

***CONFLICTOS QUE FORJAN IDENTIDADES:  
PROFESORADO VS. ALUMNADO\****

***CONFLICT FORGING IDENTITIES: TEACHERS VS. STUDENTS***

**Silvina Funes Lapponi**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Recibido:** 22/02/2018 - **Aceptado:** 28/04/2018

**Formato de citación:** Funes Lapponi, S. (2018). “Conflictos que forjan identidades: profesorado vs. alumnado”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 78, 193-209, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/sfunes.pdf>

**Resumen**

En este artículo se analizará cómo a partir del conflicto generado como reacción a una reforma educativa (la LOGSE) los docentes se sienten sin los recursos suficientes para dar respuesta a las nuevas demandas y responsabilidades y el conflicto expresará las dificultades para el desempeño de las funciones educativas que más les cuestan y, en la confrontación, se ratifican y radicalizan identidades antagónicas que basan su vínculo en el rechazo mutuo y que dificultan el logro del objetivo o de la misión de la organización: educar e integrar. Este artículo recoge un aspecto de un trabajo más amplio sobre la visión del profesorado sobre la conflictividad escolar y las atribuciones que hacen a la causalidad de ésta y que analiza mediante el método etnográfico y triangulación de la información, las “representaciones sociales” sobre esta problemática y que se valorará los condicionamientos y consecuencias que esto produce en las aulas. El trabajo de campo se realizó durante 1998-2002 a docentes de educación secundaria y

---

\* Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el I Congreso Internacional de Estudios Culturales Interdisciplinarios (CIECI), celebrado en la Universidad Rey Juan Carlos, en Madrid, los días 7, 8 y 9 de febrero de 2018.

los resultados alcanzados ponen de manifiesto la delegación de responsabilidades por parte del profesorado por sus dificultades de adaptación a la nueva realidad educativa y las dificultades del propio sistema educativo y de las políticas educativas para mejorar las prácticas docentes y los resultados educativos.

### **Palabras clave**

Representaciones sociales, desigualdad, emociones, exclusión, identidad docente, identidad anti-escolar.

### **Abstract**

*This paper will analyze how due to the conflict generated as a reaction to an educational reform (LOGSE), teachers feel without enough resources to respond to new demands and responsibilities. Because of this, the conflict expressed the difficulties teachers faced in their educational performance. For this reason, they confront and based their relationship with students on mutual rejection and this fact ratified and radicalized antagonistic identities, which also hindered educational achievement or the goal of the School: to educate and to integrate the students. This is part of a broader work about teachers' vision on school conflict and how they explain their causes. It was done through the ethnographic method and triangulation of information, focusing on the "social representations" of this issue and looking at the conditions and consequences in the classrooms atmosphere. Fieldwork was carried out during 1998-2002 with secondary education teachers. The results achieved show the delegation of responsibilities of the teaching staff because of their difficulties in adapting to the new educational reality as well as the inability of the educational system and educational policies to improve teaching practices and educational outcomes.*

### **Keywords**

*Social representations, inequality, emotions, exclusion, teacher identity, anti-school identity.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en la selección de un aspecto abordado en la tesis doctoral “Las representaciones sociales del profesorado sobre los conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones en la educación”, defendida en 2017 en la Universidad Complutense de Madrid<sup>1</sup>: el de los conflictos escolares y cómo contribuyen a forjar identidades (docentes/ alumnos) y a producir unas consecuencias sociales, como resultado de esa confrontación social: la desigualdad y la exclusión del alumnado “no educable”/conflictivo y/o anti-escuela. Estas identidades se irán describiendo a partir de los relatos recogidos del profesorado. Para ello, 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 reforma educativa (LOGSE) y su decadencia hasta la entrada en vigor de la siguiente reforma (LOCE). No se investigaron, por lo tanto, conflictos a partir de los hechos o actos conflictivos, sino lo que los docentes decían sobre situaciones que vivieron como conflictivas.

