430004>)
- Pino Artacho, J. 1990. *Del La teoría sociológica. Un marco de referencia analítico de la modernidad*. Madrid: Tecnos.

- Piña Osorio, J.M. 2016. "Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo", *Revista Digital Universitaria*. Vol. 17 .Núm. 10. .Consulta 29 de enero de 2017. (<http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art70/>)
- Piñuel, I. 2006. "Estudio Cisneros VIII. Violencia contra profesores en la enseñanza en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid". *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. Madrid. Defensor del Profesor Sindicato Anpe. Consulta 20 de septiembre de 2014(www.defensordelprofesor.com)
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 4, 965-982. Consulta 17 de julio de 2013 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425699995218>).
- Ponce Esteban, E. 2003. "La Unión Europea y la política educativa". *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 4 -1º Semestre, 153-172. Consulta 30/1/16. (<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:1523/UEpolEdu.pdf>).
- Pozo (del) Armentia, A. 2000. "Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar". *Revista Complutense de Educación* 2000, vol. 11, n.º 1; 85-103. Consulta 14 de octubre de 2014 (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150291>)
- Prada, C. 2001a. *Centros educativos. Poder, conflictos y posibles soluciones*. Madrid, Dykinson, S.L.
- Prada, C. 2001b. *Relaciones de poder en las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson
- Puelles (de) Benítez, M. 1991. *Política y administración educativa*. Madrid: UNED.
- Puelles (de), M. 2009. *Profesión y vocación docente*. Presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rabasa T. 2007. *El profesor quemado: el síndrome burn out*. Valencia: RIE.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*. Consulta el 14 de diciembre de 2016 (<http://dle.rae.es/?id=BlfHQbb>)
- Ricoy Lorenzo, C. 2006. "Contribución sobre los paradigmas de investigación". *Educação Santa Maria*, v. 31 - n. 01; 11-22. Consulta 3 de enero de 2017. (<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486/838>)
- Rivas, P. 2014. "El mapa de la desigualdad en Madrid". *Diagonal* 24 de Noviembre. Consulta el 5 de enero de 2017. (<https://www.diagonalperiodico.net/global/24735-mapa-la-desigualdad-madrid.html>)
- Robbins S. y Coulter, M. 2005 *Administración*, 8º ed. México: Pearson Educación.
- Robbins, S. y Judge, T. 2013. *Comportamiento organizacional*. 15ª ed. México DF: Pearson.
- Robinson, Ken. Octubre 2010. "Changing education paradigms". Youtube Web site. Fecha de captura: 9 de abril de 2015 (<https://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>)

- Rodríguez, M. 1991. *Factores distorsionantes en la percepción y expectativa profesor-alumno*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Romero Moñivas, J. 2016. "El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4; 1061-1076. Consulta 14 de enero de 2017(<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604144766>).
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. 1980. *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ed Marova.
- Ross, J. 1999. "Escuelas, complicidad y fuentes de violencia" Pp. 14-47 en *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Ross, J. y Watkinson, A., Madrid, La Muralla.
- Saballa de Carvalho, R. 2014. "O imperativo do afeto na educação infantil: a orden do discurso de pedagogas". *Formação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1: 231-246. Consultado 14 de abril de 2015. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)
- Sagastizabal, M. A. y Pidello, M.A.. 2012 "La representación social en los docentes del buen alumno: ¿Algo más que "buena persona?" *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 59/3 .Consulta 20 septiembre 2013 ([https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Sagastizabal,+M.+A.+Pidello,+M.A..+%E2%80%9CLa+representaci%C3%B3n+social+en+los+docentes+del+%E2%80%9Cbuen+alumno:+%C2%BFAlgo+m%C3%A1s+que+%E2%80%9Cbuen+persona?%E2%80%9D+Revista+Iberoamericana+de+Educa%C3%B3n+Revista+Iberoamericana+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Revista+Iberoamericana+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+\(ISSN:+1681-5653](https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Sagastizabal,+M.+A.+Pidello,+M.A..+%E2%80%9CLa+representaci%C3%B3n+social+en+los+docentes+del+%E2%80%9Cbuen+alumno:+%C2%BFAlgo+m%C3%A1s+que+%E2%80%9Cbuen+persona?%E2%80%9D+Revista+Iberoamericana+de+Educa%C3%B3n+Revista+Iberoamericana+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Revista+Iberoamericana+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+(ISSN:+1681-5653))
- Salinas, M. L. Posada, D. M. e Isaza, L. S. 2002. "A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5(4). Consulta el 16 de Diciembre de 2006 (https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034448&%3Borden=176754&%3Binfo=link&origin=publication_detail)
- San Román, S. e. (s.f.). Social Representations and Educational Guidance of the Professorship. *Education Policy Analysis Archives*. , Volumen:23 (128) p.23-42 . Consulta 18 de julio 2015. (<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>)

