

**Sociología en las aulas.
Informe sobre la situación de la sociología
en la enseñanza no universitaria**

**Miguel Ángel García Calavia y
José Beltrán Llavador (Coords.)**



**Colección *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València**

DIRECCIÓN:

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]

COMITÉ EDITORIAL:

Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Francesc J. Hernández Dobon [IUCIE, Universitat de València].

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania], José Beltrán Llavador [Universitat de València, España], Danguole Bylaite Salavėjiene [Vytautas Magnus University, Lituania], Lourdes Cilleruelo Gutiérrez [Universidad del País Vasco, España], Nadia Czeraniuk [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil], Francisco J. Escobar Borrego [Universidad de Sevilla, España], Inelvis Miranda Martínez [Universidad de Pinar del Río, Cuba], M^º del Valle de Moya Martínez [Universidad de Castilla La Mancha, España], Amparo Hurtado Soler [Universitat de València, España], Matias Denis [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile], Alejandra Montané [Universitat de Barcelona, España], Sílvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal], Esther Planells Aleixandre [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España], Esther Ruiz Palomo [Universidad de Burgos, España], Jorge Sastre [Universitat Politècnica de València, España] y Laura Verena Schaefer [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay].

Colección Monografies i Aproximacions, n^º 37

Título: *Sociología en las aulas. Informe sobre la sociología en la enseñanza no universitaria.*

Coordinación: Miguel Ángel García Calavia y José Beltrán Llavador

ISBN: 978-84-09-42187-9

URI: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/coleccion-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del texto: los autores

© Diseño de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Instituto de Creatividad e

Innovaciones Educativas de la
Universitat de València, 2022

Impreso digitalmente a la UE



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autoría y editorial y que no se haga con fines comerciales.



Col.lecció *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València

DIRECCIÓ:

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]

COMITÉ EDITORIAL:

Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Francesc J. Hernández Dobon [IUCIE, Universitat de València].

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania], José Beltrán Llavador [Universitat de València, España], Danguole Bylaite Salavėjienė [Vytautas Magnus University, Lituania], Lourdes Cilleruelo Gutiérrez [Universidad del País Vasco, España], Nadia Czeraniuk [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil], Francisco J. Escobar Borrego [Universidad de Sevilla, España], Inelvis Miranda Martínez [Universidad de Pinar del Río, Cuba], M^a del Valle de Moya Martínez [Universidad de Castilla La Mancha, España], Amparo Hurtado Soler [Universitat de València, España], Matias Denis [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile], Alejandra Montané [Universitat de Barcelona, España], Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal], Esther Planells Aleixandre [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España], Esther Ruiz Palomo [Universidad de Burgos, España], Jorge Sastre [Universitat Politècnica de València, España] y Laura Verena Schaefer [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay].

Col.lecció Monografies i Aproximacions, n^o 37

Títol: *Sociología en las aulas. Informe sobre la sociología en la enseñanza no universitaria.*

Coordinació: Miguel Ángel García Calavia y José Beltrán Llavador

ISBN: 978-84-09-42187-9

URI: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Institut de Creativitat i

Innovacions Educatives de la
Universitat de València, 2022

Imprès digitalment a la UE

UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA 
Institut de Creativitat
i Innovacions Educatives



Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que es cite el títol, autoria i editorial i no siga amb finalitats comercials

SOCIOLOGÍA EN LAS AULAS

Informe sobre la situación de la sociología en la enseñanza no universitaria

Miguel Ángel García Calavia

José Beltrán Llavador

(Coords.)

ÍNDICE

Agradecimientos / 7

Presentación: Bases para un estudio exploratorio

Miguel Ángel García, José Beltrán / 9

Resumen ejecutivo: Marcos para el aprendizaje de la sociología en educación secundaria en España

Miguel Ángel García, José Beltrán / 15

Executive summary: Frameworks for Sociology Learning in Secondary Schools in Spain

Miguel Ángel García, José Beltrán / 21

Situación de la sociología en la educación secundaria postobligatoria en el marco de la LOMCE. Un diagnóstico

Raquel Clares, Carles Vera, Violeta Navarro, Fernando Rocher / 27

El lugar de la sociología en el ámbito de actuación de la figura de las orientadoras y los orientadores en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana. Una aproximación

Marta Grau, M^a Ángeles Medina / 47

Situación de la sociología en la educación secundaria postobligatoria en el marco de la LOMLOE. Un diagnóstico

Paula García, Ximena Pardo / 77

Anexos

Anexo 1. Sobre los usos de la sociología en la educación secundaria española: hechos y problemáticas

Fernando Rocher, Víctor Bermejo, Francisco Javier Martínez, Santiago Soler / 105

Anexo 2. Una educación sin sociedad

Miguel Ángel García /123

Anexo 3. Por una educación con sociedad

José Beltrán / 125

Anexo 4. ¿Ser o no ser social?

M^a Ángeles Medina y Marta Grau / 129

Anexo 5. Sociología en las aulas

José Beltrán, Miguel Ángel García / 133

Anexo 6. Para una bibliografía sobre sociología en educación no universitaria / 135

Anexo 7. Enlace a la V Jornada con el Profesorado de Secundaria: Perspectivas de orientación para la Educación Secundaria desde la Sociología / 139

Agradecimientos

La autoría del diagnóstico inicial y del informe exploratorio de este documento de trabajo corresponde a becarias y becarios de colaboración del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València de los cuatro últimos cursos académicos. Durante la realización de sus aportaciones, todos ellos han contado con la ayuda y el asesoramiento de Ainara Ruiz, técnica de Social.lab, el Laboratorio de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València. Queremos expresar nuestro agradecimiento a todos ellos, pues sin su implicación y dedicación no hubiera sido posible este informe. También queremos reconocer el apoyo prestado por la Federación Española de Sociología (FES) a esta iniciativa, que se presentó por primera vez en el XIII Congreso Español de Sociología, celebrado en la Universitat de València en 2019 y cuyos primeros resultados –objeto de esta publicación– se presentarán en el XIV Congreso Español de Sociología, en la Universidad de Murcia (29 junio-2 de julio de 2022). Además, cabe destacar la colaboración de la Associació Valenciana de Sociologia (AVS) en este proyecto, desde sus primeros pasos, que está resultando muy valiosa.

Presentación: Bases para un estudio exploratorio

Miguel Ángel García Calavia y José Beltrán Llavador¹

El proyecto “una educación sin sociedad” (o un sistema educativo sin sociología) tiene como objetivo llevar a cabo un diagnóstico sobre la presencia del saber sociológico en la enseñanza no universitaria en España, con especial atención a la Comunitat Valenciana. El punto de partida es una constatación que nos preocupa, y que debería dar que pensar a la comunidad de científicos sociales y a la comunidad educativa, a saber: la ausencia de la disciplina o de la perspectiva sociológica en nuestras aulas preuniversitarias. Es éste un “déficit sociológico” importante, al que no se le ha prestado suficiente atención, y que sin duda debilita a la propia disciplina tanto desde el punto de vista académico como profesional (Fernández Esquinas, 2019). Consideramos que es importante y que merece un empeño mayor que el que ha recibido hasta ahora para superarlo, al menos, por dos motivos que son complementarios. El primero es de carácter institucional, pues si la sociología en nuestro país ha pasado por un proceso de creciente institucionalización, sin duda este déficit, lejos de contribuir a ese proceso, no hace sino debilitarlo. El segundo es de carácter corporatista, pues la sociología ha tenido una presencia injustificadamente escasa en el sistema educativo español, comparativamente con otras disciplinas que han gozado de un mayor reconocimiento en su estatus.

Es cierto que desde la academia (principalmente desde la Universidad), se ha puesto el énfasis –y con razón– en la importancia de las “salidas” profesionales, lo que ha quedado reflejado en las prácticas externas incorporadas a las titulaciones del Grado de Sociología. Pero no se ha puesto el mismo énfasis –y sin razón– a la importancia de las “entradas” a los estudios terciarios de sociología. Entradas y salidas universitarias forman parte de un “entorno” relacional que debería tener en cuenta tanto la academia como la profesión, puesto que estas constituyen esferas relacionales e interdependientes. Las debilidades o fortalezas de unas y otras acaban afectando al resto del conjunto.

Esta reflexión, que no es nueva pero que necesita renovarse y actualizarse, se convierte en una tarea sociológica –en una sociología en acción (Beltrán y Fernández Coronado, 2021)– que consideramos necesario compartir, y es lo que justifica la realización de este primer informe, como documento de trabajo para elaborar una agenda de tareas y compromisos institucionales. Por todo ello se quiere examinar, en primer lugar, los espacios reservados a la sociología en los distintos ámbitos educativos no universitarios por las leyes educativas recientes y sus correspondientes reformas; en segundo lugar, su materialización en los sistemas educativos autonómicos, especialmente, de secundaria; y en tercer lugar, la presencia de la sociología en la

¹ Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València.

enseñanza no universitaria de algunos países europeos (véase, por ejemplo, Merino, 2016).

Comprender la sociedad, las estructuras de los distintos ámbitos que la configuran y los sujetos y la acción que protagonizan, resulta fundamental en las sociedades contemporáneas (véase, entre otros: Celorrio, 2019; Feito, 2020; Feito, Cabrera y Beltrán, 2022). Esto requiere un dominio de los lenguajes que explican su configuración, así como de los procedimientos y métodos que se utilizan en su conocimiento. Un dominio de los lenguajes que implica procesos de enseñanza–aprendizaje. Sin embargo, los primeros datos sugieren que estos procesos de enseñanza –aprendizaje de la sociología en el estado español están localizados y son opcionales: en Catalunya como materia optativa en el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales; hasta 2015, en la Comunidad Valenciana.

Pues bien, se ha intentado satisfacer estos objetivos a lo largo de los cursos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021 realizando las siguientes actividades:

1. Búsqueda y recogida de información bibliográfica en relación con el objetivo apuntado (la radiografía o el estado del saber sociológico en la enseñanza no universitaria en España). Síntesis de la misma.
2. Búsqueda y recogida de documentación en relación con la regulación legal de los contenidos curriculares en la enseñanza no universitaria y el espacio “dejado” a la sociología. Síntesis de la misma.
3. Búsqueda y recogida de información relativa a la asignatura de sociología (u otras afines) en la enseñanza no universitaria (especialmente, secundaria): comunidades territoriales en las que se imparte, itinerarios en los que se localiza, carácter de la misma, profesorado, programas, materiales. Síntesis de la misma.
4. Búsqueda y recogida de información con respecto a la enseñanza de la asignatura de sociología en países europeos.
5. Examen exploratorio de la figura de los orientadores profesionales en IES y de su actividad.
6. Exploración de la presencia de sociología en algunas especialidades de formación profesional (FOL, servicios socioculturales a la comunidad)

Estas actividades (con excepción de la nº 4 y nº 6) se han llevado a cabo en estos cursos, condicionado el ritmo de algunas de ellas por las limitaciones derivadas de las medidas adoptadas con motivo de la crisis sanitaria.

Junto a estas actividades, se ha realizado seis jornadas anuales² con profesorado de secundaria, con temáticas sociológicas diferentes, en las que se ha presentado los

² Las jornadas han sido las siguientes: I Jornada: El papel de la Sociología en la Educación Secundaria, 04/07/2016; II Jornada: Sin ti no hay igualdad (26/01/2017); III Jornada: Enfrentando el abandono educativo: el rol de los centros (20/04/2018); IV Jornada: El tiempo en la Educación Secundaria: de dónde partimos y hacia dónde queremos ir (08/04/2019); V Jornada: Perspectivas de orientación para la Educación Secundaria desde la Sociología (08/07/2021), en modalidad en línea (con enlace a la misma

resultados correspondientes a las mismas. En estas jornadas, han colaborado responsables de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana, la Associació Valenciana de Sociologia, así como personal de los CEFIREs de la Comunidad Valenciana.

Por último, se ha procurado dar a conocer estas inquietudes en la sociedad publicando algunos artículos de opinión en la prensa local (Beltrán y García-Calavia, 2021; Beltrán y García-Calavia, 2022; García-Calavia, 2016; Grau y Medina, 2021).

Como se aprecia en el índice, este primer informe se puede considerar un documento de trabajo, cuya estructura corresponde a las distintas fases del trabajo desarrollado y de las sucesivas actividades realizadas en cada una de ellas, que se estructura en fases y en tareas sucesivas. El primer apartado sirve a modo de resumen ejecutivo de las secciones descriptivas del informe, si bien no incluye los resultados de la encuesta dirigida a orientadoras/es de enseñanzas medias. Fue presentado en la modalidad en línea en una jornada celebrada en Dublín en marzo de 2022.

El segundo apartado lleva a cabo un diagnóstico sobre la situación de la sociología en la educación secundaria postobligatoria en el marco de la LOMCE, la ley ahora derogada que precede a la que actualmente está en vigor. Los autores lo actualizaron después en un artículo científico (Gil-Solsona, Clares-Sánchez y Vera-Gómez, 2021).

A continuación, una tercera sección se ocupa de elaborar de manera específica, y mediante un cuestionario elaborado *ad hoc*, una aproximación al lugar de la sociología en el ámbito de actuación de la figura de las orientadoras y los orientadores en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana.

Finalmente, un nuevo capítulo retoma el diagnóstico sobre la situación de la sociología en la educación secundaria postobligatoria, pero ahora en el marco de la LOMLOE, la normativa actualmente en vigor y cuya aplicación se está desarrollando en cursos sucesivos. Una lectura atenta al articulado de la LOMLOE permite detectar una ventana de oportunidades para un razonable regreso de la sociología al tablero del sistema educativo del que no debió ser expulsada.

Los anexos compilan una serie de trabajos plurales dedicados a contextualizar lo que podríamos llamar la “presencia ausente” de la sociología en el sistema educativo no universitario español, recogiendo algunas reflexiones, artículos de opinión e iniciativas, así como una bibliografía provisional y abierta, como invitación a seguir completando estas tareas.

Este informe, lejos de pretender ser concluyente, se concibe más bien como un documento de partida, una invitación abierta a la comunidad de científicos sociales y educadoras y educadores para elaborar una agenda de trabajo común, una agenda

en el anexo 7); VI Jornada: La perspectiva sociológica en el currículum de Educación Secundaria (23/06/2022).

que pona de relieve la necesidad de cultivar la “mirada sociológica” desde las aulas. Sólo sabiendo leer la realidad social seremos capaces de interpretar mejor nuestro mundo para poder transformarlo con fines a la vista y con propósitos conscientes para su renovación y mejora.

Referencias bibliográficas

Beltrán, José y Fernández-Coronado, Rosario (2021). La mirada comprometida. Tareas para una sociología en acción, en Manuel Pérez Yruela. *Legado y futuro de la Sociología*. Valencia: Universitat de València, 89-106.

Beltrán, José y García-Calavia, Miguel Ángel (2021). Sociología en las aulas. *Levante*, 23 de agosto.

Beltrán, José y García-Calavia, Miguel Ángel (2022). Titulaciones y planes de estudio: Marcos de interpretación de la presencia de la Sociología en las universidades españolas, en Fernández Esquinas, M. y Amorós i Domínguez, M. (Eds.). *La sociología en España: diagnóstico y perspectivas de futuro*. Madrid: Marcial Pons Editores (Colección Investigación Sociológica). ISBN: 978-84-1381-341-7

Feito, Rafael (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como éste?* Madrid: La Catarata.

Feito, Rafael; Cabrera, Leopoldo y Beltrán, José (2022). La sociología de la educación en España. Cronología de una época: 1990-2021. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 70-94. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.1.22180>

Fernández Esquinas, Manuel (2019). Dealing with the profession of sociology: opportunities and problems at the interface between training and professional development. *International Review of Sociology*, 19, 336-356. <https://doi.org/10.1080/03906701.2019.1672349>

García-Calavia, Miguel Ángel (2016). Una educación sin sociedad. *Levante*, 22 de julio.

Gil Solsona, David; Clares Sánchez, Raquel y Vera Gómez, Carles (2021). La decadencia de la Sociología en la enseñanza secundaria en España: un análisis del impacto de la Lomce en la Sociología en la educación media postobligatoria. *Em Aberto*, Brasilia, v. 34 (111), 145-163, mayo-agosto. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4831>

Grau, Marta y Medina, María Ángeles (2021). ¿Ser o no ser social? Educación y sociedad en la LOMLOE. *Levante*, 21 de enero. También publicado el 21 de enero en *El periódico*.

Martínez Celorrio, Xavier (2019). *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora*. Barcelona: Octaedro.

Merino, Rafael (2016). La sociología en el bachillerato de Andorra. Comunicación presentada en XII Congreso Español de Sociología. Accesible en: <https://es.scribd.com/document/424933717/Sociologia-Batch-Andorra>.

València, junio de 2022

Resumen ejecutivo: Marcos para el aprendizaje de la sociología en Educación Secundaria en España³

Miguel Ángel García, José Beltrán

La enseñanza de la sociología estuvo integrada en el sistema educativo español hasta el curso 2015/2016, en el que se eliminó como asignatura del itinerario de Ciencias Sociales. En España, sólo permanece actualmente en Cataluña, donde mantiene una discreta presencia como optativa en secundaria, combinada con un interesante tratamiento transversal a través de proyectos que la introducen y le dan un carácter aplicado para abordar problemáticas sociales. La recién aprobada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) abre un escenario de oportunidades para que la sociología pueda ser impartida porque reserva que un 40 % de los contenidos pueda ser decidido por las instituciones autonómicas y un 10 % por el centro educativo. Son muchos los motivos que justifican el regreso de la sociología a las aulas de la educación no universitaria. La sociología, sin duda, es una ciencia cada vez más relevante para interpretar la realidad social y para intervenir en ella como ciudadanos activos. Por ello, también es una exigencia reclamar su presencia en el tablero educativo.

Por eso, desde que se eliminó la asignatura en los planes de estudio, nos hemos comprometido desde diferentes instancias –la Federación Española de Sociología (FES), el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València (UV) y la Associació Valenciana de Sociologia (AVS), entre otras– a revertir esta anomalía. Lo estamos haciendo con iniciativas de formación del profesorado y de sensibilización a orientadoras y orientadores de secundaria, con concursos estudiantiles de carácter social, con programas para que el futuro estudiantado pueda conocer mejor la Facultad de Ciencias Sociales. Para ello, los autores de esta contribución han coordinado un primer documento de trabajo para realizar un diagnóstico sobre la situación de la sociología en el curriculum de enseñanza no universitaria y sus posibilidades de incrementar su valor y su presencia en el desarrollo de la LOMLOE.

La necesidad de recuperar la sociología en las aulas es una cuestión no solo de que los ciudadanos comprendan mejor las sociedades en las que viven sino asimismo de salud democrática: responde a la exigencia de participar en la renovación de un mundo común, a cuyo cuidado y mejora todos podemos cooperar.

³ Comunicación presentada, en modalidad virtual, en la Conferencia *Sociology in Schools: International Perspectives: Learning from Shared Insights*, organizada por Marino Institute of Education y celebrada en Dublín el 26 de marzo de 2022.

Vamos a presentar una breve panorámica de la situación de la sociología en el sistema educativo español en las últimas tres décadas. Para ello dividiremos la presentación en tres momentos, correspondientes a tres grandes leyes educativas: LOGSE, LOMCE y LOMLOE.

1. La sociología en la LOGSE

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990 pretendía adaptar su funcionamiento a las transformaciones producidas en la sociedad española durante los veinte años anteriores: en el entorno productivo, tecnológico, cultural y político después de haberse integrado plenamente en la Comunidad Europea.

Leyendo el prólogo de la LOGSE, pudiera pensarse que la sociología habría debido tener un espacio en las distintas etapas de la educación no universitaria, primaria y secundaria que comprende la secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio, al menos, en secundaria. Más aún, cuando se preveía que el proceso educativo en el bachillerato debía proporcionar, entre otras capacidades, la de analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, así como los antecedentes y hechos que influyen en él o dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida. A este respecto, se contemplaban cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología.

A pesar de la importancia que debiera tener la sociología en el análisis de la realidad social del mundo actual, sin embargo, no fue considerada una materia común o fundamental para todos los bachilleres, ni tan siquiera para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pasando a ser una asignatura optativa.

Sin embargo, la aprobación de la ley y su implementación ha constituido una oportunidad para que algunos miles de estudiantes de cien centros de secundaria de la Comunidad Valenciana contactaran con el saber sociológico hasta 2015, cuando la reforma realizada por la LOMCE dio lugar a la supresión de la sociología, incluso como optativa. También ha sido una oportunidad para algunos miles de estudiantes de casi doscientos centros de secundaria de Cataluña, único territorio que mantiene la sociología como optativa dentro de una oferta compartida con psicología o informática.