Es una investigación 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), las identidades y las emociones. El trabajo de campo se realizó con docentes de centros de educación secundaria de la comunidad de Madrid. Aunque el análisis se ha enfocado en los conflictos cotidianos, al profundizar en ellos, emergieron problemas más profundos a la hora de educar. En este sentido, esta investigación se diferencia de otras sobre conflictividad escolar, ya que suelen interesarse más por el papel del alumnado, mientras que en la aquí descrita, 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 analizaron los desajustes entre las expectativas o ideas previas con el nuevo ordenamiento legal; que al confrontar con la realidad, generan conflicto y forjaron “identidades docentes” que desde la resistencia al cambio que implicaba la reforma, la confrontación con otros actores, el rechazo a cierto tipo de alumnado, reprodujeron desigualdades sociales desde el sistema educativo y/o el desempeño “en

---

<sup>1</sup> Premio Extraordinario de Doctorado para la Tesis Doctoral de la UCM de 2017.

disconformidad” y/o la objeción a implementar el cambio. Se profundizó, especialmente, en aquellas creencias vinculadas a los cambios introducidos por la LOGSE (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, en algunos casos, al 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 y dio lugar al surgimiento de “identidades anti-escolares”, como respuesta a la descalificación que padecían ante la falta de medidas educativas adecuadas para ellos.

## **2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

Empezaremos por definir los conceptos clave para facilitar la comprensión del enfoque general de la investigación.

Viendo en primer lugar el “conflicto”, que es el fenómeno analizado. Se estudiarán las narraciones de situaciones vividas como conflictivas por los docentes. Por eso no se define teóricamente este concepto, sino más bien, empíricamente, de cómo se analiza en esta investigación. Para ello, serán considerado como “conflicto” aquellos actos/hechos que los docentes explican como ejemplo de la confrontación de –como mínimo– dos actores (docentes, alumnado, familia, administración educativa) por cuestiones vinculadas a la implantación de la reforma educativa (obligatoriedad o comprensividad de la enseñanza) o de las situaciones típicas de aula (“yo quiero enseñar pero ellos no me dejan/no quieren / no pueden aprender”).

En segundo lugar, abordaremos el concepto de “representaciones sociales”, para categorizarlo lo hemos basado en dos conceptos que facilitaron su identificación y

análisis, que son: el de “pensamiento pedagógico práctico” y el de “ideología pedagógica dominante”. Según Pérez Gómez (2009: 173-176) el primero está compuesto por supuestos ideológicos tácitos por los que el docente interpreta, da sentido y atribuye significados a las situaciones que vive. Se caracteriza por ser funcional, experiencial, inconsciente, aplicativo, estereotipado e implícito y se forman a partir de la influencia del contexto. Y por otro lado, las representaciones sociales estarían constituidas también por la ideología pedagógica dominante (Pérez Gómez, 2009: 178) y que pertenecen a la misma los conocimientos más teóricos que el profesor ha ido adquiriendo en su formación, las normativas, etc. y que carecen de funcionalidad práctica, por eso, a partir de los relatos, podremos adentrarnos en ellas.

Otro concepto importante son las emociones, ya que expresan (física, verbal y no verbalmente) estados de ánimo y sentimientos sobre las distintas situaciones que se tienen que enfrentar, por lo tanto, condicionan la conducta.

A continuación veremos el concepto de “identidad”, que según la RAE es el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. Por eso que, al hablar de una identidad, en nuestro caso la “docente” y sus creencias sobre lo que le pasa en su trabajo, necesariamente, tendremos que hablar de “los demás”, la alteridad: los alumnos, de los que hablaremos, como su contrapunto en el conflicto que analizamos, el alumnado “conflictivo” o que expresa una identidad anti-escolar, por su rechazo y oposición a la cultura, las tareas y la autoridad que la educación representa.

Concretando en lo que se refiere a la identidad docente, que son nuestro objeto de estudio, Vaillant (2007: 4) la define como que “guarda relación con [...] la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad”. Es decir, que las identidades docentes son, en sí mismas, una representación social.

Para finalizar veremos dos conceptos muy relacionados: desigualdad y exclusión. Según Domingo (2005: 106) hablar de desigualdad “se trata de un problema de distribución con un claro componente cuantitativo de disposición y posibilidad de acceso a recursos [...]; en lo que influye el componente contextual” y exclusión que Castells (2001: 98)

define como “el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado”. Según Jiménez (2008), esto en el ámbito educativo se traduce en condicionantes ya “que otorgan competencias para facilitar la integración en el mercado laboral como también contribuyen al desarrollo personal y social”.