- San Román Gago S., Valero García, A J. y Hernández Beltrán, J.C. 2009 “Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008) Año 2006-2008”. Estudios e investigaciones. Madrid. Min. de Igualdad. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer. Consulta 20 de diciembre de 2015 (<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/evolucionActitudesCulturales.pdf>)
- San Román Gago S., Vecina Merchante, C. y Doncel Abad, D. 2015. “Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente”. Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación.. Vol. 9. Nº1; 130-149. Consulta 21 de noviembre de 2016. (<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8408>)
- Sánchez Horcajo, J. Y. 1996. *La sociología. Textos fundamentales*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.
- Santiago, M. J., Otero-López, J. M.; Castro, C. y Villardefrancos, E. 2008. “Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students’ disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict management” *European Journal of Education and Psychology*. vol 1 nº1;39-50. Consulta 5 de octubre de 2010 (https://www.researchgate.net/publication/228635376_Occupational_stress_in_secondary_school_teachers_examining_the_role_of_students'_disruptive_behaviour_andor_attitudes_and_the_perceived_difficulty_in_conflict).
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seligman, M.E.P, A. 1981. *Learned helplessness point of view in behavior therapy for depression*. NY. Academic Press.
- Sepúlveda Parra, C. ¿?” La representación social de la Educación; Desafíos para la formación del profesorado. Resultado de investigación finalizada”. *GT 25 Educación y Desigualdad Social*. (http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_SepulvedaParra.pdf)
- Siguan, M. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Simmel, G. 2010. *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- Sipes, M. 2006. “Múltiples dimensiones de la educación especial”. Pp. 34-45. En *Educación especial: inclusión educativa: nuevas formas de exclusión, compilado por P. Vain*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Spady, W. G. 1973. “Authority, Conflict, and Teacher Effectiveness”. *Educational Researcher*, 2, 1; 4-10. Consulta 25 de julio de 2010. (<https://eric.ed.gov/?id=EJ087061>)
- Strauss, A. y Corbín, J. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Editorial Universidad de Antioquia.

- Süleyman G. y Türkan A. 2016. "Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers". *Journal of Education and Training Studies* Vol. 4, No. 4; 197-205. Consulta 8 de enero de 2017 (http://www.academia.edu/25790197/Journal_of_Education_and_Training_Studies_Vol_4_No_4_April_2016_issue_published)
- Taberner Guasp, J. (2008). *Sociología y educación: El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Tahull Fort, J. y Montero Plaza, Y. 2015 "Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores". *Educar*. Vol. 51/; 169-188. Consulta 2 de diciembre de 2016. (www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287040/375286)
- Tateo, Luca, T. 2012. "What do you mean by "Teacher"? Psychological Research on teacher professional identity". *Psicología & Sociedad*. vol. 24, núm. 2: 344-353. Consulta 11 de Octubre de 2013. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326586012>).
- Taylor S. y Bogdan R. 2002. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. 2001. "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo". *Revista de Educación, No. Extraordinario*, pp. 91-99. Consulta 9 de noviembre 2010. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>)
- Tenti Fanfani, E. 2003. "Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política" *IIFE-BUENOS AIRES*. Consulta 12 de enero del 2005. (<http://www.buenosaires.iife.unesco.org/sites/default/files/TentiFanfani-Dimensiones.pdf>)
- Terrén, E. 2001. *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Torrego, J. C. (Coord.) 2000. *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C., Aguado, J., Fernández, I., Funes, S., López, J., De Vicente, J. y Villaoslada, E. 2003. "Resolución de conflictos desde la acción tutorial". Madrid: Consejería de Educación Com. De Madrid. Dir. Gral. Ordenación Académica
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Tresols, P. 2006. "Inclusión educativa o exclusión social. Pp.112-119. En *Educación especial: inclusión educativa: nuevas formas de exclusión*, compilado por P. Vain. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tuval, S. 2014 "Teachers Living with Contradictions: Social Representations of Inclusion, Exclusion and Stratification in Israeli Schools". *Papers on Social Representations*. Volume 23: 10.1- 10.25. Consulta 16 de agosto de 2015. (<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>)