En el año 2004, año en el que se redujo, solo a una, el número de optativas a elegir por el estudiantado, el departamento de sociología de la UV organizó un encuentro con 30 profesores de bachillerato que impartían sociología en el País Valenciano. Esta actividad dio lugar a la primera red de profesorado de sociología de bachillerato que durante un curso se reunió para intercambiar materiales docentes.

2. La LOMCE y la sociología

A finales de 2013, se aprobó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en una coyuntura política de un gobierno conservador. Uno de los objetivos de la nueva Ley era introducir nuevos patrones de aprendizaje readecuando el sistema educativo poniéndose énfasis en las dimensiones personales.

Ni en educación secundaria obligatoria ni en ninguna de las modalidades de bachillerato hubiera no ya sociología, sino ciencias sociales. Únicamente en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales había Economía y Economía de la Empresa. Además, se establecía catorce asignaturas específicas para las tres modalidades, entre otras, psicología o religión, ninguna guardaba relación con sociología. Así pues, la nueva Ley trajo consigo que la sociología desapareciera como optativa en la Comunidad Valenciana en el curso 2015/16.

Actualmente, solo quedaba la sociología como optativa en Cataluña. Se trata de una Comunidad Autónoma con cierta particularidad.

Aunque solo quede la materia de sociología en el bachillerato como optativa en Cataluña, sin embargo, los departamentos de sociología de la Universitat de València y de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) han promovido o materializado determinadas iniciativas para mantener la presencia del saber sociológico en las aulas de los institutos.

Una de las más interesantes es el programa Argó⁴, un programa de apoyo a la transición entre la secundaria y la universidad fundamentado en un trabajo monográfico de carácter multidisciplinar que se desempeña en la última etapa del Bachillerato en Catalunya. Mediante la inscripción al programa, se ofrece asesoramiento a los trabajos de investigación por parte del profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Es un programa que permite acercar ambos mundos: el de la educación secundaria y la postobligatoria y generar un *feedback* de conocimientos pedagógicos y experiencias que permita al alumnado no sólo adquirir habilidades académicas, sino prepararse para su incorporación a la vida universitaria.

Más allá del Programa Argó, podemos señalar algunas experiencias interesantes en la Comunidad Valenciana sobre la presencia de la sociología en el sistema educativo no universitario, como las siguientes:

- a) El Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia (UV), desde hace 5 años, está organizando encuentros anuales con el profesorado de Educación Secundaria, para abordar diferentes cuestiones en relación con la disciplina sociológica: planes de igualdad, jornada escolar y

⁴ <https://www.uab.cat/web/programa-argo-1345714880943.html>

gestión del tiempo, orientación educativa, etc. La iniciativa ha sido muy acogida.

- b) Nuestra Facultad de Ciencias Sociales de la UV ha llevado a cabo ocho ediciones de un concurso anual sobre trabajos de investigación de temática social, “Comprender nuestra sociedad”, dirigido a jóvenes estudiantes de Secundaria.
- c) Los estudiantes de cuarto curso en el Grado de Sociología pueden realizar sus prácticas externas, entre otras entidades, en Institutos de Secundaria, para desarrollar proyectos educativos de análisis e intervención social.

Y para los próximos cursos, se ha planificado un proyecto de innovación para que los estudiantes del Grado de Sociología participen en sesiones explicativas dirigidas a los estudiantes de secundaria sobre los estudios universitarios de sociología.

Todas estas iniciativas han posibilitado la presencia del saber sociológico en las aulas del bachillerato, incluso, en tiempos de adversidad. También, han permitido satisfacer la curiosidad intelectual e instrumental del profesorado y otro personal técnico de esta etapa educativa.

3. Un giro educativo: la LOMLOE

Recientemente, se ha aprobado la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) o Ley Celáa (por la ministra de educación del gobierno progresista que la ha promovido). Se trata de una Ley que deroga y sustituye a la LOMCE o “Ley Wert”. La LOMLOE abre una nueva ventana de oportunidades para introducir la sociología en los niveles preuniversitarios de Educación Secundaria, de Bachillerato y de Formación Profesional.

La LOMLOE modifica los elementos básicos del currículum, así como la distribución de competencias entre el Gobierno y las comunidades autónomas a las que deja más margen en el diseño del plan de estudios.

En relación a la Educación Secundaria Obligatoria, la nueva ley subraya la necesidad de propiciar un “aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias”. Para ello, se opta por ofrecer una mayor optatividad, para atender mejor la diversidad del alumnado. Se eliminan los rígidos itinerarios creados con la LOMCE que, además, habían sido considerados como “segregadores” por una parte considerable de la comunidad educativa.

Por primera vez la sociología se cita de manera expresa en la materia *Formación y Orientación Personal y Profesional* (asignatura para el alumnado de 4º ESO). Con esta materia se persigue que el alumnado adquiera las competencias necesarias para el desarrollo personal, la promoción de la salud, la empleabilidad y la inclusión social.

3.1. Oportunidades para la sociología con la LOMLOE

¿Cuáles son las oportunidades de que abre la LOMLOE para la sociología? La LOMLOE supone la posibilidad de volver a incluir a la Sociología en el currículo educativo de la

ESO y Bachillerato. La LOMLOE reserva un 40% a las Comunidades Autónomas y un 10% a los centros educativos para decidir un alto porcentaje de las optativas que se ofrecerán en sus respectivos currículos. Así, la LOMLOE muestra *“que las reformas educativas no se pueden hacer de espaldas a las sociedades, pues es a través de la educación cómo la sociedad demuestra su intención de futuro, su modelo de ciudadanía y democracia”*.

En este sentido, la LOMLOE además de combinar la equidad y la calidad, hace una clara apuesta por *lo social*, incluyendo una serie de nuevos aprendizajes que requieren una atención prioritaria, pues corresponden a las necesidades de la sociedad actual. Entre estos aprendizajes transversales se encuentran los siguientes: Agenda 2030 y sostenibilidad, Coeducación e igualdad de géneros, Educación para el consumo, Educación para la salud afectivo-sexual, Educación ambiental y bienestar animal, Educación emocional y educación para la ciudadanía global, entre otros.

Todos estos aprendizajes pueden ser abordados desde la perspectiva sociológica sea de manera transversal, o en optativas autónomas definidas por la propia Comunidad Autónoma. Además, la LOMLOE incorpora como nueva asignatura para el primer curso de la ESO la *Educación cívico democrática*, que incluye, entre otros, contenidos como el conocimiento de la Constitución Española, los Derechos Humanos y la infancia, desarrollo sostenible, género, respeto a la diversidad, valor social de los impuestos, cultura de la paz y no violencia.

La LOMLOE no solamente tiene en cuenta los conocimientos que responden a las necesidades actuales, sino que también tiene una orientación prospectiva respecto al modelo de ciudadanía que se espera afianzar en las generaciones futuras a largo plazo, planteando 4 desafíos, que pueden ser incorporados mediante la LOMLOE: Digitalización, sostenibilidad, futuro del empleo, futuro de la democracia.

3.2. Conclusiones abiertas, con fines a la vista

Para resumir, no parece, pues, que la sociología haya ocupado un lugar central en la educación del estudiantado a pesar de las declaraciones efectuadas en los preámbulos de las sucesivas leyes aprobadas en las últimas décadas. Como se ha expuesto, únicamente en dos comunidades territoriales hasta 2015 y después, en una nada más, ha sido incluida como optativa junto a otras en los distintos planes de estudio de bachillerato. En tanto que asignatura optativa ha sido impartida por profesorado de filosofía.

Además, sorprende que, a pesar del reconocimiento de su importancia en la explicación del mundo contemporáneo en algunas leyes, no se haya incluido como una materia básica o troncal, ni tan siquiera en la modalidad de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Probablemente, porque no se valora

suficientemente el saber sociológico en la explicación de la sociedad, de sus estructuras, de sus grupos, de los procesos en los que están inmersos.

A pesar de ello, determinados colectivos de académicos vienen defendiendo no solo su presencia en las aulas de la enseñanza no universitaria, sino promoviendo iniciativas que la aseguren, aunque sea puntualmente. Por otro lado, la nueva Ley (LOMLOE) abre algunas oportunidades que estamos comenzando a explorar y que acabamos de exponer. En el próximo Congreso Español de Sociología (Murcia, julio de 2022), presentaremos un informe más amplio sobre estas oportunidades. Aquí hemos querido fundamentar y compartir con la comunidad internacional nuestro interés en el aprendizaje de la sociología en la escuela, como herramienta para mejorar nuestras sociedades.

Executive Summary: Frameworks for Sociology Learning in Secondary Schools in Spain

Miguel Ángel García, José Beltrán

The teaching of Sociology was mandatory within the Spanish education system until the 2015-16 academic year, when it was eliminated as a subject in the Social Sciences itinerary. In Spain, today it is only present in Catalonia, where it is discreetly kept as an optional subject in secondary education, in combination with an interesting cross-curricular approach through projects that help both to introduce its contents and to apply its lens to current social problems. The recently approved LOMLOE (Organic Law of Education 3/2020, of 29 December, which modifies Organic Law 2/2006, of 3 May) opens a window of opportunity for Sociology to be imparted again because it allows 40% of the teaching content to be decided by each regional educational authority and 10% by the educational centre. There are many reasons that justify the teaching of Sociology at pre-tertiary level. Sociology is undoubtedly an increasingly relevant science for interpreting social realities and for maturing in them as active citizens, which explains our urge to reclaim its presence on the educational arena.

For this reason, since the subject was eliminated from the secondary education curriculum, different bodies such as the Spanish Federation of Sociology (FES), the Department of Sociology and Social Anthropology of the University of Valencia (UV) and Valencia Association of Sociology (AVS), among others, feel a professional obligation to jointly reverse this anomaly. We are doing this through teacher training and awareness-raising initiatives aimed at secondary school counsellors through student competitions of a social orientation and by means of programmes to acquaint prospective students of Sociology with the Faculty of Social Sciences offer. To this end, the authors of this contribution have coordinated a first working document that seeks both to carry out a diagnosis of the situation of Sociology at Secondary level and to explore the possibilities of gaining a greater appreciation of its educational worth, reinforcing this way the need to increase its statutory presence within the LOMLOE.

Bringing Sociology back into the classrooms is not only an imperative for citizens to better understand the societies in which they live, but it is also a requirement of democratic health; it is a fundamental way of meeting the need to participate in the renewal of a common world, whose care and improvement requires a more knowledgeable and better formed citizenship.

We are going to present a brief overview of the situation of sociology in the Spanish education system over the last three decades. To do so, we will divide the presentation

into three moments, corresponding to three major educational laws: LOGSE, LOMCE and LOMLOE.

1. The LOGSE and sociology

The Law on the General Organisation of the Education System (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE) approved in 1990 was intended to adapt its functioning to the transformations that had taken place in Spanish society during the previous twenty years: in the productive, technological, cultural and political environment after having fully integrated into the European Community.

Reading the preamble to the LOGSE, one might think that sociology should have had a place in the different stages of non-university, primary and secondary education, including compulsory secondary education, baccalaureate and intermediate vocational training, at least in secondary education. Even more so, when it was foreseen that the educational process in the baccalaureate should provide, among other skills, the ability to analyse and critically assess the realities of the contemporary world, as well as the background and facts that influence it, or to master the fundamental scientific and technological knowledge and the basic skills of the chosen modality. In this respect, four modalities were envisaged: Arts, Natural Sciences and Health, Humanities and Social Sciences and Technology.

Despite the importance that sociology should have in the analysis of the social reality of today's world, however, it was not considered a common or fundamental subject for all baccalaureate students, not even for the Humanities and Social Sciences modality, becoming an optional subject.

However, the approval of the law and its implementation has been an opportunity for some thousands of students in a hundred secondary schools in the Valencian Community to come into contact with sociological knowledge until 2015, when the reform carried out by the LOMCE led to the suppression of sociology, even as an optional subject. It has also been an opportunity for a few thousand students in almost two hundred secondary schools in Catalonia, the only region that maintains sociology as an optional subject in an offer shared with psychology or computer science.

In 2004, the year in which the number of optional subjects available to students was reduced to just one, the sociology department of the UV organised a meeting with 30 high school teachers who taught sociology in the Valencian Country. This activity gave rise to the first network of baccalaureate sociology teachers who met for one academic year to exchange teaching materials.

2. The LOMCE and sociology

At the end of 2013, the Organic Law for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE) was approved in a political context of a conservative government. One of the objectives of the new law was to introduce new learning patterns by readjusting the education system with an emphasis on personal dimensions.

Neither in compulsory secondary education nor in any of the baccalaureate modalities there was no longer sociology, but social sciences. Only in the Humanities and Social Sciences were there Economics and Business Economics. In addition, fourteen specific subjects were established for the three modalities, among others, psychology or religion, none of which were related to sociology. Thus, the new law led to the disappearance of sociology as an optional subject in the Valencian Community in the 2015/16 academic year.

Currently, sociology only remained as an optional subject in Catalonia. This is an Autonomous Community with a certain peculiarity.

Although sociology only remains as an optional subject in the baccalaureate in Catalonia, the sociology departments of the Universitat de València and the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) have promoted or materialised certain initiatives to maintain the presence of sociological knowledge in secondary school classrooms.

One of the most interesting is the Argó⁵ programme, a support programme for the transition between secondary school and university based on multidisciplinary monographic work carried out in the last stage of the Baccalaureate in Catalonia. By enrolling in the programme, students are offered advice on research work by teaching staff from the Autonomous University of Barcelona (UAB).

It is a programme that brings the two worlds of secondary and post-compulsory education closer together and generates a feedback of pedagogical knowledge and experiences that allows students not only to acquire academic skills, but also to prepare themselves for their incorporation into university life.

Beyond the Argó Programme, we can point to some interesting experiences in the Valencian Community regarding the presence of sociology in the non-university education system, such as the following:

- a) The Department of Sociology and Social Anthropology of the University of Valencia (UV), for the last 5 years, has been organising annual meetings with Secondary Education teachers, to address different issues related to the sociological discipline: equality plans, school day and time management, educational guidance, etc. The initiative has been very well received.

⁵ <https://www.uab.cat/web/programa-argo-1345714880943.html>

- b) Our Faculty of Social Sciences at the UV has held eight editions of an annual competition on social research papers, "Understanding our society", aimed at young secondary school students.
- c) Students in the fourth year of the Sociology Degree can carry out their external internships, among other entities, in Secondary Schools, to develop educational projects of social analysis and intervention.

And for the coming years, an innovation project has been planned for students of the Degree in Sociology to participate in explanatory sessions aimed at secondary school students on university sociology studies.

All these initiatives have made it possible for sociological knowledge to be present in baccalaureate classrooms, even in times of adversity. They have also made it possible to satisfy the intellectual and instrumental curiosity of teachers and other technical staff at this stage of education.

3. An educational turn: the LOMLOE

Recently, the Organic Law for the Modification of the LOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE-LOMLOE) or "Celáa's Law" (Ley Celáa's, by the Minister of Education of the progressive government that promoted it) has been approved. It is a law that repeals and replaces the LOMCE or "Wert's Law" (Ley Wert". The LOMLOE opens a new window of opportunity to introduce sociology at the pre-university levels of Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training.

The LOMLOE modifies the basic elements of the curriculum, as well as the distribution of competences between the Government and the Autonomous Communities, which are given more leeway in the design of the curriculum.

In relation to Compulsory Secondary Education, the new law stresses the need to promote "learning with competence, autonomy, meaning and reflection in all subjects". To this end, it opts to offer a wider range of optional subjects, in order to better cater for the diversity of the student body. The rigid pathways created with the LOMCE are eliminated, which, moreover, had been considered "segregating" by a considerable part of the educational community.

For the first time, sociology is expressly mentioned in the subject of Personal and Vocational Training and Guidance (a subject for students in 4th ESO). The aim of this subject is for pupils to acquire the necessary skills for personal development, health promotion, employability and social inclusion.

3.1. Opportunities for sociology with LOMLOE

What are the opportunities that LOMLOE opens up for sociology? The LOMLOE means the possibility of including Sociology once again in the Secondary Education (ESO) and Bachillerato curricula. The LOMLOE reserves 40% for the Autonomous Communities

and 10% for the schools to decide a high percentage of the optional subjects to be offered in their respective curricula. Thus, the LOMLOE shows "that educational reforms cannot be carried out with societies' backs turned, as it is through education that society demonstrates its intention for the future, its model of citizenship and democracy".

In this sense, the LOMLOE not only combines equity and quality, but also makes a clear commitment to social issues, including a series of new learning that require priority attention, as they correspond to the needs of today's society. Among these transversal learning areas are the following: Agenda 2030 and sustainability, Coeducation and gender equality, Education for consumption, Education for affective-sexual health, Environmental education and animal welfare, Emotional education and education for global citizenship, among others.

All these subjects can be addressed from a sociological perspective, either in a cross-cutting manner or in autonomous optional subjects defined by the Autonomous Community itself. Furthermore, the LOMLOE incorporates civic democratic education as a new subject for the first year of Secondary Education (ESO), which includes, among others, content such as knowledge of the Spanish Constitution, human rights and childhood, sustainable development, gender, respect for diversity, the social value of taxes, the culture of peace and non-violence.

The LOMLOE not only takes into account knowledge that responds to current needs, but also has a prospective orientation with respect to the model of citizenship that is expected to take hold in future generations in the long term, posing 4 challenges, which can be incorporated through the LOMLOE: Digitalisation, sustainability, future of employment, future of democracy.

3.2. Open conclusions, with ends in view

To sum up, therefore, it does not appear that sociology has occupied a central place in the education of students, despite the declarations made in the preambles of the successive laws passed in recent decades. As mentioned above, it has only been included as an optional subject alongside other subjects in the various baccalaureate curricula in two regions until 2015, and then only in one region. As an optional subject, it has been taught by philosophy teachers.

Moreover, it is surprising that, despite the recognition of its importance in explaining the contemporary world in some laws, it has not been included as a basic or core subject, not even in the Humanities and Social Sciences baccalaureate. This is probably because sociological knowledge is not sufficiently valued in the explanation of society, its structures, its groups and the processes in which they are immersed.

In spite of this, certain groups of academics have been defending not only its presence in non-university classrooms, but also promoting initiatives to ensure its presence,

even if only occasionally. On the other hand, the new Law (LOMLOE) opens up some opportunities that we are beginning to explore and which we have just described. At the next Spanish Congress of Sociology (Murcia, July 2022), we will present a more extensive report on these opportunities. Here, we have wanted to highlight and share with the international community our interest in learning sociology at school, as a tool to improve our societies.

Situación de la sociología en la educación secundaria postobligatoria en el marco de la LOMCE. Un diagnóstico

*Raquel Clares, Carles Vera, Violeta Navarro, Fernando Rocher*⁶

1. El ámbito normativo (legislación en materia educativa)

Conocer la situación de la Sociología en la Educación Secundaria Postobligatoria implica en primera instancia llevar a cabo una lectura de la normativa curricular. De un lado, a nivel nacional como normativa superior que como pauta general debe de ser aplicacada al conjunto de las Comunidades Autónomas; y, de otro lado, de ámbito autonómico, atendiendo a cada normativa específica vigente en cada Comunidad Autónoma.

1.1) Normativa curricular de desarrollo de la LOMCE (Bachillerato)

En el ámbito del marco normativo nacional vigente, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Real Decreto 1105/2014, establece el Currículo Básico para ESO y Bachillerato. Como primera aproximación, en el señalado currículo básico se muestran las directrices generales (de carácter obligatorio) para la organización del currículo básico en cada Comunidad Autónoma.

Otras normativas estatales vigentes relativas al currículo básico de Bachiller, podemos encontrarlas en: la 'Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato'; y, en el 'Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato'.

Con respecto a la información relativa a la organización del currículo básico de Bachiller, esta queda pues reflejada en el señalado Decreto 1105/2014, en el Capítulo III, art. 24 al 34. A modo de esquema, los señalados artículos dictaminan lo siguiente:

La organización general de el Bachillerato se organiza en dos cursos que se desarrollan en tres modalidades diferentes: Modalidad de Ciencias; Modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades; Modalidad de Artes.

En todos los casos, tanto para el primer curso como para el segundo, la ley establece una serie de materias generales consideradas de carácter obligatorio para el conjunto de las modalidades (estas forman parte del bloque de asignaturas troncales). Así

⁶ Informe iniciado en el curso 2018-2019 por Raquel Clares y Carles Vera y ampliado en el curso 2019-2020 por Violeta Navarro y Fernando Rocher, becarios de colaboración del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València en el momento de su realización.

mismo, dentro de cada modalidad se establece una asignatura troncal específicas para esa modalidad.

Junto con las asignaturas troncales, la ley establece una serie de materias del bloque de asignaturas específicas en función a la modalidad elegida.

