

FRACTURAS SOCIALES Y EDUCATIVAS: DESAFÍOS PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FRATURAS SOCIAIS E EDUCATIVAS: DESAFIOS PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Leopoldo Cabrera (Coord.)

N5

**Fracturas sociales y educativas:
desafíos para la Sociología de la
Educación**

**Fraturas sociais e educativas:
desafios para a Sociologia da
Educação**

Leopoldo Cabrera (coordinador)

Aquesta publicació no pot ser reproduïda, ni total ni parcialment, ni registrada en, o transmitida per, un sistema de recuperació d'informació, en cap forma ni per cap mitjà, ja siga fotomecànic, fotoquímic, electrònic, per fotocòpia o per qualsevol altre, sense el permís previ de l'editorial.



*Monografies &
Aproximacions, n° 5*

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó

© Del text: els seus autors

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2018.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-06760-2

7

Habitus del profesorado de 3º y 4º de la ESO y su relación con los modelos de orientación educativa y profesional en el ámbito de las CC.AA. en el territorio español.

Sonsoles San Román y Carlos Vecina

s.sanroman@uam.es

cvecina1969@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid y Universitat de les Illes Balears.

Introducción

En esta ponencia se presentan los resultados de un proyecto de I+D+i, Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria, aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el periodo 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Román Gago (Universidad Autónoma de Madrid)

Investigamos la orientación educativa hacia la profesionalización del profesorado de 3º y 4º de la ESO (San Román, S., Vecina, C., Usategui, E., Del Valle, A. I., Venegas, M., 2015; San Román, S., Vecina, C. y Doncel, D. [2016], Villar, A., San Román, S., Hernández i Dobon, F. [2017].

La orientación no es objetivable, se mueve en el mundo de los significados tejidos en la construcción del lenguaje. Construido estos por la realidad social, por la fuerza de lo macro en lo micro, envuelto en la propia cultura que da sentido al uso de palabras, de los términos empleados por el profesorado de la ESO: la palabra en posición de frase nos permite adentrarnos en el análisis de las representaciones sociales. Mundo y lenguaje están directamente relacionados: “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 1973).

¿Por qué nuestra investigación se centra en el profesorado de 3º y 4º de la ESO? En primer lugar, es un momento en que el credencialismo adquiere un estatus importante, pues se obtiene o no el certificado de la ESO que cede paso a un mercado laboral más o menos cualificado. En segundo lugar, se trata de una etapa decisiva y terminal, términos utilizados por el profesorado en los grupos, en la que un alumno puede morir hablando en términos académicos, tal como aparece en las propias representaciones sociales del profesorado. De manera curiosa, los años de 3º y 4º de la ESO han salido en el discurso de los grupos de manera espontánea como el punto de inflexión y el reto más importante al que se enfrentan. En tercer lugar, es el momento en el curso biológico de la adolescencia de máxima creatividad, pero también de máximo conflicto. Ante este reto se encuentra el profesorado que imparte docencia en 3º y 4º de la ESO. En esta etapa, en un momento clave, en el cual se puede potenciar la creatividad o conducir al fracaso; exactamente el reto del Horizonte 2020 al que trata de responder la investigación.

¿Cómo evitar que se pierda la sabiduría de las nuevas generaciones, y continúe engordando la tasa de abandono y fracaso escolar? Visibilizar la función de orientación difusa, informal, es una de las llaves. El país se juega el futuro en las paredes de la escuela, acertar o no con la forma de afrontar esta etapa resulta más importante de lo que a simple vista pudiera parecer, máxime al observar que el profesorado no es consciente de manera mayoritaria de esta función.

Orientación educativa y profesional

La función de orientación educativa y profesional en secundaria se concretiza a través de instancias oficiales. En principio, las nuevas funciones que se van visualizando en el campo de la educación se encuentran en relación con los cambios sociales, económicos, etc., que van produciendo nuevas necesidades. Atendiendo a estos cambios en el tejido de la sociedad española, la orientación educativa y profesional comienza a visualizarse en la pluma del legislador con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, cadena que continúa en la legislación española con posteriores leyes de educación (LODE) de 1985, LOGSE de 1990, (LOCE) 2002, (LOCFP) de 2002, (LOE) de 2006 y (LOMCE) de 2013. Pero, sorprendentemente en la legislación no se reconoce la función de orientación del profesorado.