### **3. 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 (Funes, 2017b: 95) y etnográfico.

Los datos primarios se obtuvieron del discurso del profesorado sobre cómo vive, ve y le afecta la conflictividad escolar. Por eso, para la exploración y construcción de los datos primarios se realizaron:

- Encuestas con un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas.
- Entrevistas en profundidad: semi estructuradas.
- Búsqueda y análisis de fuentes documentales.

Si bien la encuesta no es un instrumento adecuado para una metodología etnográfica, sirvió para aportar datos más generales (características de ese profesorado, percepción general sobre sus dificultades y experiencias en el trabajo, satisfacción, etc.), y para ampliar información en una serie de preguntas abiertas.

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, y con otros interlocutores, como la consulta a expertos de informes parciales.

**Tabla 1. Recogida de datos, periodo de recogida y número de informantes**

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

*Fuente: Funes (2017b: 104)*

#### **4. RESULTADOS**

A continuación se expondrá la información que se desprende de la muestra analizada por Funes (2017b: 152) en relación a los conflictos vinculados a las cuestiones identitarias, aunque de manera sintética, dibujan el panorama educativo que vivieron en el último tramo del período LOGSE.

**Tabla 2. Datos destacados sobre la percepción del profesorado de su profesión**

Nivel de satisfacción del profesorado con respecto al alumnado	39% Insatisfecho, siendo el 2º opción peor valorada.
Cualidades del modelo positivo de docente	24.12% valora al docente dialogante
Cualidades del modelo negativo docente	20.14 % considera que es el docente autoritario
Experiencia docente más positiva	22.92 % escoge las buenas relaciones (es la 2º opción)
Atribución de las causas de los conflictos	29.73 % de las profesoras se las atribuyen al alumnado y 18.92% de los profesores (es la 1º opción)

*Fuente: elaboración propia a partir de Funes (2017b)*

En una de las preguntas del cuestionario se valoraba el nivel de satisfacción con respecto a distintas dimensiones. Como se puede apreciar en la tabla 2, la actitud de los alumnos está entre las peor valoradas por el profesorado (junto con la percepción de la valoración social hacia la profesión), en la que el profesorado se manifiesta con un 28.38% de satisfacción y 39% como insatisfecho. Este dato está reforzado además por

el hecho de que, para algunos docentes, el alumnado es el culpable de la conflictividad, no lo que ellos hacen o no hacen para mejorar el clima de las aulas.

Se debe destacar, además, que la docencia es una profesión condicionada por la relación con el otro agente fundamental del binomio: el alumnado. No es una profesión que se defina por sí misma sino en el acto de interacción e intercambio con el otro. Y es muy significativo que sea justamente en esa dimensión en la que se manifiestan como más insatisfechos.

Se aprecia también que el modelo docente peor valorado es el autoritario y que le dan importancia al diálogo como un rasgo destacado del modelo positivo del docente, reforzado además en algunos casos, por haber sido escogido como una experiencia positiva por parte de algunos de ellos, es decir, no es sólo un ideal, sino algo que efectivamente han vivido.

En cuanto a los factores que favorecieron la conflictividad, el profesorado destaca el rechazo a la LOGSE como el determinante del período estudiado, y que tuvo los siguientes condicionantes: la reforma implicó unas formas distintas de enseñar y evaluar y la existencia en las aulas de un nuevo alumnado. Estos nuevos frentes que inician a partir de la LOGSE (Funes, 2017b: 142) son los siguientes:

- La atención a la diversidad. En la medida en que supuso la dificultad de encontrarse a los alumnos estudiosos al lado de “pre-delincuentes”, junto con alumnos de integración, inmigrantes y no saber cómo enseñar con esa heterogeneidad.
- La promoción legal. Esto significó la limitación del número de repeticiones (a 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, por lo que no pueden volver a repetir curso.
- La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. La educación comprensiva.

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. (Funes, 2017b: 176). Veamos estos conflictos en los relatos del profesorado:

“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).

“Y no asumimos que vivimos en una sociedad plural que tiene conflictos, y como no queremos tener conflictos, pues seguimos teniendo conflictos (...). 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, 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” (Trinidad).