- **Curriculum del primer curso de Bachillerato**

Materias generales del bloque de asignaturas troncales para cada modalidad:

a) Filosofía (para todas las modalidades)

b) Lengua Castellana y Literatura I (para todas las modalidades)

c) Matemáticas I. (modalidad de Ciencias); Latín I (itinerario de Humanidades); Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I (itinerario de Ciencias Sociales); Fundamentos del Arte I (modalidad de Artes).

d) Primera Lengua Extranjera I. (para todas las modalidades)

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- Modalidad de Ciencias:

1.º) Biología y Geología.

2.º) Dibujo Técnico I.

3.º) Física y Química.

- Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:

1.º) Economía.

2.º) Griego I.

3.º) Historia del Mundo Contemporáneo.

4.º) Literatura Universal.

- Modalidad de Artes:

1.º) Cultura Audiovisual I.

2.º) Historia del Mundo Contemporáneo.

3.º) Literatura Universal.

Materias del bloque de asignaturas específicas para cada modalidad:

a) Educación Física. (de carácter obligatorio para todas las modalidades)

b) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de dos y máximo de tres materias de entre las siguientes:

1.º) Análisis Musical I.

2.º) Anatomía Aplicada.

3.º) Cultura Científica.

4.º) Dibujo Artístico I.

5.º) Dibujo Técnico I, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Dibujo Técnico I en el apartado como asignatura troncal.

6.º) Lenguaje y Práctica Musical.

7.º) Religión.

8.º) Segunda Lengua Extranjera I.

9.º) Tecnología Industrial I.

10.º) Tecnologías de la Información y la Comunicación I.

11.º) Volumen.

12.º) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna, que será considerada específica a todos los efectos.

Además, según lo dispuesto en el apartado 5, del Art. 27, sobre *La organización del primer curso de Bachillerato*: “Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas comunidades autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura. Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, u otras materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos. Entre las materias a determinar, las Administraciones educativas y en su caso los centros podrán ofrecer, entre otras, materias relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal, los sistemas aumentativos y

alternativos de comunicación, incluidos los productos de apoyo a la comunicación oral, y las lenguas de signos.”

- **Curriculum del segundo curso de bachillerato**

Materias generales del bloque de asignaturas troncales para cada modalidad:

a) Historia de España. (para todas las modalidades)

b) Lengua Castellana y Literatura II. (para todas las modalidades)

c) Matemáticas II (modalidad de Ciencias); Latín II (Itinerario de Humanidades); Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II (Itinerario de Ciencias Sociales); Fundamentos del Arte II (modalidad de artes).

d) Primera Lengua Extranjera II. (para todas las modalidades)

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- Modalidad de Ciencias:

1.º) Biología.

2.º) Dibujo Técnico II.

3.º) Física.

4.º) Geología.

5.º) Química.

- Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:

1.º) Economía de la Empresa.

2.º) Geografía.

3.º) Griego II.

4.º) Historia del Arte.

5.º) Historia de la Filosofía.

- Modalidad de Artes

1.º) Artes Escénicas.

2.º) Cultura Audiovisual II.

3.º) Diseño.

Materias del bloque de asignaturas específicas para cada modalidad:

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas cursarán un mínimo de dos y máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

- a) Análisis Musical II.
- b) Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.
- c) Dibujo Artístico II.
- d) Dibujo Técnico II, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Dibujo Técnico II en el apartado de asignaturas troncales.
- e) Fundamentos de Administración y Gestión.
- f) Historia de la Filosofía, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Historia de la Filosofía en el apartado de asignaturas troncales.
- g) Historia de la Música y de la Danza.
- h) Imagen y Sonido.
- i) Psicología.
- j) Religión.
- k) Segunda Lengua Extranjera II.
- l) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.
- m) Tecnología Industrial II.
- n) Tecnologías de la Información y la Comunicación II.
- ñ) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna, que será considerada específica a todos los efectos.

Además, según lo dispuesto en el apartado 5, del Art. 28, sobre *La organización del segundo curso de Bachillerato*: “Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas comunidades autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura. Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de

los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, u otras materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos. Entre las materias a determinar, las Administraciones educativas y en su caso los centros podrán ofrecer, entre otras, materias relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, incluidos los productos de apoyo a la comunicación oral, y las lenguas de signos.”

1.2) Situación de la Sociología en el Currículo básico de Bachiller según la normativa estatal

Como vemos, la situación de la Sociología según lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, es nula. No aparece ni como materia troncal ni como materia de carácter específico, ni si quiera, en la modalidad de Ciencias Sociales.

No obstante, la ley ofrece la posibilidad de que cada administración educativa de las correspondientes comunidad autónomas, así como desde los propios centros docentes (siempre y cuando sea aprobada por la administración educativa pertinente), pueda proponer y establecer una serie de materias de libre configuración en lo relativo al bloque de materias específicas de cada modalidad.

1.3) Menciones a la sociología o de materias vinculadas a esta en la normativa estatal

Aproximación curricular

Siguiendo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y en particular el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, comprobamos que la Sociología no aparece como asignatura, ni como materia troncal ni como materia específica. Sí que existe una modalidad de Bachillerato llamada Humanidades y Ciencias Sociales, en la que, aunque en principio debería incluirse la sociología o, al menos, materias con contenido sociológico, comprobamos que no es así.

Sin embargo, hasta el curso 2016-2017, curso en el que la LOMCE quedó aplicada en todos los cursos de la ESO y Bachillerato, la asignatura de Sociología se ofrecía como optativa en Bachillerato en los centros que así lo disponían, como parte de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

A partir de este momento, la asignatura de Sociología desaparece de los currículums formativos de Bachillerato en todo el territorio español, con excepción de Cataluña, donde aparece recogida como asignatura optativa en el Decreto 142/2008, de 15 de

julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato, que todavía sigue vigente.

En el artículo 14.3 del citado decreto se define su título como “Psicología y Sociología”, por lo que se entiende que la asignatura de Sociología se impartirá ligada a la de Psicología, que sí que existe prácticamente en todas las autonomías. Se especifica también que el profesorado encargado de impartir esta materia será el de la especialidad de filosofía. En el artículo 14.4 se expone, sin embargo, la posibilidad de incluir la materia de Sociología combinada con otras materias, a discreción de los centros docentes.

No obstante, la ley estatal ofrece la posibilidad de que la administración educativa de cada Comunidad Autónoma, así como desde los propios centros docentes (siempre y cuando sea aprobada por la administración educativa pertinente), pueda establecer una serie de materias de libre configuración en lo relativo al bloque de materias específicas de cada modalidad, por lo que sería posible ofrecer la asignatura de Sociología en centros de todo el Estado.

A pesar de que no se oferta la asignatura de Sociología como tal, esta disciplina sí que aparece referida en los programas de varias asignaturas, como Geografía e Historia, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales y Psicología. Además, las referencias que encontramos en el mencionado Real Decreto aparecen de forma semejante en varios textos legislativos autonómicos, que se analizarán más adelante.

En la asignatura de Geografía e Historia la Sociología se presenta como una disciplina necesaria en el estudio de la sociedad actual, a causa de su complejidad creciente:

*“Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales; no obstante la sociedad actual, cada vez más compleja, requiere de la intervención de otras disciplinas como la Economía, **Sociología**, Ecología o Historia del Arte, que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social”.*

En la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial se menciona la Sociología como enfoque útil relacionado con la amplitud que abarca el emprendimiento:

*“El espíritu emprendedor dentro de la educación ha sido ampliamente abordado desde diversos enfoques: si bien se ha ligado a materias relacionadas con el ámbito de la Economía, cada vez más implica relación del alumnado con la psicología, la **sociología** y la gestión. Se trata de un fenómeno humano que*

comprende un amplio espectro de competencias, conocimientos y actitudes, cualidades y valores”.

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales aparece la Sociología por el uso recurrente que hace de las matemáticas en el análisis de encuestas:

*“Las matemáticas tienen un carácter instrumental como base para el progreso en la adquisición de contenidos de otras disciplinas (...). En **Sociología** y Ciencias Políticas se emplean cada vez con mayor frecuencia el análisis de encuestas, entre otras aplicaciones”.*

En la asignatura de Psicología encontramos la Sociología como una de las disciplinas científicas vinculadas a la psicología:

*“Puesto que en el origen de los fenómenos psíquicos encontramos factores determinantes, tanto biológicos como culturales, uno de los rasgos inherentes de la Psicología es su concepción como saber humanístico y como ciencia biológica. Es necesario mostrar esa pluralidad, generada por la multiplicidad y complejidad de los problemas humanos y que supone relacionar sus elementos con los de la Biología, la Química, la Filosofía, la **Sociología** y la Economía.”*

En cuanto a la normativa autonómica, comprobamos que aparecen también referencias a la Sociología, a veces limitándose a reproducir el contenido de la normativa estatal, pero en otras ocasiones de forma singular, vinculando la Sociología a otras materias.

En la siguiente tabla se contabilizan las menciones a la Sociología en el texto legislativo de cada comunidad autónoma, clasificadas por asignaturas. Se ha excluido a Cataluña ya que únicamente se menciona esta disciplina en referencia a la asignatura del mismo nombre. A continuación, se cita cada una de las referencias.

<i>CCAA/ Asignatura</i>	<i>Geografía e Historia / Hª de España</i>	<i>Empresa/ Actividad Emprendedora</i>	<i>Matemáticas aplicadas a las CCSS</i>	<i>Psicología</i>	<i>Filosofía / Valores éticos</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Andalucía</i>			<i>1</i>	<i>1</i>		<i>2</i>
<i>Comunitat Valenciana*</i>				<i>1</i>		<i>1</i>
<i>Aragón</i>						<i>0</i>

<i>Asturias</i>		2	1			3
<i>Castilla La Mancha</i>	2			1	1	4
<i>Castilla y León</i>	1	1				2
<i>Canarias</i>	2		1	1		4
<i>Comunidad de Madrid</i>						0
<i>La Rioja</i>						0
<i>Islas Baleares</i>						0
<i>Galicia</i>						0
<i>Murcia</i>		1	1	1		3
<i>Navarra</i>						0
<i>Extremadura</i>	1	1	1	1	1	5
<i>País Vasco</i>						0
<i>Cantabria</i>			1			1
TOTAL	6	5	6	6	2	25

Andalucía

En la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Aquí el término Sociología aparece referido en las asignaturas de Psicología y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales.

En la asignatura de Psicología vemos que el texto estatal aparece reformulado sin variar su esencia:

“Por tanto, uno de los rasgos inherentes de la Psicología es su concepción doble, como saber humanístico y como ciencia biológica. Es necesario mostrar esa pluralidad, generada por la multiplicidad y complejidad

*de los problemas humanos y que supone relacionar sus elementos con los de la Biología, la Química, la Filosofía, la **Sociología** y la Economía”.*

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales la Sociología aparece como uno de los campos de conocimiento en los que esta asignatura es un recurso útil:

*“El bloque de Estadística y Cálculo de Probabilidades debe contar con una presencia destacada en la materia que nos ocupa ya que es probablemente una de las disciplinas científicas más utilizada y estudiada en todos los campos del conocimiento humano: en la Administración de Empresas, la Economía, las Ciencias Políticas, la **Sociología**, la Psicología y en general en todas las ciencias sociales, para estudiar la relación entre variables y analizar su comportamiento”.*

Comunitat Valenciana

En el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana no aparece ninguna referencia a la Sociología.

La web de la Generalitat Valenciana ofrece el currículo de cada asignatura por separado, en el que se ha encontrado una mención en Psicología que se ha contabilizado pese a no aparecer en el texto legislativo.

Aragón

En el decreto 494/2016, de 26 de mayo, por el que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza a su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón no aparece ninguna referencia a la Sociología. Tampoco se ha encontrado en otros medios, si bien podría existir alguna mención como en el caso de la Comunitat Valenciana.

Asturias

En el decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias el término Sociología aparece referido en las asignaturas de Economía de la Empresa (dos referencias) y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales.

La asignatura de Economía de la Empresa es el único caso en que la Sociología aparece mencionada dos veces. Aparece entre una diversidad de campos del conocimiento, si bien podría adoptar un papel relevante por el estudio del entorno social, económico, el contexto de las organizaciones, etc.

“Los contenidos de la materia, ligados a la gestión empresarial, requieren de un enfoque multidisciplinar, al estar relacionados con ciencias como las

*matemáticas, el derecho, la tecnología, la **sociología** o la psicología. se relaciona, por tanto, con el resto de materias del Bachillerato, permitiendo la formación integral del alumnado, la conciliación de sus intereses formativos con sus expectativas laborales y la capacitación para afrontar con éxito etapas educativas superiores”.*

*“Es de especial relevancia la transferencia de conocimientos de un campo a otro y, en este sentido, en economía de la empresa se tienen en cuenta varios ámbitos de conocimiento susceptibles de ser abordados en la materia: el entorno social, económico, demográfico, el contexto histórico en el que surgen determinadas formas de organización, la influencia de la Filosofía, la Psicología o la **Sociología** en las organizaciones, los cambios tecnológicos y sus implicaciones en el mundo de la empresa, la implementación del método científico para la resolución de problemas, el uso de las Matemáticas para el cálculo y análisis de información económica y financiera o la consideración de la ética medioambiental son algunos ejemplos de la aplicación de conocimientos adquiridos previamente por los alumnos y las alumnas en otros contextos”.*

La asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales recoge el término Sociología de forma análoga a la ley estatal, sin aportar novedad.

*“Las matemáticas adquieren carácter interdisciplinar por su papel instrumental como base para el progreso en la adquisición de contenidos de otras disciplinas (...). En **Sociología** y Ciencias Políticas se emplean cada vez con mayor frecuencia el análisis de encuestas, entre otras aplicaciones”.*

Castilla La Mancha

En el decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, el término Sociología aparece referido en las asignaturas de Psicología, Filosofía, Historia de España y Geografía e Historia.

En la asignatura de Psicología aparece dos veces el término Sociología por su interés en el plano metodológico y como campo de conocimiento en sí mismo. En este caso parece ponerse en valor el papel de la Sociología dentro de esta asignatura:

*“Al tratarse de una asignatura que reúne varias disciplinas como la Biología, las Matemáticas, la **Sociología** o la Filosofía, su misma metodología ha de utilizar asimismo herramientas muy diversas. De este modo, en función del tema que se aborde en la programación, será necesario utilizar recursos históricos y metodología de las ciencias –en el bloque uno-, matemática estadística en la comprensión de las leyes específicas de la psicología, recursos propios de las ciencias médicas y la biología –en el estudio de los fundamentos biológicos del*

*psiquismo— o recursos propios de la **Sociología** en el estudio de la psicología social. Todos estos recursos deberán ser utilizados de forma integrada, pues una misma teoría psicológica fácilmente pone en juego principios o conocimientos de disciplinas muy diversas”.*

En la asignatura de Filosofía se menciona la sociología del conocimiento como ciencia útil:

*“En esta ocasión la ciencia que ayuda al tratamiento filosófico de algunos de esos problemas es la **sociología del conocimiento**; de este modo, la materia plantea la existencia de algunas ciencias humanas, cuyos saberes son hoy imprescindibles para el planteamiento filosófico de problema”.*

En la asignatura de Historia de España se menciona la sociología como materia que es introducida por la asignatura de Historia, afirmando su carácter multidimensional:

*“El carácter global de la materia introduce a los alumnos en la comprensión de otras disciplinas, como la **sociología**, la economía, la literatura o el derecho”.*

En la asignatura de Geografía e Historia se menciona la Sociología de modo semejante a la asignatura de Historia de España:

*“Por otra parte, esta materia proporciona al alumnado el conocimiento científico basado en el estudio del hombre y sus distintas expresiones. De este modo, desde la Geografía y la Historia el estudiante se puede acercar a otras disciplinas auxiliares como pueden ser la Economía, la Antropología, la **Sociología**, el Derecho y la Ciencia Política”.*

Castilla y León

En la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, el término Sociología aparece referido en las asignaturas de Geografía y Economía de la Empresa.

En la asignatura de Geografía se menciona a la Sociología entre las “ciencias del hombre”, con las que comparte conocimientos y métodos:

*“Por su orientación al análisis de realidades complejas y amplias, es un saber original en medio de la cada vez más marcada especialización de las ciencias. Comparte conocimientos y métodos de las ciencias naturales (Geología, Biología, Climatología) y de las ciencias del hombre (Economía, **Sociología**, Demografía). Su carácter de síntesis y acción recíproca de elementos naturales y humanos la sitúa en el grupo de las Ciencias Sociales, junto a la Economía, la Historia o la **Sociología**”.*

En la asignatura de Economía de la Empresa se afirma la relación con la sociología en tanto que ciencia social:

*“La Economía de la Empresa, como parte de la Ciencia Económica, es una Ciencia Social que se ha de relacionar y apoyar en otras disciplinas como las matemáticas y la estadística, el derecho, la ingeniería, la psicología, la **sociología**, etc. porque tienen un objeto de estudio común: la empresa y su participación en la realidad económico-social”.*

Canarias

En el decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, el término Sociología aparece referido en las asignaturas de Historia de España, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Psicología e Historia del Mundo Contemporáneo.

En la asignatura de Historia de España se menciona la sociología como una disciplina vinculada al comportamiento humano y por tanto, relacionada con la Historia:

*“La importancia de la historia se halla en que nace con la humanidad y como otras ciencias experimenta una evolución que la conecta con las diferentes corrientes filosóficas e historiográficas de tradición occidental. Por su carácter vertebrador dentro de las ciencias sociales, constituye la base en la que se anclan otras disciplinas vinculadas al comportamiento humano como la **sociología**, la antropología, la arqueología, la geografía, el arte, el derecho o la economía, etc. En este sentido, tiene carácter globalizador y de estructuración del pensamiento, y por su naturaleza no admite conclusiones definitivas, sino sujetas a revisión e interpretación”.*

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales se señala la aportación de las Matemáticas a las Ciencias Sociales:

*“Las Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales tienen un carácter instrumental como base para el progreso en la adquisición de aprendizajes de otras disciplinas; por ejemplo, la Teoría Económica explica los fenómenos económicos con una base matemática; en **Sociología** y Ciencias Políticas se emplean cada vez con mayor frecuencia el análisis de encuestas”.*

En la asignatura de Historia del Arte se menciona la sociología como disciplina que aporta al estudio de la materia, siendo Canarias la única Comunidad autónoma que lo hace:

*“El estudio de la materia requiere la aportación de otras disciplinas como la Historia, la Filosofía, la Literatura, la **Sociología**, etc. que permitan sustentar las interpretaciones y su- perar la mera descripción formal”.*

En la asignatura de Psicología se menciona la Sociología como disciplina relacionada que debe diferenciarse:

*“Los contenidos de este bloque ayudarán al alumnado a definir la psicología, sus características, las diferencias con otras disciplinas como la psiquiatría, la **sociología**, etc., los distintos campos de aplicación, así como a conocer de qué forma surgieron las diferentes escuelas teóricas con sus respectivos métodos y temas de estudio a lo largo de la historia de esta ciencia”.*

En la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo se menciona la Sociología como disciplina relacionada:

*“Por otra parte las propuestas metodológicas no deben obviar la relación de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo con otras ciencias sociales, como la economía, filosofía, **sociología** o el arte, y posibilitar el desarrollo de aprendizajes integrados e interrelacionados”.*

Cantabria

En el decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria el término Sociología aparece referido en la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales.

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales se menciona la Sociología de forma análoga a otras autonomías:

*“En consecuencia, los contenidos de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales se han diseñado otorgando un papel predominante a los procedimientos y las técnicas instrumentales. Se orientan a la resolución de problemas, a la explicación y comunicación de resultados, a la predicción de sucesos y a la planificación de trabajos. Es decir, guardan una estrecha vinculación con actividades relacionadas con el mundo de la Economía, la **Sociología**, la Demografía y, en general con todos aquellos fenómenos que se deriven de la realidad social”.*

Extremadura

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el término Sociología aparece referido en las asignaturas de Geografía e Historia, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Valores éticos, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales y Psicología.