Son muchas las definiciones que a la luz de los enfoques pedagógicos y psicológicos aparecen para definir el concepto de orientación educativa y profesional en consonancia con este camino de los propios cambios de la legislación en España que, a su vez, responden a giros de bisagra en dicho contexto. Desde la perspectiva de la sociología, nos situados en una mirada crítica para tratar de destapar el velo de la realidad y tomamos como estudio los hábitos y las costumbres del profesorado para explicar la raíz social de sus funciones de orientación académica y profesional. Desconfiamos por ello de la noción de orientación educativa como aquella que potencia las capacidades de los discentes para captar actitudes y capacidades en el alumnado con el fin de orientar desde la pluralidad. Ciertamente es lo que debería ser, pero de ninguna manera responde a lo que es el funcionamiento del sistema educativo en España.

El orientador es una figura formal que reconoce la legislación como agente que orienta académica y profesionalmente al alumnado, poniéndole en contacto con las opciones que ofrece el mercado

laboral. Sin embargo, al profesorado no se le reconoce esta función en la legislación, no está visibilizada, aunque es cierto que en algunas comunidades autónomas esta figura goza de mayor importancia, pero su función de orientación no cuenta con un reconocimiento oficial.

La realidad de la sociedad española ha mostrado que en la caja negra del sistema educativo hay sombras sin investigar, condicionantes socioeconómicos importantes para desconfiar de esta función de la orientación académica desvinculada de los contextos socioeconómicos y la diversidad territorial de la sociedad española.

En esta ponencia tratamos de comprender en qué medida el modelo de cultural global es absorbido por los agentes sociales en esas representaciones sociales que tienen lugar en el proceso de producción de sentido y significado. El análisis de lo micro en proceso de interacción simbólica entre los agentes sociales implicados en esas distancias cortas produce el paso del yo al nosotros, al grupo, a las relaciones sociales, al futuro en el que se moverán los parámetros sociales de las nuevas generaciones (Collins, J, 1981), de esos microespacios de felicidad, como los llama el profesor Romero, permite situar el estudio de la sociología en la categoría *situacional* (Romero, J. 2013: 63-103.)

Nos interesa analizar el habitus, y seguimos a Bourdieu¹ para comprender la relación de las variables elegidas en la investigación entre los actores sociales que componen 11 grupos de discusión que representan a 10 CC.AA., que han sido elegidas por sector productivo en el marco de la investigación.

La sociología se la juega en las “distancias cortas”; es decir en tiempo presente, ese en que se construyen los significados y sentidos envueltos en el uso del lenguaje de un tiempo histórico. Captar ese momento de producción de significados y sentidos en el propio proceso de interacción social a través del análisis de la producción de significados en interacción social nos permite comprender las representaciones sociales de los actores en juego. Y por ello analizar los habitus de los agentes sociales que han sido analizados en esta investigación.

Para leer lo macro en lo micro (Collins, J., 1988; Ibáñez, J., 1994), el modelo de cultura global en los modelos de culturas asumidos por los actores sociales, el conocimiento de la filosofía y la historia resultan necesarios (Giner, S. (2005).

Objetivo

Queremos situar en la curva de la modernización las representaciones sociales del profesorado que ha participado en los grupos de discusión de 10 CC.AA. investigadas. De esta manera comprenderemos mejor la relación entre orientación educativa y mercado laboral. Nos centramos para ello en tres *habitus*, modelos educativos educativo transmitidos por el profesorado en su práctica docente.

¹ Bourdieu entiende por “habitus” predisposiciones corporales y cognitivas de los sujetos que se adquieren en el juego social tanto pasado como presente. En función de la experiencia personal y social, el sujeto se orienta hacia determinadas prácticas culturales. El habitus es individual en la medida en que es producto de la trayectoria personal del sujeto (negar la individualidad carece de sentido, pues no por pertenecer a una misma generación se da un patrón regular que permita explicar lo que la gente piensa), sin embargo se asemeja al de las personas sujetas a las mismas condiciones y condicionamientos sociales (la referencia al contexto permite observar en qué medida personas que se educan en los mismos paradigmas históricos y sociales llegan a adquirir un patrón de comportamiento que permite encontrar elementos comunes).