- Ubertone. F. P.. 1990. "¿Teorema de Thomas?". *Lecciones y Ensayos* nº 54; 347-348. Consulta 30 de octubre de 2015 (<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/54/teorema-de-thomas.pdf>).
- Unión Europea (UE).1992. "Tratado de Maastricht de 7 de febrero". *Eur-lex* Consulta 30 de enero de 2016. (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Axy0026>).
- Universidad de Alicante. 2009. "Curso de Aptitud Pedagógica" España: Universidad de Alicante. Consulta 2 de diciembre de 2016. (<https://web.ua.es/es/memoria08-09/vr-calidad/curso-de-aptitud-pedagogica-cap.html>).
- Universidad de Córdoba. 2009. *Programa del curso para la obtención del certificado de aptitud pedagógica*. España, Universidad de Córdoba. Consulta 2 de diciembre de 2016. (<http://www.uco.org.es/estudios/sep/cap/extraordinaria-febrero-2009/programa.pdf>).
- Uzzell, D. y Blud, L. 1993. "Vikings! Children's Social Representations of History. Pp 110-133. En Breakwell, G. y Canter, D., *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press. Consulta 18 de enero de 2011.
- Vain, P. D. 2012. "El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas". *Revista de Educación* nº 4: 37-45. Disponible en: Consulta 28 de diciembre de 2016. (http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83).
- Valderrama H., C. E. 2001." Nociones del conflicto en actores escolares". *Nómadas* (Col), núm. 15, octubre, 2001; 76-87. Consulta 18 de enero de 2014. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990692>).
- Valles, M. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. 2003. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. 2005. Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29, 9-36. Consulta 19 de febrero de 2010(<http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2703>).
- Vázquez Cupeiro, S y Castaño Collado, C. 2011. "La brecha digital de género: prácticas de inclusión y razones de exclusión de las mujer". *Asparkia: Investigación feminista*, Nº 22; 33-50. Consulta 14 de diciembre de 2014. (<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/viewFile/617/527>).
- Vecina, C. 2009. *Representaciones sociales: Inmigración y prensa. Análisis cualitativo del discurso en los medios de comunicación*. Palma: autor editor.
- Vecina, C. 2013. *Rendimiento escolar: Factores sociales, familia y discurso docente*. Palma: Asbafi.
- Villalonga Penna M. M.2011. "La repitencia escolar en escuelas primarias de San Miguel de Tucumán. Una aproximación desde las representaciones sociales y las relaciones entre

docentes y estudiantes repitentes”. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. Volumen 11, Número 1:1-36. Consulta 2 agosto del 2012. (<http://revista.inie.ucr.acr.cr/>)

Vinyamata, E. 2009. *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

Willis, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid. Akal.

Wright, C. 1995. “Procesos escolares: un estudio etnográfico”. Pp 209-232 En P. H. Woods, *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Zufiaurre Goikoetxea, B. 2002. “Enseñanza comprensiva: calidad social y calidad educativa”. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1 (sept.-nov.), 20-24. Consulta 21 de octubre 2015. en:(<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO1/A5B1.PDF>)