En la asignatura de Geografía e Historia aparece la Sociología reformulando el texto de la norma estatal:

“Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen

*una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales; no obstante la sociedad actual, cada vez más compleja, requiere de la intervención de otras disciplinas como la Economía, **Sociología**, Ecología o Historia del Arte, que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social”.*

En la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial se reconoce la necesidad de la implicación del alumnado en disciplinas como la sociología:

*“El espíritu emprendedor dentro de la educación ha sido ampliamente abordado desde diversos enfoques: si bien se ha ligado a materias relacionadas con el ámbito de la economía, cada vez más implica relación del alumnado con la psicología, la **sociología** y la gestión. Se trata de un fenómeno humano que comprende un amplio espectro de competencias, conocimientos y actitudes, cualidades y valores”.*

En la asignatura de Valores éticos se resalta la importancia del conocimiento de la Sociología aparejada con la Antropología:

*“En general, los tres primeros bloques tratan de los conceptos fundamentales de la filosofía moral: persona, dignidad, libertad, racionalidad, virtud, valor, bondad, sociedad, individuo, moralidad, legalidad, alteridad, ética, voluntad, norma, etc., junto a ciertas nociones relevantes de la psicología, **la sociología** o la antropología, como los conceptos de emoción, motivación, inteligencia, cultura, socialización y otros, para terminar con el examen de los principales paradigmas y teorías éticas”.*

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales se menciona la Sociología de forma idéntica a otras leyes:

*“Las Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales tienen una parte instrumental como base para el progreso en la adquisición de contenidos de otras disciplinas: en Teoría Económica, Teoría de Juegos, Teoría de la Decisión, **Sociología** y Ciencias Políticas entre otras. Tampoco debe olvidarse la contribución de esta disciplina a otras materias como la Geografía, la Historia o el Arte”.*

En la asignatura de Psicología se menciona la Sociología como disciplina que estudia el comportamiento humano:

“Este pluralismo teórico no representa ningún obstáculo a la hora de acercarse a la explicación y comprensión de la actividad humana sino que exige que la aproximación al estudio del psiquismo deba hacerse desde un punto de vista filosófico, pues conlleva conjugar explicaciones distintas de un mismo fenómeno, la discusión y el contraste de argumentos, el análisis y la adecuación de las explicaciones pertinentes a los fenómenos objeto de estudio, además de

*poner en relación las aportaciones de diversas disciplinas como la Antropología, la Biología, la **Sociología** o la Economía en la explicación del comportamiento humano”.*

País Vasco

En el decreto 127/2016, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco el término Sociología aparece referido en las asignaturas Economía de la Empresa y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales.

En Economía de la Empresa se habla de la Sociología como una de las partes que integran la asignatura:

“La materia de Economía de la empresa, además de las cuestiones estrictamente económicas que tienen que ver con lo que su propia denominación indica, integra múltiples aspectos relacionados con la Sociología de las Organizaciones, Tecnología Administrativa, Derecho Mercantil, Economía Financiera y Contabilidad, Teoría de la Información, etc.”

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, se menciona la Sociología:

“El amplio espectro de estudios a los que da acceso el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales obliga a formular un currículo de la materia que no se circunscriba exclusivamente al campo de la Economía o de la Sociología, sino que sirva como base para abordar una gran variedad de estudios.”

Galicia

En el decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia el término Sociología no aparece.

Islas Baleares

En el decreto 35/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo del Bachillerato en las Islas Baleares el término Sociología no aparece.

La Rioja

En el decreto 21/2015, de 26 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja, el término Sociología no aparece.

Comunidad de Madrid

En el decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato el término Sociología no aparece.

Comunidad de Murcia

En el decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el término Sociología aparece referido en las asignaturas Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Economía de la Empresa y Psicología.

En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales se menciona a la Sociología como disciplina a la que aporta:

*“El carácter instrumental de las matemáticas es la base para el progreso en la adquisición de contenidos de otras disciplinas, como Economía, **Sociología**, Ciencias Políticas, Geografía, Historia o el Arte. También contribuyen a la formación intelectual de los alumnos y contribuye a formar ciudadanos autónomos, seguros de sí mismos”.*

En la asignatura de Economía de la Empresa se pone en valor el conocimiento en Sociología entre otros campos de conocimiento:

*“El estudio de la Economía de la Empresa incluye múltiples aspectos procedentes de diversas áreas de conocimiento que parten de la economía, pero que necesitan igualmente nociones de derecho, matemáticas, historia, **sociología**, psicología, tecnología, teoría de la información y comunicación, etc”.*

En la asignatura de Psicología encontramos el mismo texto de la norma estatal reformulado:

*“Puesto que en el origen de los fenómenos psíquicos encontramos factores determinantes, tanto biológicos como culturales, uno de los rasgos inherentes de la Psicología es su concepción como saber humanístico y como ciencia biológica. Es necesario mostrar esa pluralidad, generada por la multiplicidad y complejidad de los problemas humanos y que supone relacionar sus elementos con los de la Medicina, la Biología, la Química, la Filosofía, la **Sociología** y la Economía”.*

Navarra

En el Decreto Foral 25/2015, de 22 de abril, del Gobierno de Navarra, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra el término Sociología no aparece.

Cataluña

En el decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato la Sociología aparece como una asignatura optativa, siendo este el único caso en todo el territorio español.

En el artículo 14.3 se define su título como “psicología y sociología”, por lo que se entiende que esta asignatura se imparte únicamente ligada a esta asignatura que sí está presente en prácticamente todas las autonomías y viene recogida en la norma estatal. Además, se especifica que el docente indicado para impartir la materia será el de la especialidad de filosofía.

En el 14.4 se da a entender su combinación posible con otras materias a discreción de los centros docentes. De esta suerte encontramos combinaciones tan singulares como sociología y alemán.

“Artículo 14. Materias optativas

*3. (...). Los centros también deberán ofrecer la materia optativa de **psicología y sociología**, de 140 horas, que se atribuirá al profesorado de la especialidad de filosofía.*

*4. En una de las franjas horarias de modalidad de cada uno de los dos cursos de la etapa, los centros educativos pueden proponer y ofrecer materias optativas. Estas materias, además de la segunda lengua extranjera, la estancia en la empresa, la **psicología y sociología** y las materias de otras modalidades, pueden ser materias optativas diseñadas por los centros docentes, que deben tener una asignación horaria mínima de 70 horas.”*

En conclusión, la Sociología se menciona en los distintos textos legislativos referentes al Bachillerato, casi sin excepción, en las asignaturas de Geografía e Historia, Historia de España, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Psicología y las materias relacionadas con empresa (Economía de la Empresa, Introducción a la Empresa).

En lo relativo a la Formación Profesional, existen varios títulos en los que se ofertan asignaturas relacionadas con la Sociología, sobre todo en la rama de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Estas asignaturas son: Contextos de la Intervención Social, Desarrollo Comunitario, Contexto de la Animación Sociocultural, Inserción Sociolaboral, Mediación comunitaria, Desarrollo comunitario y Metodología de la Intervención Social.

Sin embargo, y a pesar de que sí que tienen contenido sociológico, todas estas asignaturas están más bien relacionadas con el Trabajo Social. Quizá la última asignatura referida, Metodología de la Intervención Social, es la que podría tener una perspectiva más sociológica, pero esto dependerá sobre todo del estilo docente y la formación del profesorado que la imparta.

Por último, en el título de Marketing y Publicidad, perteneciente a otra rama, hay una asignatura relacionada con la investigación y estudio de mercados (Investigación comercial) que, sin embargo, no tiene contenido sociológico.

Conclusiones del estudio preliminar⁷

Aquí se han examinado los Decretos Ley de 17 Comunidades Autónomas publicados entre 2015 y 2016, prestando atención al currículo de secundaria y bachillerato.

En el Preámbulo de la LOMCE se señala que “el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio.”

Antes de la LOMCE la asignatura de Sociología estaba presente en el currículo de bachillerato en la Comunidad Valenciana.

La entrada en vigor de la LOMCE ha supuesto su desaparición del plan de estudios.

	Número de centros	% total
Han dado sociología en el curso 2015/2016	24	23, 76%
No han dado sociología en el curso 2015/2016, pero sí en los 5 cursos anteriores	18	17, 82%
Hace tiempo que no dan sociología, o no han dado nunca	59	58, 42%

Fuente: David Gil, Informe de la situació de la sociologia a l'ensenyament mitjà en la Comunitat Valenciana, 2016.

Las principales conclusiones que se desprenden del diagnóstico realizado son las siguientes:

1. La Sociología ha desaparecido de la enseñanza media en todas las CC.AA. salvo una.
2. La Psicología parece ocupar su lugar. Impartida como optativa en los mismos cursos y generalmente por los docentes de filosofía.
3. La Sociología aparece mencionada en varios Decretos vinculada a asignaturas de

⁷ Presentadas por Carles Vera Gómez y Raquel Clares Sánchez, el 5 de julio de 2019 en la actividad paralela denominada Una educación con sociedad, una sociedad con educación, en el marco del XIII Congreso Español de Sociología, celebrado en la Universitat de València.

Economía y empresa, así como Psicología, Matemáticas aplicadas a las CC.SS. y Geografía e Historia.

4. Tan sólo se mantiene la Sociología en Cataluña en forma de asignatura mixta junto con Psicología. Se oferta como optativa a combinar con otra, como la optativa de segunda lengua (Sociología y Psicología con Aleman).

En definitiva, es necesario revertir la situación actual. Un modelo de ley introdujo la Sociología como asignatura en la enseñanza media, y otro modelo de ley la hizo desaparecer.

Superada una fase de políacas conservadoras, es preciso articular una demanda para revertir la situación. La filosofía recuperó su lugar en el bachillerato. La sociología debe seguir el mismo camino.

La sociología puede ayudar a normalizar la salida de un secuestro que sufrió la educación en este periodo.

No es posible formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio en una escuela que no enseña a pensar en sociedad.

El lugar de la sociología en el ámbito de actuación de la figura de las orientadoras y los orientadores en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana. Una aproximación

Marta Grau, M. Ángeles Medina⁸

1. Introducción

El presente informe se enmarca en una segunda etapa del trabajo de campo de la investigación “Educación sin sociedad (sociología)”, realizada entre febrero y mayo del año 2021. La investigación se inició en el año 2018 en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València. Entonces, Miguel Ángel García Calavia y José Beltrán Llavador, sociólogos y profesores universitarios de Sociología y de Educación en nuestra comunidad, iniciaron un proyecto destinado a hallar el lugar de la Sociología en la educación no universitaria de la Comunidad Valenciana. En última instancia, ambos sociólogos encaminan este estudio hacia el reconocimiento de la presencia (o la ausencia) y la relevancia (o la insignificancia) de la Sociología, en tanto que disciplina con perspectiva *sui generis* social. Este primer interés investigador se unió a otro implícito en la misma búsqueda de la Sociología no universitaria: la presencia de la “sociedad” en el sistema educativo valenciano.

La educación acontece como un proceso vital de aprendizaje y, al mismo tiempo, como una actividad social. En este sentido, el aprendizaje se materializa como una forma de vida social, una práctica social viva, donde se puede aprender a pensar en sociedad, a llegar a ser en sociedad. Siguiendo las palabras de José Beltrán (2019) que siguen a las del educador Paulo Freire:

“No existe educación sin sociedad humana”. Al fin y al cabo, es la sociedad la que nos define como seres humanos. Somos humanos porque somos seres sociales, con capacidad para crear e innovar, para reinventar nuestra ciudadanía.

Un sistema educativo que incluyese la “educación sociológica” (o en sociedad) abriría el aprendizaje escolar hacia nuevos propósitos de formación, tal como el logro de la canalización de formas de vida (ser y aprender a ser) social entre las futuras generaciones presentes en el sistema educativo valenciano. Este logro no resulta una ampliación baladí del aprendizaje sustantivo, dado que contribuiría notablemente a la atenuación de las gramáticas individualistas del *homo economicus*, hoy tan presentes y omnipresentes, con el impulso democrático de construcción y de cuidado cooperativo de un espacio común. Siguiendo la reflexión de Hannah Arendt, un espacio en sociedad

⁸ Informe realizado por Marta Grau y Maria Ángeles Medina, durante el curso 2020-2021. Ambas becarias de colaboración en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València en el momento de su realización.

redefinido por su dimensión constitutiva: la pluralidad. En un contexto educativo sociológico, el espacio común mana del mundo del ser social, no solo de la intersección entre particularidades. Por ello, obviar la elipsis educativa de la perspectiva sociológica implica graves consecuencias.

La investigación “Educación sin sociedad (sociología)” encamina la investigación de nuestra disciplina y particular mirada reflexiva en diferentes etapas: primera, el lugar que las leyes educativas vigentes destinan a la Sociología en el ámbito educativo reglado y no universitario; segunda, la materialización de la Sociología en los diferentes sistemas educativos autonómicos, destacando el valenciano en relación con el catalán dado que este segundo todavía mantiene la Sociología como asignatura optativa en el currículum del ciclo de Bachillerato; tercera y última, la presencia de la Sociología en los sistemas educativos no universitarios de otros países europeos (García Calavia, 2019). Actualmente, la investigación se encuentra en la segunda fase de exploración mencionada, más concretamente, tratando de encontrar el lugar de la Sociología en las instituciones educativas no universitarias de la Comunidad Valenciana.

Esta segunda etapa de la investigación ha estado guiada por el objetivo de descubrir cómo se presenta la Sociología en el ámbito de acción de la figura educativa de las y los orientadores en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana. Aspecto de estudio que se ha concretado en conocer la actividad y los discursos (espacio de marcos de representación) de las y los orientadores del sistema educativo valenciano en relación con las futuras trayectorias académicas del estudiantado de los centros educativos de secundaria y formación profesional. Para lograr el objetivo, el trabajo de campo se ha desarrollado primeramente con carácter cuantitativo, mediante el método de la encuesta. El proceso de recogida de datos se ha regido por un cuestionario online y autoadministrado dirigido al universo de orientadoras de los centros de secundaria y formación profesional de nuestra comunidad. En un segundo momento y a partir de los resultados de dicho cuestionario, se han realizado cuatro entrevistas semi-estructuradas a una muestra de cuatro orientadoras participantes en la encuesta. De este modo, se ha empleado una triangulación metodológica (cuantitativa y cualitativa) para fortalecer los resultados.

2. La encuesta con las orientadoras educativas

La primera fase del presente trabajo de campo ha consistido en la realización de una encuesta basada en el envío de un cuestionario autoadministrado a toda la población de estudio. Por tanto, la muestra del estudio no es probabilística. El cuestionario fue enviado al universo del personal orientador de los centros de secundaria, formación profesional y CEFIRE del sistema educativo valenciano por correo electrónico el 22 de febrero del 2021. Se realizaron 383 envíos⁹, de los que se han respondido 158

⁹ El envío de cuestionarios a la población de las orientadoras del País Valenciano se realizó sin contar con 23 centros educativos por no disponer de direcciones de correo electrónico, por este hecho, 8

cuestionarios, es decir, un 41,2% de todos los envíos. De este 41,2%, un 23,2% se ha completado (89 cuestionarios) y un 18% se ha completado parcialmente (69 cuestionarios). Destacamos como una limitación previa el hecho de que la participación en el cuestionario ha sido mayoritaria entre los centros de educación secundaria, y no entre los de formación profesional y CEFIRE.

El presente apartado recoge el análisis descriptivo (realizado mediante SPSS) y interpretativo de las respuestas de los orientadores y orientadoras al cuestionario con el objetivo de averiguar el lugar de la sociología en el ámbito de acción de la figura educativa de las orientadoras en el sistema educativo de nuestra comunidad.

2.1. Perfil sociodemográfico de las orientaras

El perfil del personal orientador en cuanto al género es predominantemente femenino: un 87,8% son mujeres. Por este motivo, de ahora en adelante emplearemos el femenino para referirnos al personal orientador de los centros de secundaria participantes en el estudio realizado.

Tabla 1. Género de las orientadoras encuestadas. 2021.

Género	Respuestas	Porcentaje de casos
	N	
Hombre	11	12,2%
Mujer	79	87,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

La edad mediana de las orientadoras es de 45 años. Como observamos, el 42,7% tiene entre 41 y 50 años, seguidas por un 25,8% que tiene entre 31 y 40 años y por un 23,6% en el intervalo de edad de 51 y 60 años. Al mismo tiempo, solo un 5,6% de las orientadoras encuestadas tiene entre 21 y 30 años, y todavía más marginal son las participantes mayores de 60 años, un 2,2% sobre el total de las encuestadas. Observamos pues una concentración en edades intermedias de las orientadoras encuestadas.

Tabla 2. Edad de las orientadoras encuestadas. 2021.

EDAD	Porcentaje de casos
21-30	5,6%
31-40	25,8%

municipios no han podido ser incluidos como parte del universo de estudio. Al mismo tiempo, cuatro institutos comparten dirección de contacto, por lo tanto, el envío de 386 cuestionarios ha sido finalmente de 383.

41-50	42,7%
51-60	23,6%
61-70	2,2%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

En cuanto a su formación previa, la mayoría de las orientadoras encuestadas (85,6%) tiene un título universitario de licenciatura. Hecho que nos indica, como enseguida veremos, los años de finalización de sus estudios. En añadido, si atendemos a la edad mediana y modal de las mismas orientadoras (45 años, por tanto, nacidas a mediados de los años 70 y en edad universitaria a mediados de los 90), se confirma el perfil de título universitario mayoritario entre las encuestadas. Centrándonos en las licenciadas, el 51,9% ha estudiado Psicología, seguido por un 31,1% que ha estudiado Pedagogía. El tercer grupo más numeroso responde a la licenciatura de Psicopedagogía (7,8%). Al respecto consideramos relevante destacar la coincidencia entre las disciplinas de las tres licenciaturas más cursadas por las orientadoras encuestadas y el perfil profesional próximo a la vertiente clásica de la orientación educativa: la visión psicologista, excesivamente técnica y centrada en la adaptación a los procesos de aprendizaje.

Tabla 3. Formación previa de las orientadoras. 2021.

TÍTULO UNIVERSITARIO	Porcentaje	Respuestas de especialización formativa (porcentaje de casos)							
		Magisterio	Educación Social	Pedagogía	Psicología	Trabajo Social	Psico-pedagogía	Filosofía	CC Actividad Física y del Deporte
Diplomatura	7,80%	66,7%				16,7%	16,7%		
Licenciatura	85,60%			31,2%	51,9%		7,8%	1,31	1,3%
Grado	7,80%		14,3%	42,9%	42,9%				
Máster -postgrado	28,90%								

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021). El porcentaje de las especializaciones formativas responde a los casos por título universitario

Por otro lado, casi un tercio dispone de un posgrado. Todas aquellas orientadoras que han cursado un posgrado, un 28,9%, han indicado la especialización profesional: un 15,4% ha cursado un Doctorado¹⁰, un 69,2% ha realizado un Máster de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas¹¹, un 30,8% ha cursado un posgrado de la rama de las

¹⁰ Doctorado: Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud.

¹¹ Másters rama Ciencias Sociales y Jurídicas: Profesorado de Educación Secundaria; Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas; Psicopedagogía; Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales;

Ciencias de la Salud¹² y un 3,8% se ha especializado en el área de Artes y Humanidades¹³. Atendiendo a las orientadoras que tienen un posgrado dentro de la rama mayoritaria, Ciencias Sociales y Jurídicas, encontramos una mayor presencia en las especializaciones de Profesorado (33%) y Psicopedagogía (27%).

En cuanto al año de finalización de los estudios (diplomatura, licenciatura y grado), el 38,2% ha finalizado sus estudios entre el 1995 y el 2004, porcentaje seguido por un 32,9% entre el 2005 y el 2014. A razón de no distorsionar los datos, se han excluido de este análisis los datos de finalización de los estudios de posgrado.

Tabla 4. Año de finalización de los estudios de las orientadoras. 2021.

AÑO DE FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS	Porcentaje de casos
1975-1984	13,2%
1985-1994	23,7%
1995-2004	38,2%
2005-2014	32,9%
2015-actualidad	1,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Aún así, hay 8 casos en los que hay una doble respuesta en cuanto a años de finalización, es decir, casos que han cursado al mismo tiempo dos titulaciones de grado universitario y, por lo tanto, a nivel global, el porcentaje de casos de cada intervalo de año de finalización de estudios presenta los datos ligeramente distorsionados¹⁴.

En cuanto a la década de inicio de la orientación educativa, un 32,5% la ha empezado entre el 2015 y la actualidad, porcentaje seguido por un tercio que la ha iniciado entre el 1995 y el 2004. En este punto, llama la atención que el año de inicio del trabajo de orientadora más predominante sea desde el 2015 hasta la actualidad, a pesar de que la edad mediana de las orientadoras sea de 45 años; esto nos hace pensar que la carrera

Prevención en Riesgos Laborales; Derecho y Ciudadanía; Recursos Humanos; Dificultades del Aprendizaje; Comprensión de Textos.

¹² Másteres rama Ciencias de la Salud: Psicología General Sanitaria; Teorías de la Personalidad; Terapia Familiar Sistémica; Trastornos del Habla y del Audición; Neurofelicidad aplicada.

¹³ Másteres rama Artes y Humanidades: Humanidades.

¹⁴ A nivel marginal, las encuestadas que presentan doble año de finalización de estudios son las siguientes: dos repiten año de finalización en la década 2005-2014; otros dos coinciden al haber finalizado estudios tanto en el intervalo de años 2005-2014 como en la década 1995-2004; tres de ellas finalizaron unos primeros estudios superiores entre los años 1985-1994 y una segunda formación superior en tres décadas diferentes, 1995-2004, 2005-2014 y 2015-actualidad; finalmente, una de las encuestadas finalizó unos estudios superiores en los años 1975-1984 y unos segundos entre 1995-2004.

profesional del personal orientador en la Comunidad Valenciana podría estar precedida por un largo período de formación y especialización profesional.

