

***DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LA SOCIEDAD, LA
FAMILIA, LA DOCENCIA Y SU FUNCIÓN SOCIAL***

***DISCOURSE TEACHER ABOUT THE SOCIETY, THE FAMILY, TEACHING
PRACTICE AND ITS SOCIAL FUNCTION***

Carlos Vecina Merchante

Universidad de las Islas Baleares

Sonsoles San Román Gago

Universidad Autónoma de Madrid

David Doncel Abad

Universidad de Salamanca

Recibido: 24/03/2016 - **Aceptado:** 30/06/2016

Formato de citación: Vecina Merchante, C., San Román Gago, S., Doncel Abad, D. (2017). "Discurso del profesorado en torno a la sociedad, la familia, la docencia y su función social". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 28-56
<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina8.pdf>

Resumen

Desde el paradigma teórico de las Representaciones Sociales se busca analizar los factores que forman parte del entramado de influencia sobre el campo de representación del profesorado, en torno a su figura como agente de socialización, con unas funciones sociales y educativas consideradas, por los sujetos estudiados, como de primer orden según su ética y código profesional. Los resultados nos acercan a una triada de influencia recíproca, transmisora de educación, conocimiento, actuando activamente en la socialización, constituida por tres agentes: La sociedad actual, caracterizada por un notable cambio social dinámico, las familias como agente en declive marcado por la incertidumbre y el profesorado con una función social y educativa ante la que debe

responder en un complejo escenario, en el que los canales de información, educación e influencia reducen sus posibilidades de éxito.

Palabras clave

Representaciones Sociales, función docente, socialización, discurso.

Abstract

From the theoretical paradigm of Social Representations searches to analyze the factors that are part of the framework of influence on the field of representation of faculty, around his figure as an agent of socialization, with a social and educational functions considered by the subjects, as first order of their ethical and professional code. The results bring us closer to a triad of reciprocal influence, transmitting education, knowledge, actively acting on socialization, consisting of three influencers: Current society characterized by a remarkable dynamic social change, families as agent in decline marked by uncertainty and teachers with a social and educational function before which must respond in a complex scenario, in which the channels of information, education and influence reduce their chances of success.

Keywords

Social Representations, teaching function, socialization, discourse.

1. INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales constituyen una herramienta cognitiva a partir de la cual podemos interpretar el mundo social. La situación de cambio social permanente, con la actual transformación marcada por la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación, los efectos de crisis del sistema educativo como una de las instituciones básicas de socialización y educación, enfrentada ahora al declive de la institución como tal (Dubet, 2010), todo ello genera incertidumbres en el profesorado (Pérez-Agote, 2012). Las representaciones pueden ser una guía para ordenar ese universo al que se enfrenta este colectivo.

Este estudio forma parte de la aproximación empírica dentro de un proyecto de I+D+i aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España) [1], para su realización durante el período 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Roman Gago. El planteamiento parte de la consideración de las transformaciones sociales y su influencia en la institución escolar, favoreciendo un contexto de incertidumbre para el profesorado, consideramos claves las representaciones sociales como guía de su actuación en la relación con los alumnos, pudiendo determinar la orientación escolar y profesional que sobre éstos ejercen. Como punto final, se pretende analizar desde una mirada sociológica, la identificación de criterios y posibles modelos de orientación desplegados y practicados por los docentes, como un fenómeno que se construye socialmente, vinculado con características socioeconómicas del contexto en el que se ubica el alumnado.

Este trabajo se centra en docentes de Educación Primaria, como una forma de completar la investigación previa al abordaje de la Educación Secundaria, se ha avanzado en algunas hipótesis y fundamentación empírica, comprobando la ruptura de un espacio simbólico, en el que se regulaban roles profesionales, escolares y la construcción de las identidades, actualmente el profesorado ha de asumir funciones educadoras que van más allá de su tradicional rol de instructor y se ve sin las herramientas y las estrategias necesarias para afrontarlas con éxito. La masificación y la llegada del alumnado inmigrante ha aumentado la heterogeneidad en las aulas, lo que ha complejizado la labor docente. Los docentes mayoritariamente consideran que el origen socioeconómico de los alumnos, de más incidencia en el caso de pertenecer a minorías, es el que decide el futuro de los alumnos; la escuela por tanto queda un tanto al margen de poder influir sobre su trayectoria. (San Román, Vecina, Usategui, del Valle y Venegas, 2015). En otros estudios hemos visto como el discurso docente asume un papel social más allá del puramente académico, no sin fisuras, pero sí con la incorporación a una ética a la que debe dar respuesta, junto a la frustración de dar por hecho como otras instituciones comunican mejor e influyen más en el alumnado, restando papel a la escuela y por ende a la capacidad de los docentes para cumplir su función de educadores (San Román, Vecina y Doncel, 2016).

¹ Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria. Universidad Autónoma de Madrid.

En el caso que nos ocupa, pretendemos desentrañar factores representacionales del discurso docente, asociados a los cambios sociales actuales y cómo entran en juego factores como la sociedad en su sentido amplio y otros más concretos como la influencia de la familia en el proceso educativo, la función docente y la interrelación de estos tres factores. Todo ello sin olvidar la perspectiva generacional, en un recorrido coincidente con diferentes cambios legislativos e históricos (políticos, económicos, sociológicos, educativos, etc.), por considerarlos contexto de influencia sobre la acción docente y su imaginario social.

Los resultados pronostican una triada relacional entre tres representaciones recíprocas en torno a una idea abstracta de la sociedad, la familia y el profesorado. Una triada que ejerce una acción educadora sobre el alumnado.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES Y CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

Moscovici (1961) concibe las representaciones sociales como una herramienta colectiva para interpretar y dar sentido a los comportamientos e intercambios sociales. Se trata de construcciones intelectuales colectivas que orientan el comportamiento social de los individuos, ante acontecimientos de los que no poseen información de primera mano, en los procesos de interacción en el mundo social. El conocimiento espontáneo se forma a partir del sentido común y la forma de entender los acontecimientos; de ahí la importancia de las representaciones sociales por la conexión entre la realidad y la interpretación que se hace de ésta. Siendo el discurso un medio de comunicación y difusión de las mismas. “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1988: 473).

El contexto socio-histórico marca las representaciones (Jodelet, 1988). Posiblemente las representaciones se nutren de los discursos sociales dominantes y al mismo tiempo los consolidan, cambian o enfatizan (Vecina, 2009). Por tanto, forman parte de los

momentos históricos de la sociedad en su conjunto. Ejemplos de esa la relación entre representaciones, su difusión y valores dominantes en el imaginario social lo tenemos en estudios clásicos como los de los libros de texto escolar y la imagen ofrecida de las minorías (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998; Calvo, 1989; Lluch, 2003).