Nos moveremos en las coordenadas marcadas por los grandes clásicos de la sociología. Todos se han situado en líneas unilaterales que nos pueden ayudar a explicar parte de los modelos de orientación que hemos encontrado. Por ejemplo, Smith tomo con el concepto de división del trabajo, más centrado en la organización y próximo al primer modelo, en la medida en que trata de responder a una organización social. Marx, cercano al tercer modelo, toma el concepto de trabajo, que unió al de libertad y vocación, y lo trasladó a la sociedad de forma mecánica y global, creando un conflicto de lucha de clases. En efecto, los grandes creadores en sociología son los que aportan algo, los que transforman un conflicto en una resolución de carácter creativo. Precisamente la función con la que se enfrenta el profesorado de 3º y 4º de la ESO: resolver una situación de conflicto de manera creativa, ¿no es esto sociología?, pues respondamos desde la sociología a los modelos de orientación educativa y profesional, mirada crítica desde la sociología inexistente en España cuando INSOC-20 comenzó esta investigación en 2014.

Al analizar los *habitus* encontrados en las representaciones sociales de los grupos, hemos encontrado tres:

1. *Habitus adaptativo-instrumental*. El término “individuo estatutario”, acuñado por Parsons, nos permite representar a ese nuevo modelo de profesional de la educación, individuo estatutario que muestra su profesionalidad y orienta por encuadramiento. Se mueve en la objetividad y busca una educación instrumental para el individuo estatutario, siguiendo un sistema de profesiones dentro de la comunidad que respondan a las demandas sociales. Se trata de un encuadramiento de las conductas a situaciones, normas, condicionamientos y función de producción en un orden social que articula de manera concreta la producción, en este caso de modelos culturales.

Los valores que entran en la escuela como institución lo hacen desde la propia cultura global, produciendo normas que van encuadrando conductas en situaciones, coordinando funcionalmente la organización del orden social. Es así como se forman grupos formales en un proceso de adaptación al medio para responder a las demandas sociohistóricas y culturales.

Durkheim maneja la idea de la necesidad de que la organización sea funcional y responda a un principio de racional. Educación instrumental para un individuo estatutario y el sistema de profesiones dentro de la comunidad; al otro lado el profesorado que orienta en función de esas demandas (Durkheim [1987 y 1963], Parsons, T. [1959, 976], Lucas Marín, A. [2011]).

2. *Habitus emotivo-situacional*. Entendiendo la motivación como satisfacciones asociadas al conocimiento que provocan un principio de placer en el discente. El profesor como catalizador de emociones en un *contexto situacional* (Romero, J., [2013a], [2013b], [2016]). El trabajo en el aula en el proceso de interacción simbólica, y un profesorado situado en el nosotros, en el grupo, en los contextos sociales, históricos y culturales (Weber, [1985], Collins, R. [1971, 1981, 1988, 2004, 2009], Bericat, E. [2000, 2001, 2012, 2016], Irazno, J. M. [2010], Bourdieu [1997], Elias, N. [1979]).

Avanzamos con este segundo modelo hacia la sociología interpretativa, y aparece la fuerza del grupo en el discurso del profesorado en esas representaciones sociales que muestra en ese proceso de intersubjetividad, que define como acompañamiento, coordinación, manejo de

herramientas como producto de las relaciones intersubjetivas, etc. Asume una función: “hay que ser intuitivo, tener empatía, carisma”, están situados en la subjetividad. Mientras el individuo estatutario sería la perfecta adecuación entre estímulos y repuestas, ahora la empatía une la organización con una buena respuesta estímulo, pero es una respuesta el modelo abstracto.

Este es el habitus de mayor dominio en todos los grupos y CC.AA. Con este modelo de orientación emotivo-situacional se pasa de la universalidad, la objetivación, hacia el campo del sujeto. Ya estamos situados en el campo del sujeto, del sentido, de la acción social. La intersubjetividad se pone en juego y aparece el conflicto de identidades: “que pensaran ellos de nosotros”..., “es importante hasta cómo saludamos en el pasillo”... Saben que el alumno está encajonado. Son conscientes del cambio social, pueden apreciar en que medida en la escuela las jugadas están limitadas por el tipo de balones culturales que llegan de fuera, de la sociedad, del contexto global, e incluso de las características de la propia CC.AA. que marcan un discurso centrados en los límites. El profesorado se está situando en un conflicto, va a atraer de resolver un conflicto de carácter creativo.