Tabla 5. Año de inicio del trabajo en orientación educativa. 2021.

AÑO DE INICIO DEL TRABAJO EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Porcentaje de casos
1985-1994	8,80%
1995-2004	30%
2005-2014	28,80%
2015-actualidad	32,50%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Pasando a los datos del centro, el 55,1% de las orientadoras afirma que en el centro donde trabaja hay 2 orientadoras trabajando. El 43,8% afirma ser la única orientadora del centro, mientras que el porcentaje de orientadoras que trabajan en compañía de otras dos, es decir, tres en total, es residual: un 1,1%.

Tabla 6. Número de orientadoras en el centro educativo. 2021.

Nº ORIENTADORAS EN EL CENTRO	Porcentaje de casos
Una	43,8%
Dos	55,1%
Tres	1,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

La delimitación de los centros educativos ha sido posible por el dato de la comarca donde se localiza el centro educativo de las encuestadas. Con un 10% de casos, destaca l'Horta Sud sobre el resto de comarcas, seguida de cerca por València y la Marina Alta con un 8,9% de las orientadoras encuestadas. No obstante, se ha de considerar la probable existencia de discrepancias entre comarcas respecto al número de centros educativos de secundaria en cada una de ellas. A razón de ello, el porcentaje de participación de las encuestadas por comarcas aporta la presencia de estas en el estudio, es decir, la representación de la comarca. Sin embargo, esta presencia no puede trasladarse a términos cuantitativos, en otras palabras, asumir la mayor o menor representatividad de ciertas áreas geográficas de la Comunidad Valenciana en el estudio.

Tabla 7. Comarca donde se localiza el centro educativo. 2021.

COMARCA DEL CENTRO	Porcentaje de casos
El Baix Maestrat	1,10%
L'Alcalatén	1,10%
La Plana Alta	7,80%
La Plana Baixa	6,70%
L'alt Palància	1,10%
Els Serrans	1,10%
El Camp de Túria	2,20%
El Camp de Morvedre	1,10%
L'Horta Nord	7,80%
València	8,90%
L'Horta Oest	2,20%
L'Horta Sud	10%
La Plana d'Utiel-Requena	1,10%
La Ribera Alta	6,70%
La Ribera Baixa	2,20%
La Costera	2,20%
La Vall d'Albaida	4,40%
La Safor	3,30%
El Comtat	1,10%
L'Alcoià	1,10%
El Vinalopó Mitjà	2,20%
La Marina Alta	8,90%
La Marina Baixa	2,20%
L'Alacantí	4,40%
El Baix Vinalopó	3,30%
El Baix Segura	5,60%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

2.2. La actividad orientadora en los centros de secundaria

Este apartado presenta el análisis de las respuestas obtenidas en el bloque más sustantivo en relación con la práctica de la orientación educativa en los centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. En primer lugar, nos ocupamos de las respuestas referidas a la tarea de las orientadoras propiamente dicha.

En la siguiente tabla se puede observar con claridad que la función principal entre las orientadoras encuestadas es colaborar con el centro educativo en provecho de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, la segunda orientar al alumnado y la tercera intervenir en la integración del alumnado en el ámbito educativo. Esta jerarquización de las principales funciones de la orientación educativa a partir de las respuestas de las orientadoras encuestadas, muestra cómo las orientadoras no perciben la orientación

propriadamente dicha como su tarea central, sino más bien la colaboración con el centro para favorecer el aprendizaje del estudiantado. Asimismo, la función de orientación educativa y profesional del alumnado se presenta entre las experiencias profesionales de las orientadoras encuestadas como una tarea secundaria. A raíz de las respuestas observadas, nos planteamos el sentido contemporáneo de la actividad de la orientación en el sistema educativo valenciano, dado que, en un primer momento, los datos indican cómo, en la labor del personal orientador, podrían tener mayor protagonismo los centros educativos o el proceso de educación que el estudiantado y sus posibilidades formativas y profesionales futuras.

Tabla 8. Funciones de las orientadoras. 2021.

FUNCIONES DE LAS ORIENTADORAS	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
	Porcentaje de casos		
Colaboración con el centro educativo para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado	70,50%	16,20%	13,50%
Diagnóstico e intervención para la integración del estudiantado en el ámbito educativo	17%	41,40%	42,30%
Orientación formativa y laboral del estudiantado y asesoramiento familiar	12,50%	42,30%	44,10%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Respecto al desarrollo de la actividad orientadora en relación con el estudiantado, solo un 13,4% afirma no usar ningún tipo de material. En cuanto a las orientadoras educativas encuestadas que hacen uso de material didáctico durante su labor un 92,9% se sirve de material propio, seguido de un 80,6% que utiliza material de la administración educativa y, por último, un 39,8% opta por hacer uso de material editorial. Estos datos resultan interesantes al dar visibilidad a la existencia de manuales profesionales de orientación y, por extensión, de un modelo estandarizado de orientación.

Tabla 9. Material didáctico utilizado por las orientadoras. 2021.

MATERIAL DIDÁCTICO DE LAS ORIENTADORAS	Porcentaje de casos
Material propio	92,90%
Material de la administración educativa	80,60%
Material editorial	39,80%
No utilizan ningún material	13,40%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Centrándonos en la función concreta de las orientadoras dirigida al asesoramiento y el acompañamiento del alumnado (la que han escogido como segunda en importancia en la Tabla 8), en la siguiente tabla se muestra en orden de frecuencia la información más ofrecida al estudiantado.

Tabla 10. Información de las orientadoras ofrecida al estudiantado. 2021.

INFORMACIÓN OFRECIDA AL ESTUDIANTADO	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA	SEXTA
	Porcentaje de casos					
Orientación académica y educativa	58%	25,90%	10,90%	4,60%		
Orientación sobre itinerarios profesionales	13,40%	31,30%	19,10%	10,20%	21,70%	4,80%
Orientación psicopedagógica	17,90%	16,10%	27,30%	18,50%	16%	3,80%
Orientación para la convivencia y la integración social	7,10%	17%	24,50%	23,10%	18,90%	7,60%
Orientación para el entorno familiar	1,80%	9,80%	11,80%	33,30%	28,30%	16,10%
Orientación sobre inserción laboral	1,80%		6,40%	10,20%	15,10%	66,70%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Podemos observar como la orientación académica y educativa con un 58% es preferente como primer contenido de trabajo en la orientación de las y los alumnos de los centros educativos de secundaria y formación profesional. Al mismo tiempo, vemos como otras clases de orientaciones -itinerarios profesionales, psicopedagógicos, convivencia e integración social, entorno familiar- oscilan como contenidos más marginales, en el sentido de estar presentes, pero ninguna de ellas destaca en el conjunto global de información dedicado al asesoramiento del alumnado. Finalmente, destacamos como la orientación sobre inserción laboral resulta la menos ofrecida, con un 66,7% de orientadoras que la situarían como última opción en su tarea de asesoramiento al estudiantado. Es decir, la orientación más ofrecida es de carácter académico y educativo; la que menos, laboral. Y entre ambas, hay un gradiente de asesoramiento vinculado a cuestiones más sociales y psicosociales.

En este punto, nos adentramos en el asesoramiento académico y educativo al alumnado. Como se ha observado, esta función de la orientadora responde a la principal clase de información ofrecida al estudiante. Profundizamos en ella para conocer cuáles son los criterios que prevalecen en las recomendaciones de las orientadoras cuando actúan como guías educativas, académicas y profesionales del alumnado de secundaria y formación profesional.

Tabla 11. Criterios en la orientación académico-profesional del estudiantado de secundaria. 2021.

CRITERIOS EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL ESTUDIANTADO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
	Porcentaje de casos					
Personales	65,30%	31,60%	3,10%			
Académicos	34,70%	60,20%	5,10%			
Familiares		3,10%	37,80%	21,40%	24,50%	13,30%
Entorno social		1%	15,30%	24,50%	27,60%	31,60%
El mercado de trabajo		3,10%	28,60%	19,40%	26,50%	22,40%
Socioeconómicos		1%	10,20%	34,70%	21,40%	32,70%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Observamos que un 65,3% de las orientadoras atiende en primer lugar a aspectos personales del alumno. Seguidamente, como segundo criterio prevalente en el asesoramiento de itinerarios formativos, un 60,2% de las orientadoras muestran una inclinación por el propio factor académico. Así pues, ambos criterios son tan importantes como modales en el conjunto de respuestas; la orientación se guía mayormente por criterios personales y académicos. No tanto consenso muestran las respuestas respecto al tercer aspecto más considerado en esta tarea, los criterios familiares para un 37,8% de ellas. Igualmente observamos que se expresa el cuarto aspecto más tenido en cuenta por un 34,7% de las encuestadas, los criterios socioeconómicos. Por otro lado, en quinta y en sexta opción el factor del entorno social responde al criterio escogido por un 27,6% y un 31,6%, respectivamente, de las encuestadas. Hay que destacar que el mercado laboral como criterio a tener en cuenta en la orientación académica-profesional del alumnado, no está presente de forma sustancial; solo destaca como factor a considerar en un 28,6% como tercera opción.

En otro orden cuestiones, las respuestas de las encuestadas convergen al considerar que los factores principales que caracterizan un diagnóstico socio-pedagógico o socio-educativo son el entorno familiar (96,4%), las aptitudes, las actitudes y el comportamiento (93,8%) y el contexto escolar (88,4%). Otros factores también considerados importantes son las costumbres y los hábitos del alumnado en un 61,6%, así como la integración social en un 58%. Por otro lado, los factores menos considerados son la convivencia comunitaria (19,6%), la localidad o el barrio (15,2%) y las problemáticas colectivas (6,3%).

En este sentido, observamos como el diagnóstico socio-pedagógico o socio-educativo está conformado por dimensiones más próximas a un encuadre teórico de la psicología -ambiente micro e individual- que no a una perspectiva sociológica o, cuanto menos, social, en apenas tener en cuenta factores sociales como la convivencia comunitaria, el espacio urbano (municipio/barrio) y las problemáticas colectivas. Además, hay un alto consenso en las dimensiones del entorno familiar, el contexto escolar y las costumbres y los hábitos del alumnado.

Tabla 12. Factores a considerar en la elaboración de un diagnóstico socio-pedagógico o socio-educativo. 2021.

FACTORES DE UN DIAGNÓSTICO SOCIO-PEDAGÓGICO O SOCIO-EDUCATIVO	Porcentaje de casos
El entorno familiar	96,40%
El contexto escolar	88,40%
Integración social	58,00%
Las aptitudes, las actitudes y el comportamiento	93,80%
Las costumbres y los hábitos del alumnado	61,60%
La convivencia comunitaria	19,60%
La localidad o el barrio	15,20%
Las problemáticas colectivas	6,30%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

2.3. Apreciaciones sobre las trayectorias académico-profesionales del alumnado

En este apartado nos ocupamos de aquellas cuestiones referidas al estudiantado. En primer lugar, se atiende a las apreciaciones de las orientadoras encuestadas sobre los itinerarios de las y los estudiantes de secundaria. El análisis descriptivo muestra que la trayectoria más común entre el estudiantado es el itinerario académico-profesional, así como una clara sucesión en importancia de los tres itinerarios posibles siguiendo el siguiente orden: universidad, formación y mercado laboral. Un 76,5% de las orientadoras encuestadas considera la universidad como al primer itinerario más común entre el estudiantado, otro 76,5% considera que la formación profesional es el segundo itinerario más común y, finalmente, se da un consenso total en cuanto al itinerario laboral como al tercero más común, con un 96,9%.

Tabla 13. Itinerarios académico-profesionales del estudiantado de secundaria. 2021.

ITINERARIOS ACADÉMICO-PROFESIONALES	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
	Porcentaje de casos		
Universidad	76,50%	21,40%	2%
Formación Profesional	22,40%	76,50%	1%
Mercado de trabajo	1%	2%	96,90%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Atendiendo al itinerario más común entre el alumnado, la universidad, se ha considerado de relevancia descubrir cuáles son las ramas académicas universitarias de preferencia entre el estudiantado de secundaria. Las respuestas de las orientadoras encuestadas no son claras, dado que no existe un claro predominio de una rama sobre otra. Las respuestas resultan, en cierto modo, equilibradas: un 45,4% considera que las

Ciencias Sociales y Jurídicas son la rama académica más escogida por el estudiantado; un 44,3% considera que las Ciencias de la Salud son el área de formación universitaria más escogida en segundo lugar; un 32,3% considera en tercera opción las Ciencias Formales o Puras; un 30,2% considera Arquitectura e Ingenierías como opción escogida en cuarto lugar y, finalmente, un 57,3% considera que Artes y Humanidades es escogida en último lugar por el estudiantado.

Tabla 14. Ramas académicas más comunes entre el estudiantado de secundaria. 2021.

RAMAS ACADÉMICAS	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA
	Porcentaje de casos				
Arquitectura e ingenierías	5,20%	8,20%	24%	30,20%	32,30%
Ciencias	18,60%	12,40%	32,30%	29,20%	7,30%
Ciencias de la salud	26,80%	44,30%	18,80%	8,30%	2,10%
Ciencias sociales y jurídicas	45,40%	29,90%	11,50%	11,50%	1%
Artes y humanidades	4,10%	5,20%	13,50%	20,80%	57,30%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Con todo ello, resulta destacable cómo las Ciencias Sociales y Jurídicas son la rama académica más escogidas como primera opción entre el estudiantado de secundaria que decide continuar su formación en la universidad (y las segundas más escogidas en segunda opción, con un 29,9%). Asimismo, bajo el interés de conocer cuáles son los grados más escogidos dentro de esta área de estudios universitarios, recurrimos a la siguiente tabla de análisis para desglosar las preferencias del estudiantado en el espacio formativo de este itinerario universitario. Los valores incluidos en la Tabla 15 son los de la media de las puntuaciones adjudicadas (por pesos, sobre 100) a cada área de conocimiento de la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Observamos como la preferencia es mayor respecto al área de Magisterio, mientras que en las otras tres está bastante repartida: Ciencias Sociales, Economía y Derecho, en este orden. No obstante, atendiendo a la desviación, los valores se expresan dispersos en los casos de Magisterio y Economía. La desviación de sus datos es alta, motivo que nos lleva a relativizar sus medias, es decir, no podemos asumir que sean representativas. En cambio, los valores en las áreas de Derecho y Ciencias Sociales muestran una menor variabilidad, expresando con ello una mayor convergencia de su peso como última y segunda opción, respectivamente, de itinerarios de preferencia en el ámbito académico de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Por otro lado, tomando como referencia el rango de pesos dado por las orientadoras encuestadas a cada una de las áreas de estudio de esta rama de formación universitaria, se observa como Magisterio es el único grado universitario que ha estado en toda respuesta valorado con una puntuación de entre 10 y 80. Por el contrario, los Grados en Derecho y en Economía

cuentan con puntuaciones en un rango que alcanza solo entre el 0 y el 50 y 60, respectivamente.

Tabla 15. Áreas de estudio escogidas por el estudiantado en el ámbito académico de las Ciencias Sociales y Jurídicas. 2021.

ÁREAS DE ESTUDIO EN CCSS	Media	Desviación	Rango
Derecho	19,8	9,4	[0-50]
Economía	24,5	12,6	[0-60]
Ciencias Sociales	24,7	11,6	[5-70]
Magisterio	30,8	13,7	[10-80]

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Retomando una visión más general de las trayectorias académico-profesionales, se ha considerado relevante reforzar las apreciaciones de las orientadoras sobre las inclinaciones formativas del estudiantado en el ámbito universitario con su opinión sobre si, este estudiantado, dispone de información suficiente en cuanto a la oferta de Grados de las universidades públicas valencianas. Respecto a esta segunda cuestión, observamos cómo las opiniones de las orientadoras expresan cierta incertidumbre, dado que un 53,6% percibe que el estudiantado posee un conocimiento claro y un 46,4% estima lo contrario. Esta incerteza sobre el grado de conocimiento del estudiantado respecto la oferta de Grados públicos, revela una asimetría informacional que condiciona sus inclinaciones formativas en el nivel universitario y, por extensión, la preferencia general por itinerarios académico-profesionales adscritos a las ramas y las titulaciones universitarias más populares.

Tabla 16. Conocimiento del estudiantado respecto a los Grados ofertados por las universidades públicas valencianas. 2021

VALORACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTADO RESPECTO LA OFERTA DE GRADOS UNIVERSITARIOS PÚBLICOS	Porcentaje de casos
Sí	53,60%
No	46,40%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

Adentrándonos en las apreciaciones de las orientadoras encuestadas sobre la relevancia de los Grados en Ciencias Sociales en el marco de los itinerarios académico-profesionales de los estudiantes de secundaria, encontramos cómo el Grado en Sociología parece ubicarse en el espacio de las trayectorias universitarias con una posición relativamente marginal. En primer lugar, en cuanto a las apreciaciones de las orientadoras encuestadas respecto al conocimiento del estudiantado sobre la existencia del Grado en Sociología, las opiniones varían notablemente. En concreto,

solo un 19,6% de las orientadoras considera que el estudiantado de secundaria tiene un conocimiento claro respecto a esta titulación de Ciencias Sociales. Por lo que, en términos comparativos, pese a que las orientadoras estiman que más de la mitad del futuro estudiantado universitario conoce el abanico de titulaciones superiores públicas ofertadas, podría considerarse que más del 80% de ellos desconoce u obvia la presencia del Grado en Sociología.

Tabla 17. Conocimiento del estudiantado respecto al Grado en Sociología. 2021

VALORACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTADO RESPECTO LA EXISTENCIA DEL GRADO DE SOCIOLOGÍA	Porcentaje de casos
Sí	19,60%
No	80,40%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

En añadido, cuando las orientadoras encuestadas valoran la frecuencia de demanda de información del estudiantado de secundaria sobre la titulación de Sociología, un 73,2% aprecia que el alumnado casi nunca pregunta sobre este grado universitario frente a un 26,8% que estima la ocurrencia en un “a veces”.

Tabla 18. Frecuencia de demanda de información sobre el Grado en Sociología entre el estudiantado. 2021

APRECIACIÓN DE LA DEMANDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL GRADO DE SOCIOLOGÍA ENTRE EL ESTUDIANTADO	Porcentaje de casos
A veces	26,80%
Casi nunca	73,20%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta (2021)

3. Las entrevistas con las orientadoras

La segunda fase del trabajo de campo desarrollado responde a la realización de entrevistas semiestructuradas a cuatro de las orientadoras que previamente habían participado en la encuesta. El objetivo que orienta esta nueva etapa del estudio es nutrir y profundizar en los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de las opiniones expresadas en el cuestionario autoadministrado. Para ello, las orientadoras educativas han sido entrevistadas partiendo de dos comprensiones de la naturaleza de su discurso, tanto como espacio de representaciones sociales (objeto de estudio) como conocimiento de informantes claves. Las orientadoras educativas encarnan las figuras institucionales intermediarias en el proceso de elige de estudios, técnicos y universitarios, del alumnado de secundaria y, simultáneamente, su papel profesional

en el ámbito educativo les confiere una posición privilegiada respecto al conocimiento de los diferentes aspectos que actúan en la definición de las futuras trayectorias académicas del estudiantado de bachillerato.

Respecto a la participación en el cuestionario, pese a que en el proceso de la encuesta se incluyeron los centros de educación secundaria, a los centros de formación profesional y a los CEFIRE, solo se recibieron cuestionarios completados por las orientadoras educativas de los institutos de educación secundaria de nuestra comunidad. Se presenta aquí una primera limitación del estudio que ha condicionado la realización de las entrevistas, dado que el personal orientador entrevistado se corresponde íntegramente con estos mismos centros dentro del conjunto del sistema educativo valenciano.

Las entrevistas se han realizado durante la primera semana de mayo de este año, entre los días 3 y 6, en formato telefónico. Las cuatro orientadoras entrevistadas, tres mujeres y un hombre, se distribuyen geográficamente en dos centros educativos de la provincia de València, en un instituto de la provincia de Alicante y en otro de Castelló.

En los siguientes apartados se presenta el trabajo de análisis e interpretación de los discursos de las orientadoras entrevistadas, poniendo el foco en cómo se expresa aquello social desde su posición y experiencia profesional. Los resultados se dividen en dos grandes bloques, uno primero de carácter objetivo y otro con mayor peso subjetivo. En un primer momento, se tratan aquellas cuestiones relacionadas con la propia figura y práctica orientadora en los institutos de educación secundaria de nuestra comunidad. En un segundo momento, se expone el análisis sobre cómo se refleja la Sociología, tanto como disciplina académica como carrera profesional, en la comprensión de las orientadoras sobre esta titulación en el espacio de su práctica de asesoramiento académico al estudiantado.