La forma en la que se representa la historia en los textos y la construcción subjetiva de la realidad, aparece en los trabajos de Foster (1999), en los que se ofrece un recorrido histórico de casi dos siglos en la sociedad norteamericana y el contenido curricular presente en los materiales escolares. Otros estudios han destacado también cómo el contexto político, económico y cultural, bajo la perspectiva histórica, acaba relacionándose con lo que ocurre en la escuela y el conocimiento considerado en los currículos (González, 2008).

En suma, consideramos que las raíces de las representaciones sociales se encuentran marcadas por este proceso histórico, ya que son factores interiorizados y de una u otra forma marcan tendencias y prácticas pedagógicas.

Se considera probada la influencia de la transformación social en el campo educativo y la labor docente (Pérez-Agote, 2012). Esta incidencia ha trastocado la figura docente, ahora inmersa en un espacio social afectado por continuos ítems contradictorios con su papel educativo que configuran en el profesorado una representación social de la realidad, modelando en torno a ésta su acción y práctica profesional (Vecina y San Román, 2016).

El profesorado vive este cambio con incertidumbre y ha de aprender a enfrentarse a lo que Dubet (2010) denomina el declive de la institución. Generando en ocasiones frustración y una visión negativa de sus posibilidades afectada por la amplitud de conocimiento y la diversidad de fuentes por las que se puede acceder, dejando de ser la escuela el lugar de conocimiento por excelencia; la presión social sobre su papel y las dificultades añadidas al desempeño de su profesión, tales como diversidad del alumnado, reducción de recursos, influencia de otros espacios de conocimiento ajenos a la institución escolar, la falta de respaldo de la Administración en ciertos momentos, los cambios legislativos en educación, etc. (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003;

Fernández-Enguita, 2010; Vecina, 2013). A todo ello se suma un cambio en el papel tradicional del profesor. “El papel tradicional del profesor respetado y valorado por los alumnos y por los padres, transmisor de los conocimientos específicos de su materia y autoridad reconocida e insustituible, se ha ido desdibujando y empequeñeciendo” (Usategui y Del Valle, 2009: 22).

El enfrentamiento a nuevas realidades culturales y curriculares ha generado cambios en la organización del trabajo, dividiendo al profesorado entre quienes piensan la necesidad de un sistema de enseñanza que llegue a todos y aquellos más partidarios de la diferenciación por itinerarios para unos u otros alumnos, según sus capacidades, inquietudes, etc. (San Román, Frutos y Pascual, 2012). El análisis de la transmisión de valores en la escuela, evidencia las profundas modificaciones que los cambios culturales que atraviesan nuestras sociedades están ocasionando en las identidades y roles del alumnado y profesorado, el impacto de las representaciones del profesorado en el sentido que otorga a su función docente y orientadora, así como la presencia de estereotipos de clase, género y etnia en el profesorado que condicionan sus expectativas del futuro académico y profesional del alumnado (Usategui y Del Valle, 2012).

Otro factor a considerar está relacionado con la incidencia legislativa en la acción docente, marcando directrices básicas sobre las que organizar su trabajo. Resulta interesante referirse brevemente a dichos cambios desde un punto de vista histórico.

En el transcurso de la dictadura franquista (1939-1975) son promulgadas cuatro leyes: Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1938), con la pretensión de regular el nivel educativo de las clases sociales más elevadas. En esa misma línea, en 1943 la Ley que regula la Ordenación de la Universidad. La tercera ley sobre la Enseñanza Primaria (1945) y la cuarta, la Ley de Formación Profesional Industrial (1949).

El desarrollismo de los '60 y '70 va acompañado de un nuevo cambio legislativo en educación, se trata de la Ley General de Educación de 1970 [2], inspirada en lo que se consideraría la tradición educativa liberal (MECD, 2004). Esta ley supondrá un primer avance hacia una organización moderna del sistema educativo.

² La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), regula y estructura, por primera vez, todo el sistema educativo español.

El gran cambio vendrá con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 [³] (LOGSE), por su papel innovador y de cambio profundo, se trata de una reforma integral del sistema, bajo una mirada de modernización y puesta en marcha por una política socialdemócrata; adquieren peso aspectos como la igualdad de oportunidades. Prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. Este principio del sistema educativo, introducido en España por la Ley General de Educación de 1970, adquiere una mayor presencia en la LOGSE.

La continuidad de estos cambios se mantienen con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 [⁴], que formaliza su presencia en los distintos planos de la actividad educativa como parte de una educación integral. No obstante, la LOE debe afrontar nuevos retos sociales y culturales propios de una sociedad globalizada como la española.

Los cambios legislativos inciden en la concepción de la función educativa y docente; se trata de propuestas legislativas con cierto contenido que incluso podríamos catalogar de ideológico y que en ocasiones generan rechazos importantes desde la comunidad educativa, tal es el caso de la última ley aprobada en España, la Ley de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) [⁵] de 2013, dicha medida ha recibido una fuerte oposición desde diferentes ámbitos sociales y políticos, con la denominada “Marea Verde”.

En España se han transitado por un proceso de modernidad y postmodernidad durante la última mitad del s. XX y principios de s. XXI que ha ido configurando valores, patrones culturales y toda una serie de actitudes ante la realidad social. Como muestran Torcal (1992) y Arroyo y Cabrera (2011), estos cambios se perciben en las diferencias entre los valores materialistas y postmaterialistas entre la población española según cohorte de

³ De 3 de Octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de Octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>). Sustituyó a la Ley General de Educación de 1970, vigente en España desde la dictadura de Franco.

⁴ Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de Mayo de 2006 (publicada en el BOE de 4 de Mayo de 2006 <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>). Modificada posteriormente por la LOMCE, que entra en vigor el curso 2014/15.

⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (publicada en el BOE de 10 de Diciembre de 2013).

edad. Al hablar de generaciones y su discurso, otra vez se pone de manifiesto la importancia del contexto histórico en el estudio de las representaciones sociales. Las personas que viven experiencias comunes están marcadas por acontecimientos que les predisponen a una forma de pensar y de proyectar el futuro (Galván, 1961; Ortí, 1990).