3. Habitus de aperturismo-vocacional. Se trata de la totalización completa del conocimiento que se forja en la vocación. Es el profesorado que educa en la diferencia y escucha al discente. En este tercer modelo, el profesorado es consciente en mayor medida de la función del aula como preparación para la ciudadanía, la vocación, la libertad, la justicia social, etc. ¿Cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que apuesta, y hacia el que se han de dirigir todas las acciones educativas?

Al vocacional le interesa aún más que al motivacional el alumno, estaría fomentando la subjetividad, en la esfera de la subjetividad, interesado por el desarrollo del alumno desde el punto de vista de la ciudadanía, la justicia, la libertad. Se centra en crear personas con derechos éticos, felices. Si en el segundo modelo la formación del grupo era importante, en este crece. Al modelo vocacional le interesa aún más formar a través de la praxis de la socialización. Primero escucha para conocer los intereses de los discentes y poder crear grupos donde arraigue y se despierte la vocación aperturista que conduzca al desarrollo. Asume la función de despertar la sublimación, el deseo, que no está en el segundo modelo, y se mueve en los márgenes de una educación sublimante. ¿Por qué? Para crear, para abrir al alumnado de 3º y 4º de la ESO hacia la creatividad. Se trata de una educación basada en la creatividad para transformar el deseo personal del alumnado en creatividad y buscar soluciones al conflicto que viven los adolescentes en 14 y 15 años. (Nussbaum, M. y Sen, A [1993], Guichot-Reina, [2015], Goough [2008], Martínez Becerra, P. [2015], Marx, K.[1967])

Metodología

Hemos utilizado la metodología cualitativa en función de la muestra de la investigación para exponer los resultados del trabajo de campo cualitativo obtenidos a través de 10 grupos de discusión que fueron seleccionados al categorizar zonas conforme al peso de la ocupación en cada uno de los sectores de actividad económica desagregados en cuatro categorías: Primario, Industrial, Construcción y Servicios. Como resultado se ha optado por determinar seis perfiles diferenciados y asignados a cada uno de ellos en una zona (Ortí, A., 1986, Ibáñez, J. 1994 y Alonso, L., 1984)

1. Primario (>5%) - Industrial (>20%) / Zonas: La Rioja (1 GD) y Navarra (1 GD) 2. Primario (>10%) - Industrial (>10%) - Servicios (>60%) / Zona: Murcia (1 GD) 3. Primario (>5%) - Servicios (>70%) / Zona: Andalucía (1 GD) 4. Primario (>5%) - Industrial (>15%) - Servicios (60%-70%) / Zona: Castilla-León (1 GD) 5. Industria (>20%) - Servicios (>70%) / Zonas: País Vasco (1 GD) y Valencia (1 GD) 6. Servicios (>80%) / Zona: Madrid (1 GD) 7. Servicios (80%) (Fuerte presencia sector turístico) / Zonas: Baleares (1GD) y Canarias (1 GD)

Para la composición de los grupos de discusión en cada zona, se siguió el criterio de heterogeneidad intragrupal. En cada grupo, se combinó profesorado procedente de diferentes centros y para su selección se consideró las siguientes variables:

- Red pública / privada concertada o no.
- Área de conocimiento: CC. Experimentales, Letras y Humanidades, Otros. Constituye una de las variables relevantes puesto que la especialidad imprime contenido a la acción orientadora.
- Tipo de contrato: Funcionarios, Interinos, Contratados. La adscripción y estabilidad en el centro educativo marcan la implicación del profesorado en los proyectos educativos de los centros escolares.
- Experiencia laboral: <10 años, 10-20 años, >20 años. — Sexo. Los condicionamientos de género en la orientación educativa y profesional son uno de los factores a explorar.
- Perfil socioeconómico de la población escolar del centro. Garantizar la diversidad en este punto es importante, puesto que las expectativas del docente pueden verse condicionadas por el tipo de población escolar.