3.1. La figura de las orientadoras en los centros educativos de secundaria de la comunidad valenciana

En primer lugar, las orientadoras entrevistadas nos han permitido confirmar varias cuestiones, entre las cuales su trayectoria académica, de corte psicologista en tanto que provienen de Psicología y de Pedagogía, mayoritariamente en título de Licenciatura. Así pues, aunque han realizado formación complementaria, no se han visto afectadas por la actual exigencia normativa de una maestría en el ejercicio profesional de la orientación educativa. Este aspecto también podría tener cierta implicación en como su formación influye significativamente en su manera de comprender y de materializar la actividad orientadora; como un “habitus” incorporado del conjunto de las orientadoras.

“A banda de que jo siga pedagog, la majoria dels meus companys són psicòlegs però no estem ací per fer psicologia clínica” (P)

“Cada orientador té el seu estil, no hi ha un estil definit d’orientador, u pot ser més social, altre més tecnòleg” (C)

Por otro lado, también se refuerza el hecho que las funciones de las orientadoras son diversas, y que tanto la adaptación curricular como la orientación académica-profesional del estudiantado son solo dos de ellas.

“Tenemos muchas más funciones de las estrictamente de orientación, evaluación, acción tutorial... hay mucho más ya” (E)

“Piensan que solo estamos aquí para el alumnado que tiene necesidades educativas especiales; que nuestra función, pues, asesora y dinamizadora no la contemplan” (X)

Actúan, así pues, de cara al estudiantado pero también al profesorado, al equipo directivo y a las familias, siendo su función principal, seguramente, la coordinación con el equipo profesoral -por ejemplo, con el profesorado PT y la adaptación curricular- y directivo -a nivel organizativo, de formación de grupos o de inclusión, entre otras- a la hora de implementar programas -como son los relativos a la igualdad, la convivencia y la inclusión- y planes -destacando el plan de acción tutorial- del centro. Así, la práctica orientadora se dibuja interconectada con el resto de agentes sociales circunscritos en las comunidades educativas.

“El departamento de orientación no es un departamento aislado, al contrario, forma parte de todos los proyectos del centro. Trabajamos por proyectos desde hace muchos años y nuestro papel está muy relacionado, va muy unido a realizar...a impulsar eso” (E)

“Soy la coordinadora de mediación de mi centro y, por ejemplo, es una función que no hacía antes. Y que digamos que es en cierto modo voluntaria, que no tiene por qué ser orientador quien haga las funciones de convivencia, de resolución de conflictos y todo esto. Pero en mi caso, llevo ya varios años aquí siendo la coordinadora de la mediación entre iguales [...] Tiene un efecto directo en la mejora de la convivencia y la paz y también en el Plan de Igualdad” (E)

Los centros educativos adquieren un protagonismo como espacio social de trabajo, es decir, trascienden su existencia como institución, estructura, al presentarse como una entidad corporativa donde el equipo directivo, la política y la cultura del centro, la disposición del claustro del profesorado y de los mismos docentes y la implicación de las orientadoras definen la posibilidad de desarrollo de la actividad orientadora en cada uno de los centros educativos.

“Diferencias en los diferentes centros...pues depende también de nuestro del grado que tengamos de implicación y del grado de cohesión que tengamos con el equipo directivo. Porque la implicación...las funciones que podemos hacer son muchas más, si el equipo directivo cuenta contigo” (E)

“Me he dado cuenta de que no se trata de cambiar todo cuando llegas, sino de...buscar alianza, buscar sinergias, de ...con ese profesor sé que va por la misma línea que yo, y, entonces, trabajar juntos y que haga como un poco efecto contagio al resto. De que vean que las cosas que se están haciendo funcionan y, entonces, esa gente, a lo mejor, más reticente se decida a implementarlas” (X)

Aun así, se mantiene una constante de potencial profesional en las figuras de las orientadoras que no acaba de materializarse en ninguna de las experiencias profesionales de las entrevistadas. Aflora como no solo es el marco normativo aquello que determina las funciones y las tareas de las orientadoras en el sistema educativo, sino que también se tiene que considerar que las orientadoras adquieren un “rol” que condiciona su capacidad profesional en la práctica orientadora.

“Entonces solo vas determinados días, entonces te ven como una persona externa que viene solo martes y jueves a decirme qué es lo que tengo que hacer. Y entonces eso sí que es verdad que, en primaria, en mi experiencia; porque hay gente que ha trabajado en primaria y ha trabajado muy bien, pero quiero decir, que es verdad que, al ser externa, al no formar parte de la misma plantilla, te ven distinta, el rol cambia un poco” (X)

Podríamos decir que las orientadoras encuentran en su ejercicio un “techo de cristal” o un “suelo pegajoso” profesional. La percepción de las entrevistadas sobre cómo los miembros de la comunidad educativa entienden su figura en el ciclo educativo de primaria, relativa a una actividad de los servicios psicopedagógicos adherida en los centros educativos y no perteneciente a la comunidad educativa, podría mantenerse como una herencia que constriñe el desarrollo profesional, tanto a nivel particular como simbólico. Las orientadoras expresan como negativa la condición de externalidad de su figura respecto la comunidad educativa, a pesar de que solo concierne a la orientación educativa en primaria.

“Puedes estar haciendo las mismas cosas, vale, porque estamos muy marcados por el marco [institucional] como decía antes, pero sí que es verdad que el papel que a ti te dan o el peso que le dan a tus opiniones o a tus puntos de vista, a la hora de llevar a cabo proyectos a la hora de llevar a cabo ciertas acciones, sí que varía en función del equipo directivo” (X)

Además de esta posibilidad de no identificación de las orientadoras como iguales entre los profesionales de un centro educativo, también se tiene que contemplar su relativamente novedosa figura y el tránsito desde un paradigma más clínico a otro de más inclusivo en el desarrollo de su actividad. Esta segunda cuestión se manifiesta como un aspecto pendiente en el escenario actual de la práctica orientadora. Teniendo en cuenta como cada centro educativo se configura como un espacio social de trabajo para las entrevistadas, el campo de actualización del modelo teórico-normativo de la orientación hacia una praxis más inclusiva que clínica rodea toda la comunidad educativa.

“Dificultades pues al principio, obviamente, un poco la experiencia, esa es la mayor dificultad. Pero, después, quizá en un principio también que vieran nuestro papel dentro de un IES. Porque al principio no se sabía muy bien qué función teníamos y para qué estábamos... de un principio ahora han cambiado tanto las cosas...hay tantos aspectos para abordar” (E)

“Nosotras ya no es decir “ese alumno tiene TDH, tiene...” Es valorar en toda su dimensión y, a veces, de por qué tiene esas dificultades porque no depende de él, sino que depende del contexto, ¿no? tiene barreras en su interacción con el contexto...y eso es lo que yo creo que ellos no acaban de entender. Es un cambio normativo que se produjo hace dos años y hay gente que aún no está en ello. Es una de nuestras prioridades, hacer esto más inclusivo” (X)

Pese a que el paradigma ha cambiado, el estilo de orientar (no solo académicamente, también de cara a la atención a la diversidad) predominante adopta un modelo clínico y cuantitativo, de seguimiento individualizado de los casos basado en la activación de protocolos, la redacción de informes psicopedagógicos si procede, los cuestionarios de orientación como herramienta para orientar, las páginas web como base de las charlas de orientación, el apoyo en Salud Mental y Servicios Sociales (agentes externos municipales), etc.

“No saps per on tirar? Pues mira, fes este qüestionari i respon amb la màxima sinceritat, i t’acaba fent una recomanació, si no una carrera una àrea o camp determinada” (P)

Un aspecto común en los relatos de las entrevistadas sobre su práctica profesional es la necesidad de flexibilizar su función como orientadoras en el ámbito educativo. La normativa educativa marca las funciones de las figuras orientadoras de nuestro sistema educativo, pero la realidad concreta y cambiante de los centros se aparece como exigencia no normativa que obliga a las orientadoras a reconducir su actividad. Entonces, resulta palpable en los discursos como la cotidianidad predomina sobre la normativa.

“El dia a dia te marca més la feina que no el que diu la normativa i les planificacions que te fas a priori” (P)

“Si que es verdad que al principio vas muy... “esto no se puede hacer porque la ley no lo dice”. Luego si vas abriendo un poco más el campo y, dices bueno, se valora ya de manera más individual. Sabes, como que al principio era muy genérica y, sabes, muy específica y, ahora, valoras más el caso concreto de cada alumno y contemplas más variables que al principio no contempladas” (X)

“Es que cuando empecé a ejercer, en realidad empezaba a ejercer sin saber exactamente ni cuáles eran mis funciones dentro de un centro educativo. No tenía esa formación, la adquirí poco a poco hablando con compañeros porque cuando yo empecé había pocos centros que tuvieran orientador. Entonces empecé pues eso: poniéndome

en contacto con ellos, viendo cuáles eran sus funciones, qué es lo que hacían, pero obviamente con el paso de los años mis funciones son muchas más” (E)

En conjunto, la orientación se nos descubre como un hecho social reificado, una estructura a la que las orientadoras se añaden y que en la práctica manifiesta resistencias a ser modificada.

“Sí te las marca la normativa cuáles son tus funciones, pero, por así decir, el rol, lo que te dejen hacer o no, depende más de la cultura y las políticas del centro que tengan.” (X)

En cuanto a la LOMLOE, las orientadoras entrevistadas no consideran que introduzca cambios sustanciales en su tarea. Sin embargo, sí se hace mención en una de las entrevistas a la novedad normativa que incluye respecto la función de las orientadoras dentro del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), circunscrito en el Plan de planificación general del Centro (dirección, organización, administración, colaboración, participación, inclusión, prevención, transparencia, entre otras).

“Porque nosotras...hay que diferenciar entre funciones y tareas y, luego ya el ROF nos asigna más funciones, ¿vale? Porque digamos que al principio hubo un marco y, luego, nos han ido añadiendo distintas tareas...” (X)

Por otro lado, en cuanto a la formación continua de las orientadoras, predomina su participación en los diversos cursos ofertados por el CEFIRE. Al margen del espacio de formación institucional, las entrevistadas nutren su actividad profesional con cursos no oficiales consultados en la web, siguiendo las publicaciones en línea de los referentes profesionales en el campo de la orientación educativa y participando en grupos y/o asociaciones de orientadores donde comparten experiencias. Aun así, en la actualización de la práctica orientadora continúa prevaleciendo la oferta formativa en innovación educativa de los CEFIRE. De hecho, tanto la innovación como la inclusividad aparecen en los discursos como dos piezas claves a la hora de desarrollar la práctica orientadora.

“Sí, ahora, también es verdad que, en la red, internet, hay muchos recursos de profesionales que son referentes de la orientación a los que sí que sigo y leo sus artículos. Intento ir actualizando. [...] y, luego, si hay algún curso o alguna formación interesante, participo en ella” (X)

Si bien la formación continua en la práctica orientadora se presenta como una constante común de necesidad de actualización profesional, no aparece con tanta relevancia y generalidad la renovación del material empleado por las orientadoras en sus actividades de asesoramiento académico y profesional al alumnado. Más bien, las entrevistadas hablan de una adaptación del material existente anteriormente en el departamento, de manera que se produce una renovación superficial de una base profesional que nace con el uso de fichas como material de apoyo en la orientación académica.

“O bien los he elaborado propios o bien los has encontrado o bien que estaban en el departamento donde has estado, pero luego a veces los has individualizado o bien al grupo o bien al alumno o bien al centro. Pero, más o menos hay como una base y, en función de las necesidades, pues vas adaptándolos.... A lo mejor no te vale para todo el mundo o para todos los grupos, porque igual una dinámica le puede salir muy bien al tutor en un grupo de la que tú propones para tutoría, pero igual hay otras que no” (X)

Por finalizar, las orientadoras nos informan como desde el cambio en el gobierno autonómico las plazas de orientadoras han aumentado, si bien son necesarios todavía más recursos materiales e inmateriales para desarrollar mejor su trabajo. La ratio actual es de una orientadora por cada 700 alumnos, pero teniendo en cuenta la voz de las orientadoras, la situación y la efectividad de la actividad orientadora podría mejorar en el ámbito educativo si la ratio de alumnas se redujera al número de 250.

3.2. La comprensión de las orientadoras sobre las expectativas del alumnado de secundaria respecto de su futuro académico

El asesoramiento académico y profesional del alumnado se dibuja como una de las varias funciones que contempla la práctica orientadora. En un primer momento, nos centraremos en los factores sociales que vertebran o determinan el asesoramiento educativo. Posteriormente, nos aproximamos, a través de las percepciones de las orientadoras entrevistadas, a las preferencias del estudiantado hacia su formación universitaria, y qué lugar ocupa la Sociología como disciplina dentro de estas preferencias.

Las orientadoras tienen en cuenta ciertos factores sociales dentro del asesoramiento académico y profesional, que se condensan, básicamente, en la familia y su situación socioeconómica. El factor socio-familiar se expresa en situaciones económicas muy complicadas, familias desestructuradas, desprotección de menores, procesos de adaptación de migrantes, etc. En este sentido, las orientadoras están coordinadas con los servicios municipales de Salud Mental y Servicios Sociales, porque en ocasiones detectan situaciones que se escapan de su función y para las cuales necesitan derivar a Salud Mental o requerir la intervención de Servicios Sociales. Hay así una percepción de que la dimensión social puede sobrepasar sus funciones; a pesar de afirmar que actúan holísticamente, una orientadora menciona la pertenencia de la figura específica del integrador social en los centros educativos:

“M’agradaria també que s’introduïra en tots els centres la figura de l’integrador social, una persona que vinga de cicles, de Sociologia, d’Educació social o de Treball social, me dóna igual, és una figura super important perquè també és un nexa en fora, amb les famílies pot ser més difícils i desestructurades, i fan una tasca molt important. Això s’hauria d’establir com a algo normal, que dins d’un centre hi haguera un integrador o educador (...) L’any passat, en altre centre que estava, vaig treballar colze a colze amb

un educador social i per a mi va ser una experiència molt gratificant i important, i això hauria d'estar en tots els centres" (C)

Como se ha dicho, las orientadoras sintetizan la dimensión social en la familia y su situación socioeconómica. Así pues, en el proceso de elección de una formación futura que vive el alumnado, la familia actúa como factor social en un sentido de "presión de contexto": las expectativas, las ilusiones o los proyectos familiares recaen fuertemente sobre las generaciones más jóvenes de los hogares. Esta situación de presión social es ilustrada por la preferencia general de bachillerato frente la formación profesional entre las familias y, consecuentemente, la mayor cantidad de alumnado de secundaria que se encamina hacia bachillerato para continuar su formación en la universidad.

Al mismo tiempo, el grupo de iguales también aparece como un factor social de influencia en este proceso de toma de decisión de las trayectorias académico-profesional, aunque no con tanto protagonismo como la familia. Por ello consideramos que, en este campo de la actividad orientadora, la familia y el grupo de iguales se definen para las orientadoras como factores de presión social o de contexto que inciden en las trayectorias futuras del alumnado de secundaria, materializándose en el relato como agentes importantes en el proceso de socialización, junto con la escuela y las redes sociales.

En este mismo ámbito de la actividad orientadora, el factor socioeconómico de las familias también aparece como un condicionamiento social claramente definido como prioritario por las orientadoras en su asesoramiento al alumnado. Concretamente, expresan los diferentes escenarios que permite la situación socioeconómica concreta de la familia: desplazarse, alquilar una vivienda y formarse en una universidad privada, entre otras. Así pues, a pesar de la existencia de becas de estudio a nivel tanto de universidad como de formación profesional, incluyendo las de movilidad y las de carácter salarial, resulta manifiesto la impronta de la estructura social en las posibilidades y expectativas de futuro profesional del alumnado de secundaria. Aun así, entre las entrevistadas esta cuestión aflora como un aspecto natural, inherente a la existencia de una pluralidad de situaciones socio-familiares, es decir, se encuentra normalizada e, incluso, naturalizada.

"Sí les hago una pequeña reflexión de ver realmente todos los aspectos y las variables que han de considerar, no es solo "querer esto", sino ¿me lo puedo permitir? Sobre todo, los de Bachillerato cuando dicen "quiero estudiar...yo qué sé, tal Grado", pero, claro, este Grado solo se oferta en Alicante; ¿tú familia se puede permitir económicamente que tú te vayas a un piso de alquiler a Alicante? [...] Pues eso, entonces, estas variables, otras variables, que ellos a veces solo contemplan lo que "yo quiero hacer" y no valoran otras variables que entran en juego, como la económica o el tiempo invertido que ha de emplearse, el ir allí..." (X)

"Fundamentalmente el alumnado que tenemos no es un alumnado con muchos recursos económicos, entonces, ellos siempre optan por carreras que obviamente están

aquí [...] Si hay posibilidades de un alumno, que es buena estudiante, con beca pues puede cursar cualquier carrera, ¿no? Independientemente del nivel económico de la familia. O sea que no es un condicionante que ponemos nosotras en absoluto, ni creo que se lo pongan ellos, ¿sabes? [...] Está presente porque eligen carreras que están aquí, cerca de su entorno, que se puedan desplazar y no necesiten más recursos... no les condiciona" (E)

En este punto encontramos como la trayectoria académica y profesional del alumnado parte para las orientadoras en primer lugar de los intereses del alumnado, pero atendiendo al *background* que condiciona las expectativas de futuro sociolaboral de todo alumnado. Entre los factores sociales que inciden en la ecuación de la elección de estudios universitarios se encuentra presente de manera latente la estructura social. No se manifiesta como condicionante dinamizador de todas las variables sociales declaradas por las orientadoras, pero sí en el *background* de los factores sociales que mencionan, por ejemplo, en la situación socioeconómica de las familias, en las expectativas de las familias respecto el futuro profesional del alumnado de secundaria y en su rendimiento académico o su calificación final.

Detrás de la lectura de las orientadoras sobre las influencias contextuales que rodean al alumnado de secundaria y se presentan como especialmente relevantes a la hora de definir su futuro académico, estos tres últimos factores sociales ilustran cómo la estructura social aflora en algunas de las diferentes maneras que tiene de manifestarse según los mecanismos que actúan: el nivel socioeconómico de las familias atendiendo a los ingresos y la riqueza; el estatus social de las familias en un sentido amplio (étnico, ocupacional, económico, urbano) que condiciona las expectativas sobre el futuro de las y los más jóvenes del hogar; el nivel educativo de las familias como variable importante en la definición del rendimiento académico del estudiantado (uno de los efectos es el conocido como currículum oculto).

Otros mecanismos que podrían considerarse como expresión de la estructura social serían la composición sociodemográfica de los grupos de iguales y la condición del género en el alumnado; aún así, ninguno de ellos ha sido tratado en las entrevistas, aunque el grupo de iguales sí es apreciado por las orientadoras como uno de los factores que intervienen en la elección del futuro profesional.

En definitiva, apreciamos como la problematización de los factores sociales se dibuja en la voz de las orientadoras más como elementos aislados (familiares, amigos o contexto) que como un conjunto de elementos con una fuerza autónoma y propia. Aunque se exprese cómo las variables sociales intervienen en la toma de decisión del alumnado de cara a su futuro académico-profesional, éstas no adquieren un carácter sociológico sino más bien de psicología social (presión social y condicionamientos sociales). Las situaciones socioeconómicas y las expectativas de las familias, así como las calificaciones de los estudiantes, se presentan como condicionantes naturalizados, es decir, propios del hábitat del alumnado, de su ambiente o, en todo caso, de su

contexto. En términos figurativos, “lo social” se expresa en la voz de las orientadoras como el aire que respiramos, como un elemento obviado, despreciado.

Habiendo profundizado sociológicamente en la dimensión social del asesoramiento académico y profesional del estudiantado, nos centramos ahora en cuáles son sus preferencias y expectativas de cara a su futuro socio-ocupacional y, como hemos mencionado al inicio de este apartado, qué papel juega la Sociología como disciplina académica y carrera profesional dentro de estas preferencias y expectativas.

Las orientadoras entrevistadas destacan como criterios que tiene en cuenta el alumnado a la hora de decidir su futura trayectoria académica/profesional los siguientes: el personal (sus propias preferencias), el laboral (“¿podré vivir de esto?”) y el familiar (en cuanto a influencia, presión de contexto). La orientadora dota al alumnado de herramientas para decidir, aporta luz donde antes no había, pero la decisión termina siendo suya, existiendo también la influencia de las familias.