Por último, cabe considerar también la configuración de unas representaciones en torno a la figura del profesorado, qué espera la sociedad de éste, las funciones a asumir, cuál ha de ser su papel. Tal y cómo hemos hecho referencia anteriormente, el colectivo se encuentra con muchas incertidumbres, cambios sociales a los que hacer frente sin tener muy claras las herramientas pedagógicas. Los informes internacionales muestran al profesorado español en una situación intermedia, en lo que sería la autopercepción de su eficacia, aunque si nos centramos en ámbitos que les preocupan por considerar que tienen insuficiente capacitación y un elevado nivel de necesidad formativa, aparecen las nuevas tecnologías en segundo lugar, después de la atención a las necesidades educativas especiales, dando cuenta con ello de ser una de las preocupaciones importantes, relacionadas con la transformación social y la preparación para afrontar nuevos retos pedagógicos (Marcelo, 2011). La profesión como tal ha tenido una imagen social preestablecida configurada en su propio origen e historia. San Román (1998) nos muestra el origen y evolución del papel de la mujer en la institución escolar y la educación. La actualidad nos muestra nuevos retos profesionales en un contexto global, de transformaciones constantes, fuentes de información y socialización muy diversificadas. En el que los docentes divagan en torno a cuál es su papel en ese maremagno, moviéndose entre definiciones cercanas a una visión tradicional y otras más acordes al nuevo milenio y la sociedad de la información (San Román, Vecina y Doncel, 2016).

La intersección entre lo individual y lo social aparece en la vida cotidiana, como una fusión de influencia recíproca que difumina los límites de ambas dimensiones. Es dentro del complejo entramado de interacciones sociales, cargadas de intersubjetividad, donde el individuo es socializado, adquiere una visión del mundo y de la realidad. En este sentido, podemos augurar procesos de constitución y cambio en la identidad profesional percibida; Miranda, Araújo, Rodríguez de Oliveira y Lemes (2015) muestran la influencia de las representaciones sociales en la concepción de profesiones, cuya

influencia del contexto actual modifica los estereotipos asociados a éstas, cambiando el grado de valoración social representado en el imaginario, dependiendo de las connotaciones de prestigio y utilidad que se les asocian.

Es interesante prestar atención a la valoración del profesorado sobre aquellos factores que condicionan su labor y si éstos los relacionan con su consideración sobre el prestigio social que la sociedad en general otorga a su profesión. Aspectos que pueden corroborar o entrar en contradicción con aquellos que formarían parte del núcleo de las representaciones docentes, siguiendo a Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) éstos estarían vinculados a aspectos como la dimensión identitaria de la profesión docente y la dimensión educativa, refiriéndose a procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe advertir aspectos periféricos de segundo nivel usados para reforzar dicho núcleo, los autores se refieren a consideraciones sobre valores y actitudes hacia la docencia, mientras que los aspectos didácticos estarían más alejados y serían usados para concretar el contenido del núcleo y su justificación, pero no para cambiarlo.

3. METODOLOGÍA

La investigación cualitativa resulta apropiada para indagar en la visión y comprensión de la realidad vista desde los propios protagonistas. Hemos optado por los grupos de discusión y el análisis hermenéutico del discurso, como una técnica interesante para aproximarnos a las representaciones y fomentar el debate en el transcurso de la dinámica grupal, con el fin de extraer un material generado en el propio grupo como representación de una estructura social y cultural subyacente a éste (Del Val y Gutiérrez, 2006) Siguiendo a Ballester (2004), nos hemos decantado por una combinación de grupos externamente heterogéneos y homogéneos en su composición interna, respecto al factor generacional; aunque no en su diversidad de origen por tipo de centro.

Se ha trabajado a partir de dos grupos de discusión realizados en la Comunidad de Madrid, en 2014, diseñados a partir de la combinación 4, recomendada por Ballester (2004). La idea es acceder en un primer paso de la investigación a dos realidades educativas con el fin de captar el discurso docente más heterogéneo, partiendo de la

consideración de un grupo intergeneracional (grupo 1) para ver también qué discurso prevalece ante la heterogeneidad de este factor y un grupo de las últimas generaciones incorporadas a la docencia (grupo 2). El resto de criterios son heterogéneos, tal y como se explica en este apartado. En otros estudios similares se utilizaron también grupos de discusión a la hora de acceder al discurso docente sobre temas de su función educativa y las representaciones asociadas a dicha acción. (Sonsoles, Valero y Hernández, 2009). El diseño del trabajo ha estado centrado en los siguientes grupos de discusión:

- Grupo 1: Compuesto por profesorado de primaria de generaciones LGE, LOGSE y LOE de centros públicos, privados y concertados.
- Grupo 2: Compuesto por profesorado de primaria de la generación LOE procedentes de centros públicos, privados y concertados.

El diseño se ha realizado como sigue: por edad o generacional hemos organizado a los asistentes de acuerdo a los tres modelos educativos consolidados en la práctica educativa desde 1970. Así distinguíamos tres grupos de edad según fuera la ley en vigor en el momento de incorporarse a la práctica de la docencia. Para diseñar la muestra, y siguiendo los criterios numéricos de la plantilla de profesores por género, elegimos a profesoras nacidas en el 76-85 (LOE), de 30 años y menos; entre 56-76 (LOGSE), de 35 a 50 años; y entre 41-56 (LGE), de 50 y más edad. Ponemos esta variable en relación con tres episodios legislativos que han marcado importantes puntos de inflexión en la configuración tanto de la cuestión escolar como de sus implicaciones sociales: la Ley General de Educación (LGE), 1970, la norma aprobada en 1990 -Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (LOGSE) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). Tipos de escuela. Distinguiendo entre públicas, privadas y concertadas.

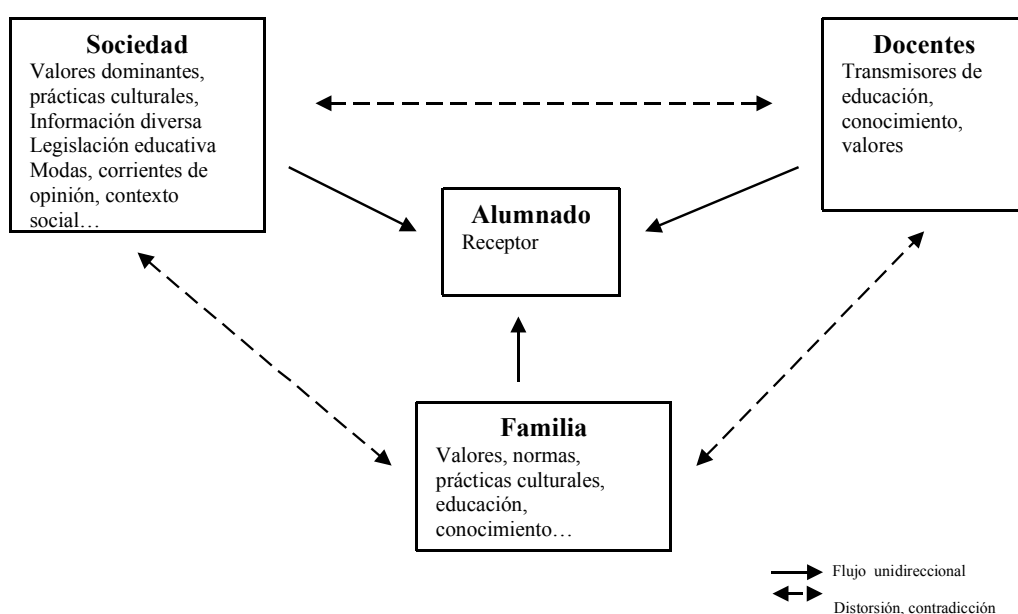
Criterio de ubicación geográfica de los centros. Las zonas seleccionadas fueron la zona centro (o capital), el noroeste y el sureste de la Comunidad de Madrid. Con este criterio, además del tipo de centro, podíamos estratificar socialmente al alumnado, del cual los asistentes volcaban todo su discurso.