Una aproximación a algunos resultados que va generando la lectura detallada de los grupos

¿Qué tipo de orientación reciben los alumnos del profesorado de 3ª y 4ª de la ESO? Evidentemente hemos encontrado diferencias significativas en el análisis de las representaciones sociales que deja entrever el discurso del docente. No viven la misma realidad aquellas CC.AA. en las que el trabajo es subalterno en hostelería, turismo, etc. (Tenerife, Baleares, Andalucía Murcia, Valencia); o en el caso La Rioja (donde los autónomos ganan peso al trabajo subalterno) o Navarra, una Rioja modernizada). El caso de Madrid, la más instrumental, con el poder centralizado y la oportunidad de un trabajo laboral diverso, con esas masas de inmigrantes llegados en la etapa del desarrollo de los 60, que ya están adaptados a un lugar donde la competitividad es tan alta que determina la primacía del poder centrado en el saber. Y subiendo en línea continua en el proceso de modernización llegamos al País Vasco, con una FP que goza de enorme prestigio y un profesorado que se destaca en su discurso los límites hacia la apertura en el proceso de modernización de la Cultura en España. Y acaso finalizada la dirección de este multitudinario equipo, se puede comprobar en qué medida la propia selección de temas para la explotación del trabajo de campo ha sido ya significativa.

Hemos encontrado comunidades autónomas en las que la marca de su propia historia está sellada en el discurso. Es el caso de Valladolid, llamado fuera del grupo “fachadolid”, un término coloquial. Se trata de una Comunidad donde la Renault ha marcado un antes y un después, llegando a modificar las condiciones sociales. En este sentido, resulta curioso que por primera vez

en los grupos apareciera la palabra “generación” (San Román, S., 2001, 2009), o esquizofrenia, quizá para sesgar dos posiciones que no tienen que ver con la clase social, pero si reflejan un antes y después de la Renault en la vida de los y las vallisoletanas.

La propia FP se presenta y percibe en las distintas comunidades autónomas de manera muy significativa. Puede ser como sello de distinción para evitar el fracaso escolar, pero este prestigio baja cuando lo hace la propia línea de modernización que caracteriza los modelos culturales de las distintas CC.AA. Basándonos en el propio discurso docente y la definición de su modelo social, político, económico y educativo, podríamos distinguir una ubicación que situaría a las CCAA estudiadas en diferentes niveles culturales atravesados por la flecha modernización.

Por ejemplo, en el grupo de Valladolid aparecen representaciones sociales en el uso del término “esquizofrenia”, con el peso de las pruebas internacionales que afecta y produce una cultura del estatus y un desprestigio sobre la FP. Evidentemente, ante esta diversidad geográfica es bastante interesante entender la forma en que se refieren al modo en que orientan a los discentes ¿Qué representa la expresión apagar fuegos, asumida como una función de orientación? Valladolid tiene todavía un conflicto posiblemente sin resolver, al pasar de una cultura muy tradicional y reactiva a una cultura progresista; por eso se está produciendo un conflicto generacional tal como dice el profesorado. Si tratáramos la curva de la modernización y pusiéramos arriba al País Vasco como modelo de innovación aperturista, nos encontramos con el interés del profesorado por los límites que pueden obstaculizar ese propio proceso de orientación el profesorado (el timbre, el horario, la falta de actividades extraescolares...). En el grupo de Bilbao asume una función de orientación para “abrir el espectro”. Se trata de una apertura en abanico de las potencialidades del alumnado. En el caso de las CC.AA con un proceso de cierre, como es el caso de Tenerife, nos sorprender que utilizan términos como “abrir la cabeza”, “cabras locas”, al referirse a los límites que salen de las necesidad de adaptación al contexto.

Conclusiones

En el núcleo del discurso de los grupos de discusión existen importantes diferencias para comprender la forma en que el profesorado asume su función de orientación, en relación con el propio contexto y los límites laborales en un país como España, donde no existen trabajos vacíos, a diferencia de otros, porque la gente está dispuesta a trabajar en lo que sea.

Llama la atención los tres habitus que hemos encontrado en los 10 grupos de discusión. Hay el profesorado que se autopercibe como su herramienta, situado en el yo, no en el nosotros, y que legitima desde su propia especialidad un modelo de orientación instrumental y asume la función de adaptación a corto plazo al mercado laboral. Otro que utiliza el término herramienta para destacar el uso que hace de ellas para formar grupo y motivar, etc.