“En gran part, el que els agrada, sí, però sempre està el matís important de: me podré guanyar la vida de...?” (P)

Socialmente, y en el *modus operandi* de las orientadoras, también subyace idea:

“Hi ha gent que sí fa cas als consells i hi ha gent que se li ha recomanat claríssimament fer un cicle de grau mitjà de la FP perquè ja ha anat per l’ESO entropessant i després te la trobes en Batxillerat” (P)

Se asocia el “ser brillante” con carreras que tienen una nota de corte alta, es decir, la excelencia académica con las ramas científicas más prestigiosas (ciencias puras y de la salud). Así pues, como se ha comentado antes, la relación de retroalimentación entre la visibilidad ocupacional y las expectativas profesionales actúa también generando un “efecto Mateo” en el juego de percepciones y valoraciones de los grados universitarios que rodea al alumnado de secundaria en su paso a estudios universitarios. En este sentido, se potencia –al menos por parte de las familias– que el alumnado “de matrícula” se dedique a Medicina, Biotecnología, Matemáticas, por ejemplo, en detrimento de carreras que requieren de una nota de corte más “asequible” para matricularse y que no tienen claras perspectivas profesionales, entre las cuales, como dice la siguiente orientadora, se encuentra la Filosofía. De esta posición discursiva se desprende como la Sociología también es entendida de esta forma, con la diferencia agravante de que carece de la consideración simbólica que sí tiene la Filosofía.

“Un dels alumnes més brillants que passà per aquí el curs passat volia fer Filosofia, i en sa casa: “ohhh!!! Filosofia!! si podries entrar a la carrera que viugues!!!”. I al final està fent Filosofia, se’n va eixir amb la seua, va estudiar lo que li agrada a ell i lo que té ganes d’aprendre”

Por otro lado, en una de las entrevistas emerge como el razonamiento situado de las orientadoras también puede reproducir diferencias de estatus técnico y académico.

“Se suelen mover por Magisterio...se suelen mover por carreras tipo ADE, Economía... A veces están muy difusos ellos también [...] El alumnado del bachillerato de ciencias, suele tener más claro el tipo de ingeniería que quieren realizar... que los de, por así decir, de bachillerato de humanidades” (X)

La orientadora expresa una apreciación diferencial en la autodeterminación del alumnado de Bachillerato respecto a su inclinación profesional, que divide el grupo de estudiantes bajo el binomio académico clásico de ciencias-humanidades. La asociación del comportamiento académico del estudiantado de secundaria -claro o difuso- con esta dualidad institucional clásica -ciencias o humanidades- la interpretamos como un ligamento simbólico entre el comportamiento profesional -más técnico o más erudito- y el carácter simbólico -más práctico o más docto- de cada una de las vertientes clásicas institucionales. Por otro lado, en cierta medida, en el eslabón educativo de secundaria se mantiene la heurística de ciencias y letras a la hora de identificar “a grosso modo” las áreas de estudios profesionales contemporáneas. A pesar de que, como comenta otra orientadora, la institución universitaria actualmente se presenta como una empresa académica, es decir, altamente especializada y diversificada.

Por otro lado, en cuanto a las carreras universitarias más demandadas por el estudiantado, algunas orientadoras nos hablan de un aumento de los estudios sanitarios a raíz de la pandemia, así como de una mayor presencia femenina en el campo científico (en este sentido, se habla de una orientación en clave de género). También se mencionan las Matemáticas, la Biotecnología y la Medicina como opciones planteadas al alumnado “muy bueno”, de acuerdo a las expectativas sociales respecto al rendimiento académico y en qué canalizarlo. Sin preguntarles por las ciencias sociales y jurídicas, nos mencionan Magisterio como opción popular. Al ser preguntados concretamente, se refieren a Derecho, Economía y ADE (Empresariales, Comercio, Marketing), pero también a Comunicación Audiovisual. Un orientador nos dice cómo carreras que antes eran muy habituales, ahora están en decadencia, como Filología, siendo sustituidas por otras de menos teóricas (y, entendemos, de más claro perfil profesional), como Traducción e Interpretación. Psicología y Trabajo Social son mencionadas cuando se pregunta por la Sociología, pero ésta no tiene presencia en su tarea como orientadoras: no han conocido a alumnos interesados por esta carrera.

“La Sociologia com a tal, lo de “vull estudiar Sociologia”, jo te diria que en els darrers cursos no m’he trobat a ningú. Sí m’he trobat gent de Treball Social i Educació Social, però Sociologia com a tal, no. (...) En això jo sóc un poc crític: jo crec que hi ha massa titulacions universitàries. Que possiblement, se’ls n’ha anat la mà en crear moltíssimes...bueno, l’oferta de graus és enorme, i de vegades hi ha titulacions que se pareixen moltíssim a altres. (...) Hi ha titulacions que sempre tindran la seua clientela (Medicina, Veterinària, Història -encara que poca gent vaja cap ahí-), perquè està molt clar” (P)

Esta orientadora considera la especialización universitaria como explicación de que pocos alumnos se interesen por la Sociología. Ante un notable incremento de los grados, el estudiantado de secundaria tenderá hacia aquellas carreras en las cuales “está muy claro” en qué consisten y qué perspectivas laborales presentan. Así pues, el factor socioeconómico también aparece como importante en la apreciación de las orientadoras respecto a las expectativas profesionales del alumnado a la hora de elegir qué grado universitario cursarán.

“Por el hecho... “en lo que voy a trabajar y cuánto voy a ganar”, ¿sabes? Más, a lo mejor de en qué va a consistir mi trabajo, se mueven a veces por cuánto voy a ganar.”
(X)

Las orientadoras destacan la influencia de las percepciones del alumnado sobre las salidas profesionales que siguen a la formación académica en cada uno de los grados universitarios, en cuanto “promesa de valor práctico” apoyada por la “visibilidad ocupacional” en el mercado laboral español. Como se ha comentado, el factor socioeconómico también se encuentra fuertemente presente en las consideraciones de las orientadoras en el asesoramiento al alumnado de secundaria. La versión de la profesión sociológica que predomina entre las orientadoras, percibida como desprendida de su carácter aplicado, tanto explícitamente como en desplazamientos a otros grados universitarios con referencias sociales, posiblemente mantiene una estrecha relación con el valor profesional que reciben las y los sociólogos actualmente en el mercado de trabajo español.

“La Sociología sí que es vocacional, osea, no creo... que como no es una carrera que vaya a dar muchas salidas.... [...] Tampoco se sabe muy bien qué hace un sociólogo, sabes. Creo que no es una carrera, una profesión, que tenga mucha mucha visibilidad y... creo que no está a lo mejor en los planes de ellos” (X)

Según esta orientadora, la carencia de salidas profesionales de la Sociología (o el desconocimiento/invisibilización al respecto) es equivalente a un carácter vocacional de la misma. Es decir, el hecho de que la Sociología no se asocie a una aplicabilidad profesional significa vocacionalización: su sentido se deriva de su utilidad, de forma que, si no tiene utilidad práctica, se entiende que el estudiantado se matricula por vocación. Aun así, este discurso choca con la realidad: buena parte del estudiantado matriculado en el Grado de Sociología lo hace como segunda o tercera opción. Esto trunca el discurso de la vocacionalización: si la Sociología fuera vocacional, la mayoría del estudiantado matriculado lo haría en primera opción.

Independientemente de esta realidad, la Sociología se asocia en los discursos de las orientadoras a una actividad intelectual carente de valor profesional. Y es precisamente este desconocimiento o invisibilización de la empleabilidad de la Sociología el que actúa como mecanismo en la anulación, no consciente, de este grado universitario como posibilidad de salida profesional entre los futuros estudiantes del

sistema universitario valenciano. De hecho, otros grados universitarios próximos a la Sociología, como Trabajo Social, sí reciben atención por parte del alumnado según las entrevistadas, debido precisamente a su visibilidad ocupacional. Esto da cuenta de cómo, en el discurso predominante de la orientación, el sentido de una carrera académica-profesional proviene de su utilidad, de la respuesta a la pregunta “¿para qué sirve...?”; por ese mismo motivo, Trabajo Social sí tiene lugar en los imaginarios de orientadoras y estudiantado, en tanto que su valor ocupacional está claro y, por lo tanto, también lo está su sentido.

Consideramos, pues, que se evidencia una influencia de la visibilidad ocupacional, tanto de ofertas laborales públicas como privadas, en la percepción de las perspectivas laborales que se asocian a cada uno de los grados del sistema universitario valenciano. La visibilidad ocupacional y la promesa de valor sociolaboral se presentan como dos variables interdependientes que se retroalimentan bajo el mecanismo de disolución de la Sociología en cuanto herramienta formativa de los futuros profesionales.

En cuanto a la relación con la universidad, las orientadoras comentan como parte de la orientación en Bachillerato incluye visitas a campus universitarios y charlas de ex-alumnos en el instituto para que cuenten su experiencia en la universidad. Afirman que reciben mayor cantidad de información de la universidad de la que pueden gestionar y, en consecuencia, la reenvían a tutores y alumnado.

“Está la Jornada de Puertas Abiertas en las que otros años, este año no, pero otros años, vamos a la universidad a visitarla, tanto al Politécnico como a la Universidad de Valencia, y, luego también están las jornadas de orientación que hacen dirigidas a los orientadores [...] También nosotras ofertamos al alumnado de Grado Superior porque ellos también tienen opción de ir a la universidad, pero está muy enfocado para el alumnado que va a cursar estudios universitarios” (X)

Finalmente, cabe recalcar que las orientadoras no presentan una visión unánime respecto a la demanda y la satisfacción de asesoramiento académico y profesional entre el alumnado de secundaria.

“Ellos tienen toda la información de todas las carreras de la Comunidad y, si alguno viene preguntando algo que no..., que no hay aquí, pues entonces ya se le busca esa información puntual. Pero sí, sí que tienen la información de toda la oferta” (E)

“Hay gente que lo tiene claro y gente que piensa que no, y gente que está más dudosa que sí que recurre a nosotras. Sobre todo, al final de curso es cuando se acuerdan de que hay una orientadora, porque es cuando vienen todos los agobios” (X)

“Jo crec que nosaltres els ajudem. No podem decidir per ells, però els donem tot el ventall d’informació i assessorament. Sí que els ajudes a prendre les decisions, però la decisió final la prenen ells i inclús amb les seues famílies. Els dones un poc de llum, a l’estar tan indecisos. Però estan tan indecisos perquè no s’han mirat res, no s’han informat de res, i venen molt aixina. I quan comences a donar-los la informació, comencen a entendre-ho i a pensar” (C)

4. Conclusiones

Finalizamos este informe con una recapitulación de los resultados principales obtenidos en el análisis y la interpretación de la información recogida en relación con el objetivo principal de este estudio: identificar el lugar de la Sociología en el espacio donde se articula la orientación educativa y las trayectorias del estudiantado de secundaria en la Comunidad Valenciana.

En primer lugar, el análisis descriptivo de las opiniones de las orientadoras educativas encuestadas nos ha permitido conocer dos aspectos centrales de la práctica de la orientación en los centros de secundaria de nuestra comunidad. Primero, el paradigma que enfoca este saber hacer de la orientación educativa se presenta con una tendencia clara hacia la psicología, dada la consolidación precedente del modelo clínico en este ámbito profesional. No obstante, la hegemonía del modelo clínico parece estar perdiéndose a razón de una nueva tendencia de tránsito del paradigma de la orientación hacia el modelo inclusivo (o un modelo más inclusivo). Siguiendo los datos, podríamos considerar una asociación entre la resistencia clínica de la figura de la orientadora educativa por su perfil formativo-profesional, dado el predominio de una formación previa en licenciaturas de Psicología o Pedagogía, y el no alcance de la sociología (como perspectiva social) al espacio de la orientación educativa en los centros de secundaria de la Comunidad Valenciana. Segundo, la mayoría del estudiantado de secundaria opta por continuar formándose en el nivel universitario y, en estas decisiones sobre las futuras trayectorias universitarias parece no manifestarse un interés significativo por la Sociología (como disciplina) en tanto que opción de titulación universitaria pública.

En segundo lugar, la realización de las entrevistas nos ha permitido nutrir los resultados obtenidos en la encuesta gracias a la complementación del análisis de las opiniones pre-codificadas con el análisis del discurso y de la información cualitativa aportada por las orientadoras entrevistadas. Pese a que la nueva información respecto al lugar de la sociología entre las expectativas académicas y profesionales del estudiantado de secundaria ha continuado siendo escasa. Ciertamente, la información cualitativa ha reforzado las conclusiones circunscritas a las respuestas de las orientadoras en el cuestionario sobre sus apreciaciones: la ausencia de la Sociología en la ecuación de la toma de decisiones del alumnado respecto a sus posibles futuros profesionales.

A lo largo de la exposición de la interpretación de la información cualitativa, hemos constatado por voz de las orientadoras educativas cómo su posición dentro de la comunidad educativa expresa una perspectiva panorámica clave para identificar los diferentes mecanismos que actúan reproduciendo esta ausencia, tanto sociológica como de la Sociología, en las prioridades formativas del estudiantado valenciano. Entre los mecanismos con mayor incidencia en el marco de criterios del estudiantado en la

hora de decidirse por una titulación universitaria u otra, destacan: el valor laboral (la traducción del grado en una profesión), la influencia contextual de las familias y los grupos de iguales y el propio gusto. Tres factores que se presentan mediados por las expectativas que rezuman de una estructura social obviada y envuelve a los sujetos como “el aire que respiran”. En este sentido, la práctica de la orientación educativa asume e, incluso, naturaliza aquello social; comprendiendo los factores sociales desde una postura más de psicología social que sociológica, es decir, sin interpretarlos como una realidad por sí misma. De manera que apreciamos cómo “aquello social” no toma forma sociológica en la comprensión de las orientadoras sobre el entorno social del alumnado y el asesoramiento académico-profesional del mismo.

El papel de las orientadoras como informantes clave del estatus profesional de los estudios universitarios nos ha posibilitado reconocer el lugar que ocupa la Sociología en las preferencias del estudiantado hacia su futuro profesional, el cual aparece en cierto modo como un “no-lugar”. En este punto, diferenciamos la representación de la Sociología en los discursos de las orientadoras entre una expresión de “aquello social” y una disciplina, dado que es aquello social el elemento que se manifiesta como un “no-lugar”, un espacio de tránsito de otras miradas, y la Sociología como un vacío. Respecto a la no presencia de esta disciplina, destaca cómo el desconocimiento o la invisibilización de la Sociología aplicada (la vertiente profesional) actúa como mecanismo de anulación de la misma como posibilidad de futuro laboral de los estudiantes de secundaria. La invisibilidad ocupacional de la Sociología le confiere una falta de promesa de valor sociolaboral que, en un contexto formativo de creciente oferta de titulaciones en las universidades públicas, diluye su presencia ante aquellas disciplinas con mayor proyección de ascenso social.

En síntesis, a la luz de los resultados de la encuesta y de las entrevistas, podríamos concluir que la Sociología no tiene cabida en la práctica orientadora ni en las expectativas de los futuros estudiantes universitarios. Por ello nos preguntamos ¿cómo se puede hacer transitar la Sociología desde el vacío actual que ocupa hasta un “lugar”, incluso un lugar propio, tanto en la práctica orientadora como en las expectativas del futuro estudiantado universitario?; en última instancia, ¿cómo podría recuperar la Sociología el “lugar” del que dispuso en el espacio de la educación secundaria? Reflexión que comprende las dos expresiones de la sociología, dado que este logro no solo aportaría visibilidad a una de las ramas de las Ciencias Sociales actualmente más fructíferas, sino que incluiría en la formación de secundaria la perspectiva social, “aquello social”. Esto se traduciría en una trascendencia educativa del interés sociológico en las problemáticas sociales y el reconocimiento de la mirada sociológica en los contextos de escolarización; en consecuencia, “aquello social” podría adquirir forma propia y abandonar ese lugar de tránsito que ahora ocupa.

Dar respuesta a las preguntas planteadas no resulta baladí, pudiendo tomar como primera cuestión a revertir la invisibilidad ocupacional y la apreciación de no promesa

de valor sociolaboral de la Sociología, dada la operativa de estos elementos como mecanismo de anulación de la Sociología. Al respecto, la visibilización de la Sociología aplicada y la puesta en valor de su identidad profesional se presentan como dos objetivos alcanzables en el momento actual. El énfasis en la labor sociológica y las y los sociólogos dotaría de una mayor importancia a la vertiente práctica de la Sociología; la Sociología “en acción”. Para ello, convendría también ir un paso más allá y romper con el binomio sentido-utilidad. De manera que en vez de preguntarnos “¿para qué sirve la Sociología?”, podríamos cuestionar y buscar su sentido tratando de no instrumentalizar ni anular la mirada y la comprensión sociológica.

Con estas conclusiones invitamos al inicio de nuevas líneas de investigación que se pregunten sobre los mecanismos que mantienen relegada la Sociología del espacio del aprendizaje y formativo. Así como propuestas de acción concretas sobre cómo poder revertir la actual invisibilidad de la Sociología en la comunidad educativa de segundo ciclo, teniendo en cuenta la relación entre el sistema educativo, el mercado laboral y los cambios (o posibilidades) derivados de la digitalización de los espacios y las actividades.

Situación de la sociología en la educación secundaria postobligatoria en el marco de la LOMLOE. Un diagnóstico

*Paula García, Ximena Pardo*¹⁵

1. El ámbito normativo (legislación en materia educativa):

En aras de proseguir la tarea de estudio sobre la situación de la Sociología en la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, debemos continuar con la lectura normativa curricular. En esta ocasión, de la última ley educativa: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) o también conocida como “Ley Celaá” es una nueva norma a nivel nacional que dará la vuelta a la “Ley Wert” (LOMCE), cuyo diagnóstico también se recoge en este informe.

2. Normativa curricular de desarrollo de la LOMLOE.

En referencia al diagnóstico curricular, la LOMLOE da una nueva redacción a la definición del currículo, modificando sus elementos básicos, así como la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. Conlleva, como consecuencia, al establecimiento de una nueva normativa básica que desarrolle lo establecido en la citada ley educativa.

En este apartado, por tanto, expondremos las diferentes propuestas que se establecen en los borradores de los proyectos de los Reales Decretos a través de los cuales se establecen la ordenación y las enseñanzas curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁶ y de Bachillerato¹⁷. Previamente a ello, prestaremos atención a cuestiones que se reflejan en los procesos de consulta pública iniciados en abril de 2021 para establecer los aspectos básicos del currículo de los dos niveles señalados.

Ambos documentos hacen referencia a los antecedentes de la LOMLOE, a los problemas que se pretenden solucionar con esta nueva norma y a la necesidad y oportunidad de su aprobación, además de explicitar los objetivos que persigue al establecer los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

¹⁵ Paula García y Ximena Pardo realizaron este informe en el curso 2021-2022. Ambas becarias de colaboración del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València durante la realización del mismo.

¹⁶<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-secundaria.html>

¹⁷<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-bachillerato.html>

En cuanto a las cuestiones problemáticas que se pretenden corregir con la nueva norma, y que marcan una clara diferencia respecto de la LOMCE, se señala lo siguiente:

*“La antigua ley de educación, LOMCE, desarrolló un modelo curricular basado en la diferenciación de materias troncales, específicas y de libre configuración y en la introducción de estándares de aprendizaje, que supuso el abandono del modelo compartido tradicional de diseño curricular, produciendo como **efecto indeseado la multiplicación de materias y currículos diferentes.***

*Por otra parte, la distribución competencial **limitaba la capacidad de decisión de las Comunidades Autónomas** en la regulación de las materias, las metodologías, las evaluaciones de diagnóstico para la mejora educativa, la ordenación de las enseñanzas, así como en materia de promoción y titulación”.*

Es por este motivo que consideran una necesidad y una oportunidad la aprobación de normas que definan el currículo con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos. Además, se añade que la LOMLOE establece **“nuevos enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos”**, con lo que requiere de nuevas materias curriculares, entre las cuales, en este informe se defenderá y justificará la necesidad de la Sociología como materia curricular.

A continuación, presentaremos la propuesta de ordenación académica de las diferentes etapas aquí estudiadas a través de la representación gráfica con las siguientes tablas (tablas 1, 2 y 3).

a) Currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

En relación a la Educación Secundaria Obligatoria, de manera previa a la ilustración gráfica de las materias, debemos señalar que la nueva redacción de la ley subraya la necesidad de propiciar un “aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias”. Para ello, se optará por ofrecer una **mayor optatividad**, como fórmula para atender mejor la diversidad del alumnado. Se eliminan, por ende, los rígidos itinerarios creados con la ley Wert. Itinerarios que, además, han sido considerados como “segregadores” por una parte considerable de la comunidad educativa.