Para la explotación de los resultados se ha procedido a un análisis cualitativo, apoyado con el programa Nudist-6, estableciendo las categorías objeto de estudio a partir del propio discurso y los factores clave que iban apareciendo. De esta forma nos encontramos con 14 nodes, de los que se han seleccionado para la presentación de los resultados los siguientes: Familia, funciones y temas de la familia en general; docencia, función, TICs, intergeneracionalidad, autoconcepto; sociedad en general, relación con escuela, docentes, alumnos y familia. Cabe advertir que posteriormente para la descripción y análisis de cada uno de éstos se han ido solapando para organizar el discurso por temas, tal y cómo aparece en el artículo que se presenta.

4. RESULTADOS

Se constata una posición del profesorado compleja; bajo su perspectiva realizan una crítica de una serie de puntos que consideran claves en la relación con su función docente, estos se situarían en espacios distintos en cuanto al grado de proximidad, pero entrelazados y relacionados. Estos tres factores conforman una triada relacional, conformado por representaciones de la sociedad en general, la familia de los alumnos y el profesorado (ver figura 1).

Figura 1: Flujos de información, comunicación e influencia en la triada educativa



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis discursivo docente

La sociedad es entendida como primer eslabón, allí donde se marcan tendencias, leyes, valores y propuestas consensuadas socialmente; el segundo sería la familia como institución que comparte con la escuela la socialización primaria y la principal función educativa, o al menos la más próxima al alumno; por último la escuela y por ende el profesorado, con una función educativa específica, cuya eficacia depende de lo que ocurra en los otros ámbitos, puesto que se plantean distorsiones que dificultan su labor (hablan de modelos y prácticas educativas, valores socialmente dominantes, etc. que se contradicen con las transmitidas por el profesorado). Entre los tres componentes hay flujos de información, comunicación y directrices marcadas explícitamente o implícitamente; cada una se corresponde con las funciones representadas y socialmente consensuadas que se le supone a cada uno (visto desde el discurso analizado).

En definitiva, se observa cómo se corroboran los planteamientos iniciales. En particular con la idea acerca de que la escuela, el profesorado, las familias, la sociedad en su conjunto y la comunidad educativa aparecen como agentes que interactúan bajo la mirada de la práctica docente, el valor y función social a cumplir por el profesorado.

4.1. ALUSIONES AL GENÉRICO “SOCIEDAD”

Este abstracto denominado “Sociedad” es visto como un espectro generador y transmisor de conocimiento por diferentes y complejas vías, pero al mismo tiempo como un ente distorsionador de aquello que transmite la escuela. Aparecen contradicciones entre el conocimiento y los valores sustentados por el profesorado en su acción pedagógica y lo que parece ser sustentado por un modelo social de transformación permanente, acelerada los últimos años con la globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación.

“...sentir de la sociedad, y el que la sociedad no tiene claro..., eso, lo que le pide al sistema educativo, y eso. A lo mejor no es importante saberse la lista de los reyes godos al dedillo, pero yo creo que no se les pide esfuerzo, que no se les pide interés, que

hay una serie de cosas que en la sociedad no están de moda y que entonces en la educación tampoco” (1/290-296 [6]).

Estos factores se encuentran relacionados directamente con la falta de valoración de la función docente y lo que se supone debe esta transmitir. En el discurso docente aparece así la primera contradicción social, por una parte el profesorado debe transmitir, se representa a sí mismo como garante de la interiorización de los principios de la sociedad científica en los futuros adultos, pero esta labor a la que les obliga su propia ética profesional, entra en contradicción con aquello que parece primar en un contexto macrosocial, con múltiples mensajes y tendencias alejadas de esos principios. En ese maremagno la figura docente se desprestigia, aparece situada en una ubicación marginal, dentro de la formalidad de una institución educativa apartada e infravalorada en sus funciones sociales.

Se considera una línea que integra la familia en ese contexto social macro, aunque ésta también se encuentra desorientada por los *flashes* desorganizados que la sociedad le transmite. Las exigencias laborales y la difícil conciliación laboral-familiar desvirtúan la familia como organización, los valores dominantes difusos, junto a las corrientes de opinión y las modas influyen en lo que los progenitores como educadores pueden transmitir. Todo ello en su conjunto parece conducir a una sinrazón en la que no se tiene claro el papel de cada actor y el profesorado se encuentra a la vez como observador social externo y como agente educativo activo en lo más concreto, en la relación con los alumnos a través de su práctica profesional y la orientación educativa, pero también con la familia y la interacción que con ésta se produce. Al final el profesorado se siente algo frustrado, negativo ante las dificultades de transmisión adecuada de conocimiento y por el hecho de verse en parte desbordados en las funciones que la sociedad va delegando, sus capacidades y operatividad. “... la sociedad está en un maremagnum quizá los más perjudicados a nivel profesional hemos sido los profesores, ¿no?, porque es en quien más delegan los padres pues todas las funciones que yo creo que muchas son de ellos.” (1/109-113). “... soy un poco pesimista porque en el colegio se está..., por parte de

⁶ Código utilizado para ubicar la cita en el texto original del grupo de discusión, el primer número (en este caso el 1) indica el grupo de discusión al que pertenece y las dos siguientes cifras el número de línea en la que se ubican.

nosotros, yo creo que se están haciendo muchas cosas y a nivel de sociedad no lo vemos recompensado tampoco...” (1/1524-1528).

Conciben la sociedad como un espacio sin principios básicos admitidos por la población en general, como si se hubiera perdido el universo de referencia. Esta circunstancia deteriora la acción de los profesionales, no únicamente del profesorado: “¿Qué ejemplo hay en la sociedad...? O sea, yo pienso la pérdida de autoridad es a todos los niveles. A todos los niveles, porque también los policías se quejan...” (1/702-705).