¿Es posible que el propio contexto socioeconómico y la pluralidad de las 10 CC.AA elegidas por sector productivo permita comprender los modelos de orientación informal que despliega el profesorado? ¿Por qué esta invisibilizada esta función del profesorado? ¿Qué tipo de orientación difusa ejerce? (Villar, A., Francesc, San Román, S.; 2017). Son cuestiones que quedan pendientes de acabar de confirmar, en el punto actual de la investigación se denotan discurso distintos según unas u otras comunidades autónomas, haciendo más énfasis en la relación escuela – mercado de trabajo en aquellas CCAA con peores resultados PISA, donde además la línea de

la modernización del discurso docente se encuentra en un nivel más bajo, por tanto de cierre y de menor desarrollo, encontramos casos como el de Tenerife, Baleares, Andalucía, Murcia, e incluso Valencia, que si bien se sitúa en una posición intermedia, la preocupación por la conexión escuela – mercado de trabajo aparece de forma significativa en el discurso.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E. (1984): *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.
- BERICAT, E. (2000): La sociología de la emoción y la emoción de la sociología, *Papers, Revista de Sociología*, 62.
- (2012): “Emociones”, *Sociopedia.isa*
- (2001): “Max Weber o el enigma emocional del origen del capitalismo”, *REIS*, 13.
- (2016): “The sociology of emotions: Four decades of progress”, *Current sociology*, 64, 3
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- COLLINS, R. (1971): «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.
- (1981): «On the Micro-foundations of Macro-sociology», *American Journal of Sociology*,
- (1986): *Weberian Sociological Theory*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.
- (1988): «The Micro Contribution to Macro Sociology», *Sociological Theory*, 6: 242-253.
- (2004): *Interaction Ritual Chains*, Princeton University Press [traducción castellana: Cadenas de rituales de interacción, Anthropos, Barcelona 2009].
- DAMASIO, A. (2011): *El error de Descartes*, Ed. Destino.
- DURKHEIM, E. (1987): La división social del trabajo, Ed. Akal.
- (1963:) *Les regles de la méthode sociologique*, Presses Universitaires de France, París.
- ELIAS, N. (1979): *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2013): “El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 6 [2], 150-167. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8351/7944>
- GINER, S. (2005): «Prólogo. La ciencia social y el saber humano. La aportación de Randall Collins al análisis social de la cultura», en *Sociología de las filosofías*, Editorial Hacer, Madrid.

GUICHOT-REINA, V. (2015):«Enfoque de las capacidades” de Maryha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista”, en *Teoría Educativa*, 27.

IRAZNO, J. M. (2010):«De la energía emocional a la dignidad personal y colectiva», *Revista Española de Sociología*, 13.

IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso al sujeto: la investigación social de segundo orden*, Madrid: Siglo XXI Editores

LUCAS MARÍN, A. (2011). *Sociología: el estudio de la realidad social*. Astrolabio.

NUSSBAUM, M. y SEN, A. (1993): *La calidad de vida*, Fondo de Cultura Económica, México.

MARTÍNEZ BECERRA, P. (2015), El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum frente el problema de la ética animal, *Veritas* no.33, Valparaíso.

MARX, K. (1967), *El Capital*, International Publishers, Nueva York.

SANROMÁN, S., VECINA, C., USATEGUI, E., DELVALLE, A. I., VENEGAS, M. (2015), “Representaciones Sociales y Orientación Educativa del Profesorado”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Volumen 23 Número 128

SAN ROMÁN, S., VECINA, C. y DONCEL, D. (2016), “Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente”, *RASE*

SAN ROMÁN, S. (2001, ed.). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico-generacionales*, Madrid: Instituto de la Mujer.

(2009, dir.). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*, Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.

ORTÍ, A. (1986). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta o semidirectiva y la discusión en grupo”, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, comp. De Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvilá, Madrid: Alianza Editorial.

PARSONS, T. (1976), “La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Revista de Educación*, 242.

(1959), An Approach to the Sociology of Knowledge», en *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, ISA, Lovaina.

ROMERO, J. (2013a), Unificando micro y macro. Una aproximación global a la sociología de Randall Collins, *RES* no 20

(2013b): “Del aprendizaje difuso al aprendizaje situacional. Una explicación estructural-conflictiva de las relaciones entre la tecnología y la educación en las sociedades de la información”, *RASE*

(2016): “El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo”. *Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo Brasil.

VILLAR, A., San Román, S., Hernández i Dobon, F. (2017): "Niveles de conciencia del profesorado en su función orientadora. Una tipología enmarcada en la lógica difusa", (*Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo Brasil en prensa)

WEBER, M. (1985): "La concepción luterana de la profesión. Tema de nuestra investigación", *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona: Península.

WITTGENSTEIN, L. (1973): *Tractatus Logico-Philosophicus*, Alianza Editorial, Madrid.