“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).

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, .... 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...”  
(Samuel).

Genera problemas de adaptación las diferencias individuales, los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, el cambio de criterios educativos. 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 enseñanza<sup>2</sup>) (Funes, 2017b: 187).

Es evidente que la conducta del alumnado es el resultado de tener unas condiciones adecuadas para participar en las actividades del aula, más que de malas intenciones o actitudes propias. En concreto, una profesora lo explica así:

“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 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

---

<sup>2</sup> En términos muy sencillos y generales –ya que es un tema que de gran actualidad 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.

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... 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. No hay por qué 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” (Trinidad).

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 ni más ni menos que privación de la educación y, si finalmente se consiente, la exclusión social institucionalizada (Funes, 2017b: 199).

Este escenario y estas condiciones han propiciado el surgimiento de un tipo de profesorado con unas características particulares. En concreto, las identificadas en los docentes que generaban más conflictos, según los datos analizados, son las siguientes (Funes, 2017b: 223-224):

- 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 conllevan un retraso curricular significativo).

- 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 reparos en manifestar sentimientos negativos hacia los que tienen más dificultades o peores notas, llegando a la “demonización” de este alumnado.
- 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 responsabilidades, especialmente si no son académicas o lectivas.
- Escasa capacidad de diálogo y colaboración: no favorecen actuaciones coordinadas y colaborativas, ni asumidas conjuntamente o prescriptivas. Tienen un *modus operandi* marcadamente individualista.
- 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 impunidad y escasa influenciabilidad. No se dejan afectar por las consecuencias negativas que sus acciones puedan acarrear a otras a personas, grupos, centro, etc. Carecen de una visión colectiva y priorizan sólo la suya.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La cuestión más relevante del período de la implantación de la LOGSE, con respecto a los conflictos, es lo referido a la incorporación del alumnado que antes se consideraban como “no educables” (mayores de 14 años que no valen para estudiar y que arrastran fracaso escolar o actitudes no adecuadas hacia la educación) y que sirvió para legitimar el desprecio y el rechazo hacia este alumnado. Siguiendo la investigación de Funes (2017b: 238-244), esto produjo un proceso de demonización del alumnado, lo cual representa una visión muy perjudicial para la labor educativa en general y para el establecimiento de buenas relaciones en ese contexto. Un proceso que, además, ha servido para justificar la inacción y la dejación, y que afectó a los docentes de manera desigual dependiendo de cómo encaraban estos cambios.

Podríamos identificar, de los datos que se extraen de esta investigación, que esta visión del profesorado es una adaptación a la educación de la ideología que Jones (2013) analiza por parte de determinados grupos sociales hacia la clase obrera en la que se desprecia, demoniza, culpabiliza o se le atribuyen conductas desviadas.

De todo lo analizado, podemos deducir que en el sistema educativo conviven, como mínimo, tres modelos en la cultura escolar:

- El de la educación selectiva (representado principalmente por el profesorado que rechazaba la LOGSE).
- El de la educación comprensiva (representado principalmente por el que la aceptó y la aplicó).
- Y el de la anti-escuela (representado principalmente 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 años 90), cuestionado por ser utópico e inviable, aunque sus diferencias provienen de los métodos de enseñanza y evaluación que utilizan. La ruptura con la lógica selectiva, para algunos docentes, además fue visto como una pérdida de poder.

En cuanto a la cultura antiescolar, 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) dentro de la escuela, y fuera por aquellos grupos que antes preferían que sus hijos fueran a trabajar en lugar de estudiar, los que hacían apología de la ignorancia, los que tuvieron que abandonar y fracasaron cuando eran estudiantes, etc. Pero también es comprensible, al menos desde el punto de vista de las leyes del intercambio social, que en estas circunstancias de desprecio y desconsideración hacia cierto alumnado se haya producido el rechazo mutuo.

Consideran, además, que este grupo no parece tener sentimiento de responsabilidad ante el incumplimiento de deberes, por no obtener buenas notas, o al recibir sanciones, por no respetar las normas, por el trabajo educativo y/o por otras personas. Y todos aquellos

que no sienten a la educación como algo bueno, útil o necesario. De alguna manera, esta cultura representa la resistencia al disciplinamiento, y se caracteriza por ser antiacadémica, orientada a la satisfacción del placer y no al cumplimiento del deber, al éxito material como fuente de reconocimiento social (en el tener).