Ya que el discurso sobre la familia como agente de la triada se analizará más adelante, aquí únicamente cabe citar algún aspecto, como la supuesta relación que encuentra el profesorado participante en la investigación y la educación o capacidad de los progenitores en poder llevar a cabo ésta. La clave está en la sociedad y el margen que deja a cada actor, resultando así una educación con muchas carencias: “yo veo a veces cómo los niños tratan a sus padres y: “Toma la cartera”, y le tiran la cartera de cualquier manera... Hay como una falta de..., de no sé, de ese respeto que...” (1/710-712).

4.2. ALUSIONES A LA FAMILIA

El discurso docente es bastante crítico con la figura educativa familiar y las funciones que desempeña; éste gira en torno a unos ejes muy concretos: La incongruencia entre la educación que se transmite en la escuela y la de casa; la falta de competencias familiares y la falta de consideración de la figura docente, en ocasiones infravalorada o incluso menospreciada. Para acabar también se entra en un debate respecto a las funciones por género en casa, la conciliación familiar y la educación de los hijos.

El profesorado pone de relieve una dificultad más de peso a la hora de hacer valer aquello que se pretende transmitir desde la escuela. La familia aparece representada más como un problema que como un aliado, la incoherencia entre la acción educativa de unos y otros genera desigualdades vistas como insalvables por el profesorado: “... vas por la calle y ves a no sé quién tirar los papeles al suelo, y a lo mejor sus padres no reciclan, y tú estás diciendo: “Hay que reciclar”; y estás poniendo una caja para que reciclen en clase. Pero luego van a su casa y a lo mejor no reciclan...” (1/1066-1069).

Se hace referencia a las competencias familiares como la incapacidad para hacer frente a la educación de los hijos, en un contexto de múltiples influencias, en el que los padres son una pieza más, en este sentido el profesorado estudiado pone el énfasis en que las familias acuden a ellos para pedir ayuda o denotar su incapacidad de control de la situación. La reflexión les lleva a encontrar un hilo conductor entre la actitud del alumnado en clase y la interacción con el profesorado. “El alumno se sabe enfrentar muy bien a los padres, entonces hacen contigo ese enfrentamiento...” (2/994-995).

En el discurso docente aparecen ciertas razones para justificar esa incapacidad percibida en la familia. Factores como las exigencias laborales sin una adecuada conciliación; la forma de compensar el poco tiempo que puede dedicarse al cuidado de los hijos y al hecho de compartir espacios e inquietudes comunes, esto implica por ejemplo premios sin un fundamento claro; aparece también la falta de control y el reconocimiento de no poder con las exigencias que marcan los hijos.

“...ese dinero lo tienen que ganar trabajando más, echando más horas, desatendiendo a sus hijos..., y luego por otra parte compensando a sus hijos dándole los caprichos, no exigiéndoles, no exigiéndoles esfuerzo..., haciendo un poco lo que los niños quieren, porque tampoco tienen tiempo ni ganas” (1/606-611).

Su discurso plantea diferencias, por una parte sitúan a las familias con carencias socioeducativas y económicas o, simplemente carencias de capital cultural, como guía en su modelo educativo y sus prácticas familiares; por otra, se situarían las clases medias con capital cultural, con cierta distinción y posibilidades de operar con un modelo educativo acorde al representado en los valores transmitidos por el profesorado.

4.3. LA FUNCIÓN DOCENTE EN ESTA SUBJETIVIDAD CONTEXTUAL

Se plantean algunas cuestiones en torno a lo que los docentes interpretan como aquello que la sociedad espera de ellos como profesionales, no únicamente desde el punto de vista académico, sino también desde el punto de vista de agentes socializadores,

encargados de transmitir e interiorizar en el alumnado valores, cultura, identidad y otros factores de alguna forma definitorios de la sociedad y sus rasgos más característicos.

El profesorado estudiado se encuentra en un momento de reflexión ante una transformación social de multitud de factores anteriormente establecidos, es como una ruptura con un orden mantenedor de cierto equilibrio, en el que la figura docente tenía un espacio de significativa importancia, actualmente perdido. Esta circunstancia genera incertidumbre ante la multitud de actores y la aparente desconexión entre éstos

“...había los profesores por un lado, en un niño, y la familia. Ahora no. Ahora es unos profesores que están en el colegio, unos padres que están ahí si están, y luego además un montón de factores que a los alumnos les enseñan otro tipo de cosas, de actitudes ante la vida...” (1/319-323).

Esta realidad se ve como una barrera que dificulta la eficacia en su función social y profesional: “...lo veo como muy difícil, muy perdido, porque son muchos factores los que influyen en el niño, y tú estás ahí y eres un elemento más entre todo un montón de factores” (1/332-334). En este caso el profesorado de más edad, con más experiencia, distingue mejor esas etapas constituyentes del imaginario social que comparten los sujetos, así compara una situación anterior, vista ahora como idílica frente a un cambio social complejo y sin rumbo claro para el papel de la escuela: “...había una mayor incidencia del profesor. Te sentías... no eres como... un elemento más en medio de una vorágine de cosas...” (1/349-351). Parece que la dispersión de factores externos influyentes en el alumno se suma a una percepción de la pérdida de importancia social del profesorado; lo que lleva a una pérdida de capacidad socializadora, y, por ende, a una reducción de la capacidad para educar bajo los parámetros establecidos desde la institución escolar. “La figura del profesor está totalmente devaluada” (2/975-976).

Frente a esa representación de la realidad, el profesorado se ve obligado a responder a una ética profesional abocada al fracaso, menguada en el contexto en el que se supone deber ser sumamente respetada, carente de apoyo para consolidar su trabajo. Esa transformación social del contexto, definido por la complejidad en la que múltiples

ítems orientan, en ocasiones contradictoriamente, a los educadores, sobre todo a las familias, menguadas en su capacidad educativa por los cada vez más influyentes factores socializadores de la moda, los medios de comunicación, la sociedad de consumo, etc. unos padres ausentes en muchas ocasiones por la falta de tiempo para dedicar a los hijos, en un escenario pleno de este tipo de mensajes, la figura docente es vista por el profesorado como una guía que alumbraría el camino hacia lo racional, hacia el conocimiento y la socialización en valores positivos. “Tenemos en este momento un papel muy importante, porque la familia está un poco como ausente en muchas cosas...” (1/312-314).

Aparece una diferenciación en lo que debía comprender años atrás el currículum y la labor del profesor y lo que debe ser en la actualidad. Parece que se da por hecho que antes el docente tenía que transmitir contenidos centrados en el conocimiento objetivo, frente a la actualidad en la que las funciones educativas de las familias han menguado en su capacidad, teniendo que ser cada vez más asumidas por el profesorado.

“...antes transmitía quizás más conocimientos, porque daba por hecho que de la educación en valores se iba a ocupar la familia (...) la familia lleva una vida como más alborotada, más estresada, más llena de actividades para los chavales (...) se da por supuesto que ciertos valores los tiene que transmitir la escuela” (1/906-916).

A pesar del discurso en torno a las dificultades, parece que el profesorado no tiene un autoconcepto negativo, sí mantienen un discurso negativo sobre las posibilidades que les deja el sistema, pero no de su figura como tal, piensan que realizan una labor muy significativa, no siempre recompensada y mucho menos reconocida, pero no por eso falta de una consideración por el propio profesorado: “...es una profesión en la que yo veo cada día a los compañeros dejarse los cuernos y estar ahí con los chavales y con los padres (...) y por hacer un montón de cosas que no ves recompensadas...” (1/1539-1553).

4.4. LAS DISTANCIAS GENERACIONALES ENTRE LOS SUJETOS ESTUDIADOS

En el análisis de los grupos desarrollado hasta aquí, se hace referencia a puntos clave del discurso, de la narración del profesorado estudiado; sin hacer mención a la existencia o no de algunas características que tengan que ver con la generación de origen de los sujetos. Hemos considerado como prioritario plasmar ese discurso en su globalidad, siguiendo por un lado las pistas ofrecidas por otros estudios (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009) en torno a cierta homogeneidad del núcleo de las representaciones sociales, mantenidas por el profesorado y por otro, al considerar nuestra atención en la vida cotidiana de la institución escolar, o más concretamente en los centros o al aula en la que acontece la práctica diaria del profesorado, nos encontramos con que el intercambio entre sujetos pertenecientes a diferentes generaciones, orígenes, especialidades, inquietudes, etc. es algo que está presente, más allá de considerar (cosa que no ponemos en duda) el profesorado como un grupo, puesto que comparte similitudes para así considerarlo y pudimos apreciarlo en estudios anteriores (Vecina, 2008). De ahí que nos interesara descubrir aspectos que aparecen y forman parte de representaciones sociales explícitas en la práctica y el pensamiento del profesor, transmitidas en general en los grupos y no puestas en cuestión por sus miembros.

Llegados a este punto, hemos encontrado necesario hacer referencia a algunos factores que han tenido más presencia en unos u otros sujetos, en función de su edad (relacionada con los años de experiencia y el contexto cambiante por el que ésta ha transcurrido).

Un caso es el tema de la conciencia del cambio social y su incidencia en la concepción y reconocimiento del profesorado, algo que no desarrollaremos aquí, puesto que ya ha sido tratado anteriormente. Aunque sí cabe advertir que fue un tema de mayor presencia en el grupo en el que había representación de personas de mayor experiencia docente, más años de profesión equivaliendo a un contexto distinto en su recorrido biográfico e histórico (grupo 1). Formado por profesorado variado que había ejercido su labor en un contexto marcado por diferentes leyes (LGE, LOGSE y LOE). Mientras que en el grupo

en el que el profesorado era más joven, en concreto de la generación que ejercía su labor bajo la ley LOE, este tema no aparecía bajo el mismo matiz, es decir, no se justificaba bajo un relato histórico y permanentemente comparativo entre antes y ahora, sino más bien haciendo referencia a la figura docente y cómo es percibida, pero todo ello en un contexto social complejo, globalizado, actual, sin ir más allá sobre la valoración de que antes la docencia era más fácil y ahora más compleja por todos los factores del cambio.

Otro de los puntos diferenciadores es la referencia a las TIC, en este caso el profesorado de más edad tiende a ver la eclosión de las nuevas tecnologías como un problema. Se trata de un avance que les ha sobrepasado y así lo hacen constar, pero que tampoco ven como algo tan positivo, sino más bien como algo que perjudica el desarrollo de los niños y niñas, influyendo negativamente en valores que la escuela intenta transmitir (no competencia, tolerancia, compañerismo, etc.). "...aprendías a ganar y a compartir con los demás, y una serie de historias que yo creo que ahora con los juegos de ordenador, las videoconsolas... son muy individualistas" (1/1587-1591). Podríamos concluir que se mantiene un discurso un tanto negativo, tanto por los efectos educativos: "...que los niños tengan máquinas creo que es tremendamente perjudicial en la primera infancia..." (1/1573-1575), como por su contradicción con los de la escuela. También se siente temor a lo desconocido y a no poder controlar aquello que los alumnos tienen ya asimilado en su propia socialización, aunque también piensan que les ha sobrepasado incluso a ellos, pues la información y los ítems que llegan son de tal magnitud que es difícil su asimilación. "Es un avance tal que yo creo que nos ha sobrepasado a todos (...) creo que a los chavales también..." (1/276-278).

El profesorado más joven hace referencia en su discurso a las TIC bajo tres puntos principales: La oportunidad para innovar, algunas dificultades que les plantea en cuanto a recursos y organización de sus clases; las dificultades que aprecian en sus compañeros y compañeras de más edad. Se plantea una oportunidad para la innovación pedagógica, por los recursos que se añaden al aula y a la interacción con los alumnos, siendo además un medio visual y atractivo para la mayoría del alumnado, de reducir en definitiva la brecha comunicativa que pudiera existir. Aunque también aparecen algunas dudas y quejas sobre el tiempo que hay que invertir en preparar una clase, junto al uso de tecnología en ocasiones tampoco apropiada. Aunque principalmente lo que encontramos

más significativo, es el hecho de la alusión al profesorado que padece una brecha digital dificultosa para adaptarse al cambio actual. En este punto el que se pretende desarrollar a continuación, enlazándolo al final con otro que ahonda más en los contrastes intergeneracionales, hilo por el que acaba transcurriendo el discurso, una vez se inicia el debate en torno a la tecnología y la pedagogía.

El profesorado más joven del estudio se muestra abierto al manejo de las nuevas tecnologías, incluso reconoce que posiblemente los alumnos conocen mejor los instrumentos, pero no tienen ningún reparo en hacer partícipe al alumnado, preguntándole, descubriendo juntos, etc. mientras que la representación mantenida de los docentes de más edad gira en torno a la incapacidad de la mayoría para adaptarse a las TIC y lo que ello representa para su práctica diaria, asumiendo la brecha que se abre con el alumnado. “Ahí los profesores se encuentran que no saben encender un ordenador, no saben encender la pantalla, yo he visto casos de esos. Entonces subir a un grupo de 25 alumnos y no saber...” (2/476-478). Circunstancia generadora de miedos, ansiedad sensación de menosvalía hacia su rol o por el contrario desprecio hacia las nuevas herramientas como instrumento pedagógico. “... pero hay otros que ven que les tienen miedo, ‘Yo a mi edad ¿Encender un ordenador?’ No me vaya a pasar algo... y pasan absolutamente de todo” (2-435-436).