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, por como puede afectar a no lograr las credenciales educativas que luego les habilitaría a la participación y desarrollo social.

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.

Y el orden educativo, legitimado por las ciencias de la educación (que todavía no ha descubierto cómo aprender sin voluntad, sin deseo) y políticamente por el orden político-constitucional, debe –para implementarse– ser aceptado por los destinatarios para que pueda dar los resultados esperados. Lo que sí está en manos del profesorado es cambiar su mirada, su actitud: dejar de rechazar al alumnado que más dificultades tienen, de mirarlos con desprecio, de condenarlos.

Una educación que se basa en este modelo se termina reduciendo a mero adoctrinamiento (disciplina sin educación), en la que el sistema se convierte en un certificador del “no-apto”, es decir, de la exclusión. Y como el sistema, posee el monopolio de la valorización de las personas, al clasificar según la valía de éstas, puede estar haciendo una función de exclusión de determinados colectivos, lo cual pervertiría el sentido mismo de la educación (que es adaptar 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 sino de refuerzo.

Y esto seguirá siendo así mientras el profesorado siga generando aversión y rechazo a lo escolar en lugar de crear espacios en los que los discentes con más dificultades quieran estar y sientan que pueden realizarse y progresar.

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. Esto a su vez contribuye a que esto se mezcle 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.

En síntesis, en el endurecimiento de la confrontación se deteriora, a su vez, la identidad del otro, aumentando el rechazo y demonizando la imagen del alumnado por parte del profesorado, así como la aversión a lo educativo por una parte del alumnado (Funes, 2017b: 2-3).

Como resultado de esto, no se le proporciona a los discentes la atención que necesitan, ya que los grupos proclives a tener fracaso escolar, por las desigualdades de partida, las dificultades que les supone el estudio y comprender y compartir la cultura escolar, los conflictos que le termina creando a los docentes tener que atender a esa diversidad, terminaron generando prácticas segregadoras que no resolvieron la intención que traía la LOGSE, que era que la educación no generara desigualdad.

Así, estas dificultades no sólo generaron enfrentamientos, sino que produjeron incoherencia en la actuación educativa conduciendo a una gestión deficiente, por un lado, la LOGSE no pudo conseguir lo que se proponía alcanzar (educar en igualdad de oportunidades, alcanzando, en el mejor de los casos, sólo retener al alumnado), y, además, tuvo un coste psicosocial muy alto (malestar en los docentes, enfrentamientos entre ellos, con el alumnado, sus familias y el sistema en su conjunto) y por el otro, se hizo evidente, la falta de supervisión de las autoridades educativas para reconducir los conflictos.

De lo analizado se puede concluir, además, que los claustros 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.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). “La triangulación de los datos como estrategia en investigación educativa”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 47 Julio 2015: 73-78, <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3, Madrid: Alianza Editorial.

Domingo, J. (2005). “La escuela, entre la justicia y la desigualdad”. *Revista Qurrriculum*, 18, 101-122.

Funes, S. (2017a) “Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento”. *Educação e Pesquisa*, (43), 3, 785-798.

Funes, S. (2017b). Las representaciones sociales del profesorado sobre los conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones en la educación. Tesis doctoral UCM.

Jiménez, M. (2008). “Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo”. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (34)1, 173-186, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>.



Jones, O. (2013). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.

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”. En M. Puelles Benítez M. y Viñao Frago. A. *Profesión y vocación docente: presente y futuro*, (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.

Vaillant, D. (2007). “La identidad docente La importancia del profesorado”. Ponencia presentada en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona.

\* \* \*

**Silvina Funes Lapponi** es doctora en Pedagogía y socióloga. Profesora de la UCM (y otras universidades) de Sociología, Comportamiento Organizativo, Psicología social, Metodología, etc. Formadora y asesora en centros educativos en temas de profesión docente, convivencia escolar, etc. Investigadora y autora de varias publicaciones didácticas, divulgativas y científicas.  
Email: [sfunes@edu.ucm.es](mailto:sfunes@edu.ucm.es)