La comparación intergeneracional surge entre el profesorado más joven, no así en el de más edad que tiende a mantenerse al margen de este debate. Los temas se refieren principalmente a las diferencias de actitud hacia el alumnado, el cambio social, pedagógico y las capacidades para adaptarse a una nueva realidad y conectar con nuevas generaciones de alumnado pertenecientes a ese contexto de la actual transformación social global y local. Si bien se respeta la experiencia, un capital profesional importante: “...hay profesores mayores muy buenos, otros con menos ganas, otros que están quemados y otros que siguen ahí (...) llegamos ahora y decimos ‘esto es lo que vale, todo lo que habéis hecho antes no vale para nada’...” (2/210-213).

La experiencia es vista también como una barrera al cambio pedagógico, propiciada en parte por la rutina diaria y la costumbre de realizar unas y no otras prácticas, este hecho se vive como un choque intergeneracional, puesto que en ocasiones limita las

intenciones del profesorado más joven, frente a la rutinización y falta de actitudes de cambio del profesorado más veterano.

“... llevas haciendo durante cuarenta años, de repente cambiarlo. Se produce ahí un choque muy brusco. ¿Qué pasa? Que la gente joven es la que viene ahora de la universidad, tiene que estudiar una nueva formación y viene con otra iniciativa, otras ganas de luchar” (2/196-199).

A pesar de que la oposición al cambio es vista de forma negativa, también el compartir un espacio intergeneracional, con la riqueza de las diferencias biográficas y experienciales, es visto de forma positiva como un lugar de formación recíproca; aunque también hay debate en torno a las prácticas pedagógicas más rígidas.

“...una persona joven tiene mucha más energía y una mayor pues más experiencia (...) deberían aprender de nosotros igual que nosotros de ellos (...) una persona mayor maneja una clase mejor que tu (...) pero yo creo que las personas mayores están siempre haciendo lo mismo...” (2/361-383).

Se comparte la idea de que ha habido un cambio social muy significativo, identificando al profesorado de más edad como perteneciente a ese grupo del “sistema anterior”. Esto se relaciona con una actitud ante la vida y unas prácticas sociales distintas entre generaciones, lo que condiciona que el profesorado más mayor conecte menos con el alumnado y sus inquietudes (según el profesorado joven). “(...) transmites ya no son los de, como digo yo, esos valores tradicionales de toda la vida, estás aportando otros valores, ¿no?, otro..., y a la hora de transmitirlo a los alumnos creo que en enganchas mejor con ellos” (2/835-838).

5. CONCLUSIONES

El discurso docente de las personas estudiadas se sitúa en torno a una serie de puntos clave: la “Sociedad en general”, la familia de los alumnos y el profesorado. En virtud de

esta tríada se va constituyendo en un campo de representación, mostrando simple información junto a inherentes valoraciones difíciles de extraer de lo que sería una concepción de la realidad bastante centrada en la figura docente como centro y los factores incidentes, responsables de mermar su figura y papel social. Posiblemente, siguiendo a Van Dijk (1996, 2003) podríamos identificar una perspectiva propia del profesorado, una ideología asociada al lugar que ocupan en las relaciones sociales, enmarcada social, política y culturalmente. La ideología justificaría su posición en esa tríada como agentes activos y pasivos, ante un momento de transformación social y un sistema que acecha la labor educativa de los diferentes agentes, apareciendo el profesorado como aquel cuya misión y preparación podría devolver la cordura al contenido educativo y la razón de ser del paso por la institución escolar.

Se mantiene una visión del cambio con incidencia negativa sobre la escuela, el profesorado y la labor que están ética y profesionalmente llevados a cumplir. El planteamiento de Dubet (2010) se pone de manifiesto en la incertidumbre de los sujetos y la posible frustración motivada por factores que el autor denota y vemos de nuevo aparecer en nuestro análisis: amplitud y extensión continua del conocimiento, sin una barreras claras que ayuden a delimitar los contenidos, la presión social sobre el rol docente, en definitiva qué se espera del profesorado por parte de la sociedad, la influencia de otros espacios conocimiento ajenos a la institución escolar, entre otros factores.

La presión social incide sobre aquello que los docentes identifican como su función docente (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), siendo las representaciones en torno a esta cuestión claves significativas para definir qué se espera de ellos y la autojustificación de lo que interpretan como posible en el marco de su acción pedagógica y educativa (Vecina, 2008 y 2013). Factores que aparecen en los resultados del discurso, en forma de factores de incidencia directa e indirecta en torno a la labor docente educativa y socializadora, tales como los ítems de la sociedad en cambio, el papel de las familias tanto macro de cara a la sociedad y su tarea educativa, como hacia la figura del docente, en ocasiones buscada como guía y ayuda, y en otras menosvalorada y considerada caduca para afrontar la compleja realidad social que lo envuelve todo. En el caso de los docentes de más edad, se tiende a comparar el proceso

histórico del cambio de perspectiva que se supone en torno a la figura docente, aparece por una parte una representación del pasado, apareciendo como idílica, frente a la actual caracterizada por el cambio social complejo y sin rumbo claro para el papel de la escuela.

La familia aparece en ocasiones más como un problema, un factor educativo discordante que como un aliado, convirtiéndose en una barrera más de contradicción frente a lo que la escuela intenta transmitir. Este agente es presentado por el profesorado del estudio a modo de comparación, así la familia es muestra y reflejo de lo que acontece en la sociedad en un espacio global, con incidencia en las familias y sus capacidades educativas, socializadoras y, en definitiva, de poder hacia sus hijos. Este discurso permite el contraste con los valores y las posibilidades educativas ofrecidas por el profesorado; aunque él mismo asume la baja valoración que se tiene sobre su figura, por tanto el resultado es la baja capacidad educativa transformadora debida a la influencia negativa de agentes externos, condicionantes de su práctica profesional. Volvemos de nuevo por tanto a la triada sociedad-docentes-familia, como dinámica de flujos recíprocos en los que se basa el discurso docente, base del campo de representación de éste y justificación de aquello que envuelve su función social como docentes, incluidas las posibilidades de eficacia de la misma.

Éstos estarían vinculados a aspectos como la dimensión identitaria de la profesión docente y la dimensión educativa, refiriéndose a procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para concluir, consideramos que el núcleo fuerte de la representación social del profesorado estudiado está centrado en la función social de su profesión, formando parte de un acuerdo tácito conformando su ética y la consideración de lo que debe ser como ideal; similar a la dimensión de la identidad profesional-educativa de Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009). La sociedad es la que acuerda darle un sentido social, la necesidad de su propia existencia con un fin educativo, socializador de primer orden, dotándolo de metodologías pedagógicas, regulación a través de leyes, normas y de un contenido de conocimientos a transmitir e interiorizar en los adultos del mañana. Pero todo ello forma parte de una contradicción que constriñe dicho principio, configurando así un eje, el de su función social, marcado por toda una serie de factores de influencia,

configurados en un segundo círculo periférico de la representación, utilizados como justificación de aquello que la sociedad moldea y dirige contra los valores de la escuela, en este caso centrados en la familia, los valores y contexto en el que se mueve, la reacción y actitud hacia la escuela, junto a prácticas que también contradicen lo que en ésta se pretende.

Consecuencia de todo ello la función docente se encuentra en un contexto en el que por una parte, tiene una obligación ética, social y moral y, por otra, su fracaso aparece justificado por las influencias contradictorias de la sociedad en su conjunto, un ente un tanto abstracto en ocasiones muy distante de la escuela y su finalidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, M. y Cabrera, J. (2011). “Dinámicas del cambio cultural en España: Explorando tendencias generacionales”, *Revista Española de Sociología*, 15, 47-73.

Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid, Popular.

Cortina, R. y San Román, S. (2006). *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, RoutledgeFalmer.

Del Val, C. y Gutiérrez, J. (2006). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid, McGraw-Hill.

Doise, W. (1991). “Identidad, conversión e influencia social”. En Moscovici, S.; Mugny, G.; Pérez, A. (eds.). *La influencia social inconsciente* (27-39). Barcelona, Anthropos.

Dubet, F. (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, *Política y Sociedad*, (47) 2, 15-25.

Foster, S. J. (1999). “The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks”, *History of Education*, 28:3, 251-278.

Fernández-Enguita, M. (2010). "Professionalism, Accountability and Innovation in Teaching", *Education et sociétés*, 25, 127-137.

González, M. (2008). "El tópico del trabajo en los libros de texto. La transformación de perspectivas en el ámbito del trabajo", *Témpora*, 11, 15-59.

Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Talasa.

Jodelet, D. (1988). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (469-494). Barcelona, Paidós.

Lluch, X. (2003). "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto", *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.

Liu, J. H. y Sibley, C. G. (2006). "Differential effects of societal anchoring and attitude certainty in determining support or opposition to (bi)cultural diversity in New Zealand", *Papers on Social Representations*, 15, 1-15.

Marcelo, C. (2011). "La profesión docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?", *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.

March, M. X. (2014). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma, Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S.; Guirao, A.M. y Olivera, A. (2009). "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (6), 6, 265-290.

MECD (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de España.

Miranda, G.J.; Araújo, E.; Rodrigues de Oliveira, C. y Lemes, S. (2015). “Social Representations of college applicants: (re)constructing the stereotype of accounting professionals”, *Advances in Scientific and Applied Accounting*, (8), 1, 20-38.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: Son image et son public*. París, Presses Universitaires de la France.

Moscovici, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, Planeta.

Ortí, A. (1990). “Jesús Ibañez, deblador de la catacresis (La sociología crítica como autocrítica de la sociología)”. En Jesús Ibañez, *Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología desde los márgenes*, Anthropos Editorial.

Pérez-Agote, J. M. (2012). “Cambio social y educación. Desafíos de la crisis educativa de la modernidad”. En Trinidad Requena, A. y Gómez González, J. *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación*, Madrid, Tecnos.

San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, Ariel.

San Román, S. (2002). *Espacios históricos generacionales en el proceso de cambio social de transición democrática en España*. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.

San Román, S.; Frutos, L. y Pascual, B. (2012). “Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos”, *RASE*, (3) 5, 424-440.

San Román, S.; Valero, A. y Hernández, J. C. (2009). *La Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, Gobierno de España.

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. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, (9) 1, 130-149.

San Román, S.; Vecina, C.; Usategui, E.; del Valle, I y Venegas, M. (2015). Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. *Archivos analíticos de políticas educativas*, (23) 128, 1-22.

Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid, Ediciones Morata.

Tierno, E. (1961). “El espacio histórico generacional de Costa”, en *Costa y el neorregeneracionismo*. Barcelona, Barna.

Tocal, M. (1992). “Análisis dimensional y estudio de valores: El cambio cultural en España”. *REIS*, 58/92, 97-122.

Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *REIFOP* (12) 2, 19-37.

Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2012). *Aprender a formar*. Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

Uzzell, D. y Blud, L. (1993). “Vikings! Children’s Social Representations of History”. En Breakwell, G. y Canter, D., *Empirical Approaches to Social Representations* (110-133). Oxford, Clarendon Press.

Van Dijk, Teun, A. (1996). “Análisis ideológico del discurso”. *Versión*, 6, 15-43, en línea <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Anlisisideolgico.pdf>

Van Dijk, Teun, A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Ariel.

Vecina, C. (2008). *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu*. Palma, Universitat de les Illes Balears, en línea <http://hdl.handle.net/10803/32148>

Vecina, C. (2009). *Representaciones sociales: Inmigración y prensa. Análisis cualitativo del discurso en los medios de comunicación*. Palma, Autor / Editor, en línea

Vecina, C. (2013). *Rendimiento escolar: Factores sociales, familia y discurso docente*. Palma, Asbafi.

* * *

Carlos Vecina Merchante es doctor en Ciencias de la Educación (por la Universidad de las Islas Baleares) y licenciado en Sociología (por la UNED). Desarrolla su actividad profesional como sociólogo en diversos proyectos de intervención social, actualmente es coordinador del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI-GREC) en Palma (islas Baleares). Ha colaborado con el Instituto Marco Marchioni como asesor en Investigación Acción Participativa. Es profesor de Sociología en la Universidad de las Islas Baleares y de Trabajo Social y Antropología en la UNED. Líneas de investigación: Representaciones sociales, profesorado, inmigración, comunidad educativa, desigualdad social e intervención comunitaria. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) y del grupo de Investigación Sociológica en Educación (INSOC-20).

Sonsoles San Román es doctora en Sociología (Universidad de Salamanca), licenciada en Filosofía y Sociología, y diplomada en Filología inglesa. Pionera en el estudio de los procesos de feminización docente con reconocimiento nacional e internacional. Catedrática E.U. de Sociología en la UAM. Líneas de investigación: Representaciones sociales, profesorado, feminización, maestras, contrastes histórico-generacionales, cultura, género. Visiting Academic en UCLA, NYU, London University, Colegio San Luis Potosi, Universidad de Sao Paulo, Roma Tres, Akademi University Finlandia. Sus investigaciones han sido divulgadas como ponente y Session Chair en congresos mundiales e internacionales. En la actualidad dirige un I+D+i aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el período 2014-2016, bajo el título de: Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria (UAM).

David Doncel Abad es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Sociología y premio extraordinario de Doctorado. Asimismo, es experto en Sociología de la Educación por el Ministerio de Educación. Ha participado en varios proyectos de investigación, uno financiado por la Comisión Europea y otro I+D del Ministerio de Educación.