	Primer Ciclo ESO (1º, 2º, 3º)	Segundo Ciclo ESO (4º)
Asignaturas que todo el alumnado cursará	a) Biología y Geología y/o Física y Química. b) Educación Física. c) Geografía e Historia. d) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. e) Lengua Extranjera. f) Matemáticas. g) Música y/o Educación Plástica, Visual y Audiovisual.	a) Educación Física. b) Geografía e Historia. c) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. d) Lengua Extranjera. e) Matemáticas A o Matemáticas B, en función de la elección de cada estudiante. Además, el alumnado deberá cursar 3 entre las siguientes (oferta obligatoria, limitada la elección en función de número de alumnado): a) Biología y Geología f) Formación y Orientación Personal y Profesional b) Digitalización g) latín c) Economía y Emprendimiento h) Música d) Expresión Artística i) Segunda Lengua Extranjera e) Física y Química j) Tecnología Con objeto de reforzar la inclusión, las Administraciones educativas podrán incorporar en este curso las lenguas de signos españolas.
Asignaturas que cursar en 1 de los 3 cursos	Tecnología y Digitalización	
Asignatura optativa	Podrá configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad. Las Administraciones educativas regularán esta oferta, que deberá incluir, al menos, Cultura Clásica , una materia para el desarrollo de la competencia digital y una segunda lengua extranjera (oferta obligatoria) si esta no se ha incluido entre las materias previstas en el apartado primero.	El alumnado podrá cursar 1 ó más materias de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas. Podrá configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad.
*	En aquellas comunidades autónomas que posean una lengua propia con carácter oficial, podrán establecerse exenciones de cursar o de ser evaluados de la materia correspondiente en las condiciones previstas en la normativa autonómica. Dicha materia recibirá el tratamiento que las comunidades autónomas afectadas determinen, garantizando, en todo caso, el objetivo de competencia lingüística suficiente en ambas lenguas oficiales. En algún curso de la etapa todo el alumnado cursará la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos .	

Tabla 1. Distribución curricular Educación Secundaria Obligatoria

Fuente: Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-secundaria.html>)

Otro aspecto novedoso a tener en cuenta en la ordenación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria es la posibilidad dada a los centros educativos para poder agrupar las materias de 4º curso en distintas opciones con el fin de orientar al alumnado hacia las diferentes modalidades de Bachillerato o los campos de la Formación Profesional. Por otro lado, sobre la enseñanza religiosa, esta se incluirá en la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Las Administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los alumnos y las alumnas mayores de edad y los padres, madres, tutores o tutoras del alumnado menor de edad puedan manifestar su voluntad de recibir o no estas enseñanzas. A continuación, los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que el alumnado que haya optado por la enseñanza religiosa, la reciba. Esta asignatura computará en los mismos términos y con los mismos efectos que las otras materias de la etapa.

Observamos otro cambio respecto a la LOMCE: la Filosofía pierde peso en esta etapa educativa, desapareciendo como asignatura opcional en 4º de la ESO. No obstante, y

como veremos en las próximas tablas, ganará presencia en la etapa de educación secundaria postobligatoria (será una asignatura obligatoria en primero de Bachillerato y, de nuevo lo volverá a ser en segundo curso); y las Comunidades Autónomas, con el refuerzo que adquieren en esta ley, podrá decidir si ofertarla como asignatura optativa en el resto de los cursos.

b) Currículo de Bachillerato:

La LOMLOE suma una nueva modalidad de Bachillerato, estableciendo las siguientes cuatro modalidades: Artes (la cual contará con dos vías que atienden a intereses diferenciados), Ciencias y Tecnología, General (creada para el alumnado que todavía no haya decidido que vía formativa posterior escoger o que tiene pensado continuar estudiando Formación Profesional, requiriendo así de una formación general que reúna saberes humanísticos y científicos), y la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. En cuanto a la ordenación curricular, se fija que el Gobierno consulte a las Comunidades Autónomas la estructura de las modalidades, las materias específicas de cada modalidad y el número de materias a cursar. En referencia a las asignaturas optativas, corresponderá a las Administraciones educativas su selección.

Otro cambio sustancial es la supresión de las categorías de “asignaturas troncales” y “asignaturas de libre configuración”, y la diversificación de las matemáticas. En cuanto a las Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II cobrará mayor importancia el “análisis e interpretación de datos”, pensada para aquel alumnado que opte a titulaciones relacionadas con la estadística y las ciencias de la salud, pero bajo nuestro prisma, también a la Sociología. Asimismo, el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales podrá cursar, como novedad, tanto Latin como Matemáticas aplicadas, entre otras, sin depender su elección de una decisión dicotómica y excluyente.

Respecto a la modalidad de Ciencia y Tecnología, se produce una diversificación curricular en asignaturas como *Ciencias Ambientales* en las que se integrarán nuevos saberes, entre ellos la perspectiva del “desarrollo sostenible”, dimensión transversal ampliamente estudiada en la disciplina de Sociología, por lo que resulta de interés lo que esta disciplina aporta desde el análisis de factores medioambientales propios de nuestras sociedades.

1º Bachillerato					
Modalidades	Ciencia y Tecnología	Humanidades y Ciencias Sociales	Artes		General
Vías			Artes Plásticas, Imagen y Diseño	Música y Artes Escénicas	
Materias Comunes	a) Educación Física b) Filosofía c) Lengua Castellana y Literatura I y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura I. d) Lengua Extranjera I.				
Materias Propias	Matemáticas I Otras 2 materias entre las siguientes: a) Biología, Geología y Ciencias Ambientales. b) Dibujo Técnico I. c) Física y Química. d) Tecnología e Ingeniería I.	Latín I o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I. Otras 2 materias entre las siguientes: a) Economía. b) Griego I. c) Historia del Mundo Contemporáneo. d) Latín I. e) Literatura Universal. f) Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I.	Dibujo Artístico I Otras 2 materias entre las siguientes: a) Cultura Audiovisual. b) Dibujo Técnico	Análisis Musical I o Artes Escénicas I Otras 2 materias entre las siguientes: a) Análisis Musical I b) Artes Escénicas I. c) Coro y Técnica Vocal I. d) Cultura Audiovisual. e) Lenguaje y Práctica Musical.	Matemáticas Generales Otras 2 materias entre las que se oferten en el centro. Dicha oferta incluirá obligatoriamente: a) Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial
Materias Optativas	1. Corresponde a las Administraciones educativas la regulación de la oferta de las materias optativas, que deberá incluir, al menos, una segunda lengua extranjera. 2. Los centros podrán hacer propuestas de otras optativas propias, en el marco de lo dispuesto por la Administración educativa correspondiente.				

Tabla 2. Distribución curricular 1º de Bachillerato

Fuente: Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas del bachillerato (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-bachillerato.html>)

2º Bachillerato					
Modalidades	Ciencia y Tecnología	Humanidades y Ciencias Sociales	Artes		General
Vías			Artes Plásticas, Imagen y Diseño	Música y Artes Escénicas	
Materias Comunes	a) Historia de España. c) Lengua Castellana y Literatura II y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura II. b) Historia de la Filosofía. d) Lengua Extranjera II.				
Materias Propias	Matemáticas II o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II Otras 2 materias entre las siguientes: a) Biología. b) Dibujo Técnico II. c) Física. d) Geología y Ciencias Ambientales. e) Química. f) Tecnología e Ingeniería II.	Latín II o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II Otras 2 materias entre las siguientes: a) Empresa y Diseño de Modelos de Negocio. b) Geografía. c) Griego II. d) Historia del Arte. e) Latín II. f) Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.	Dibujo Artístico II Otras 2 materias entre las siguientes: a) Dibujo Técnico Aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño II b) Diseño c) Fundamentos Artísticos d) Técnicas de Expresión Gráfico-plástica	Análisis Musical II o Artes Escénicas II Otras 2 materias entre las siguientes: a) Análisis Musical II. b) Artes Escénicas II. c) Coro y Técnica Vocal II. d) Historia de la Música y de la Danza. e) Literatura Dramática.	Ciencias Generales. Otras 2 materias entre las que se oferten en el centro. Dicha oferta incluirá obligatoriamente: a) Movimientos Culturales y Artísticos
Materias Optativas	1. Corresponde a las Administraciones educativas la regulación de la oferta de las materias optativas, que deberá incluir, al menos, una segunda lengua extranjera. 2. Los centros podrán hacer propuestas de otras optativas propias, en el marco de lo dispuesto por la Administración educativa correspondiente.				

Tabla 3. Distribución curricular 2º de Bachillerato

Fuente: Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas del bachillerato (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-bachillerato.html>)

3. Situación de la Sociología en el Currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller según la normativa.

En el análisis de los borradores con la propuesta de la ordenación curricular de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato podemos observar que la **dimensión sociológica** se introduce como novedad respecto de la LOMCE, cuyo diagnóstico (en este mismo documento de trabajo) muestra y fundamenta la anomalía que supone la falta de contenido social y sociológico en la ordenación curricular de estas enseñanzas.

Tomando el Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁸, citaremos a continuación los espacios en los que se recoge la presencia de la Sociología. Esta aparece por primera vez, y como gran novedad, en el desarrollo de la materia en **Formación y Orientación Personal y Profesional** (asignatura de carácter opcional para el alumnado de 4º ESO).

¹⁸<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-secundaria.html>

Esta asignatura se define como la *“aproximación al conocimiento de lo humano a partir de disciplinas que lo analizan desde el conocimiento de los procesos biológicos, psicológicos e intelectuales que regulan la conducta, la cognición y el aprendizaje; desde el conocimiento del individuo como parte de una construcción social y cultural; y desde el análisis de los elementos que definen las organizaciones sociales y los grupos humanos”*.

Se considera una asignatura relevante para que el alumnado pueda despertar su curiosidad por el conocimiento de la propia persona, de su proceso de aprendizaje y del entorno sociocultural en el que se encuentra. Con esta materia se persigue que el alumnado adquiera las competencias necesarias para el desarrollo personal, la promoción de la salud, la empleabilidad y la inclusión social. Por tanto, no sólo vemos una conexión implícita con el campo de conocimiento de la Sociología, sino que ésta se cita de manera expresa en el *Anexo II. Materias de Educación Secundaria Obligatoria*:

*“Esa curiosidad abre la puerta al conocimiento, a la reflexión crítica y al análisis, partiendo de planteamientos, saberes y estrategias propios de disciplinas como la psicología, **sociología** o antropología”*.

*“Los saberes básicos que contribuyen a adquirir las competencias específicas se organizan en tres bloques. El primero de ellos se relaciona con el conocimiento del ser humano desde la perspectiva de las ciencias humanas y sociales relacionadas con la psicología, la antropología y **la sociología**”*.

Asimismo, en el desarrollo de las competencias específicas de esta asignatura, en el apartado de saberes básicos: A. *El ser humano y el conocimiento de uno mismo*, se vuelve a señalar a la sociología como disciplina de partida:

*“**Sociología**. El ser humano como ser social. Concepto de Sociedad. Estrategias de inclusión y cohesión social para mejorar la calidad de vida de las personas. El adolescente y sus relaciones. Búsqueda de la autonomía y asunción progresiva de responsabilidades. Conductas prosociales y antisociales. Normas, roles y estereotipos. Igualdad de género. Diversidad y convivencia positiva dentro los grupos. Procesos de transición a la vida adulta en perspectiva comparada”*.

Las referencias expresas a la Sociología en las materias curriculares de Bachillerato que recoge el Proyecto del Real Decreto por el cual se establece la ordenación y la enseñanza mínima de esta etapa educativa, la encontramos en el desarrollo de las competencias específicas de la materia de **Historia de España** (Anexo II. *Materias de Bachillerato*). Más concretamente en la competencia específica número 4. *“Tomar conciencia de la diversidad social a través del análisis multidisciplinar de los cambios y continuidades de la sociedad española a lo largo del tiempo, la evolución de la población, los niveles y modos de vida, las condiciones laborales y los movimientos y conflictos sociales, para valorar el alcance de las medidas adoptadas y los progresos y*

limitaciones para avanzar en la igualdad, el bienestar, la justicia y la cohesión social". Esta competencia se justifica debido a la dimensión ética que supone la valoración del desarrollo humano de un país en función del incremento de los niveles de equidad e igualdad de este.

En Historia de España, el alumnado deberá atender a la heterogeneidad y complejidad de la sociedad española a lo largo de su historia, lo cual requiere del estudio de *"la evolución demográfica, los desequilibrios territoriales y el desigual acceso a los recursos, a los derechos y a la participación en el poder"*. Para ello, se establece que será preciso la combinación de *"el estudio histórico con las aportaciones de disciplinas como son, entre otras, la antropología, la psicología social, las ciencias políticas o la **sociología**, con objeto de interpretar las distintas respuestas, individuales y colectivas, que se dan ante situaciones de adversidad, incumplimiento de expectativas o ante la percepción de la injusticia"*.

Ampliando los elementos anteriores, consideramos oportuno señalar la presencia que debería adquirir la Sociología como disciplina en la ordenación curricular de las enseñanzas en Secundaria Obligatoria y Bachillerato, a la luz de la interpretación de los propios textos normativos.

En primer lugar, en las lecturas de los Proyectos de Reales Decretos de Secundaria y Bachillerato, podemos señalar la alusión a la norma estatal (LOMLOE) y la exposición de motivos de esta, en la que se afirma que el objeto de la ley es *"adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030"*. Al mismo tiempo, la ley nacional reformula la definición de currículo, enumerando los elementos que lo integran y señalando que su configuración *"deberá estar orientada a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una **ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual**, sin que en ningún caso pueda suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación"*. Estos retos y objetivos guardan una estrecha relación con los del ámbito de la Sociología, por lo que su imbricación disciplinar resulta clave para abordarlos.

Atendiendo al articulado de interés para nuestros propósitos, citaremos algunos artículos que consideramos como fundamento de la introducción de la Sociología como asignatura curricular en ambas etapas de la enseñanza Secundaria.

1) En primer lugar, trataremos las cuestiones derivadas del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Destacamos el principio general definido en el artículo 5.5:

*“Asimismo, se pondrá especial atención en la potenciación del aprendizaje de carácter significativo para el desarrollo de las competencias, promoviendo la autonomía y la **reflexión.**”*

El artículo 6.5 en el que se define uno de los principios pedagógicos, entre ellos señalamos, como relevantes y en los que la Sociología puede desempeñar un papel importante, los siguientes:

*“Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el **fomento del espíritu crítico** y científico, la educación emocional y en **valores, la igualdad de género** y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal **la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales**”.*

Asimismo, también son de la misma relevancia los siguientes apartados del artículo 7 en el que se expresan los objetivos que debe seguir la ordenación curricular:

a) *“Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y **prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.**”*

c) ***Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.***

d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como **rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas** y resolver pacíficamente los conflictos.*

e) ***Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.** Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.*

f) ***Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.***

g) *Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el **sentido crítico**, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*

k) *Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. **Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.***

2) En segundo lugar, la Sociología también es relevante para el desarrollo de las competencias clave y el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica que se fija en el artículo 11, y que coincidiría con las competencias clave (artículo 16) que se consideran necesarias en el Proyecto del Real Decreto para la ordenación de las materias de Bachillerato:

e) ***Competencia personal, social y de aprender a aprender.***

f) ***Competencia ciudadana.***

h) ***Competencia en conciencia y expresión culturales.***

En cuanto al Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato, señalaremos los siguientes artículos que también fundamentan la oportunidad y la pertinencia de la perspectiva sociológica para alcanzar los objetivos que se señalan:

Artículo 7. Objetivos:

a) ***Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.***

b) ***Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.***

c) ***Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias,***

orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

4. Oportunidades para la Sociología

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) al consagrar que el “Gobierno, previa consulta a las Comunidades autónomas, fijará las enseñanzas mínimas que contarán con el 50% de los horarios escolares en la Comunidades Autónomas con lengua cooficial y 60% en aquellas que no lo tengan ” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) abre una ventana para incluir a la Sociología dentro del currículo académico de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) y el Bachillerato, sea mediante la inclusión de contenidos transversales de corte sociológico dentro de los programas de determinadas asignaturas, o sea directamente mediante la inclusión de disciplinas autónomas mediante la inclusión de optativas relativas a la Sociología, supliendo de este modo “la doble ausencia” que existe en el sistema educativo español, tanto en lo que se refiere a la materia como al profesorado de Sociología (Grau y Medina, 2021).

La posibilidad de volver a incluir a la Sociología en el currículo educativo de la ESO y Bachillerato, tal como lo estuvo hasta el curso académico 2015/2016 en el sistema educativo valenciano (Beltrán y García-Calavia, 2021) puede volver a ser una realidad a través del ejercicio de la potestad que confiere la LOMLOE a las Comunidades Autónomas para decidir un alto porcentaje de las optativas que se ofrecerán en sus respectivos currículos, potestad que además se condice completamente con el espíritu de esta norma jurídica, la cual a diferencia de su antecesora, “reivindica que las reformas educacionales no se pueden hacer de espaldas a las sociedades sino que deben hacerse junto a ella, pues es a través de la educación cómo la sociedad demuestra su intención de futuro, su modelo de ciudadanía y democracia” (Martínez Celorrio, 2021; véase también, Martínez Celorrio, 2019) y es en este espacio de construcción del modelo de sociedad al que aspiramos, en el que la Sociología se erige como una instrumento útil e idóneo de la política educativa para el fomento de la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, profesorado, comunidad educativa, y

en definitiva de la sociedad de la que todos/as estos/as somos parte, pues a través de los contenidos que la política educativa decide que sean públicos y universalizables se reflejan las intenciones educativas, en un momento histórico determinado y el modelo de ciudadanía que defiende (Martínez Celorrio, 2021).

En este sentido, la LOMLOE además de apostar por aunar la equidad y la calidad (conceptos parcelados en las dos leyes educativas españolas anteriores), hace una clara apuesta por *lo social*, tanto en lo referente a la igualdad de oportunidades como en la introducción de elementos de corte sociológico, a través de principios normativos que recaen transversalmente sobre la educación y la comunidad educativa (Grau y Medina, 2021). En esta línea de ideas, la LOMLOE incluye en su apuesta presentista una serie de nuevos aprendizajes que requieren una atención urgente, pues corresponden a las necesidades de la sociedad actual. Entre estos aprendizajes transversales se encuentran:

- Agenda 2030 y sostenibilidad,
- Coeducación e igualdad de géneros,
- Educación para el consumo,
- Educación para la salud afectivo-sexual,
- Educación ambiental y bienestar animal,
- Educación emocional y educación para la ciudadanía global, entre otros.

Todos estos aprendizajes presentistas pueden ser abordados desde la perspectiva sociológica sea de manera transversal, o en optativas autónomas definidas por la propia Comunidad Autónoma. Además, la LOMLOE incorpora como nueva asignatura para el primer curso de la ESO la *Educación cívico democrática*, la cual incluirá contenidos como el conocimiento de la Constitución Española, los Derechos Humanos y la infancia, desarrollo sostenible, género, respeto a la diversidad, valor social de los impuestos, cultura de la paz y no violencia, entre otros (Martínez Celorrio, 2021).

La LOMLOE no solamente se ha preocupado de los conocimientos que responden a las necesidades actuales, sino que también hace una apuesta prospectiva respecto al modelo de ciudadanía, sistema de valores o simbólico que se espera afianzar en las generaciones futuras a largo plazo. Este énfasis prospectivo, según expuso Martínez Celorrio (2021) en la conferencia que impartió en el V Encuentro con Profesorado de Secundaria (en la Universitat de València, el 28 de junio), plantea 4 desafíos, que además de alinearse con los ODS de la Agenda 2030, se encuentran íntimamente ligados con el pensamiento crítico y reflexivo que promueve la Sociología, y que pueden ser incorporados mediante las vías que propone la propia LOMLOE:

1. **Digitalización:** incluye comprender los cambios que provoca, no solo a nivel material, sino como cambio social, e incluso sobre la vida democrática.

2. **Vida sostenible:** implica comprender la transición ecológica a la que está forzada nuestra economía para repensar los mecanismos que damos por dados, además de replantearnos el respeto de la vida animal, del ecosistema, de los recursos, etcétera.
3. **Futuro del empleo:** de los dos desafíos anteriores se desprende la reestructuración de los mercados que inevitablemente harán cambiar las formas de empleo y las competencias que se exigen para él. El sistema educativo debe empoderar al alumnado para que éste maneje competencias claves que le permitan asegurar la empleabilidad durante toda la vida, y así gestionar transiciones, y ser asertivo ante la incerteza. capital humano es el de poner en marcha un sistema integrado y eficaz de recualificación para la población adulta. En esta línea de ideas también se posiciona en materia de educación el informe propositivo "España 2050. Fundamentos y propuestas para una estrategia nacional a largo plazo", el cual señala cómo desafío la necesidad de contar con un sistema integrado y eficaz, que permita superar la obsolescencia competencial de los y las trabajadoras en el nuevo panorama laboral que se espera provoque la digitalización, la transición energética y transformaciones sociales y culturales (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021, p.150).
4. **El futuro de la democracia:** los cambios sociales mencionados crean el riesgo de que se genere un contexto de *anomia* en que la propia democracia sea cuestionada. En democracia nada está consolidado, pues, por el contrario, es un tejido que requiere seguir nutriéndose de un mayor conocimiento de las instituciones, de las virtudes públicas cívicas, lo cual implica interrogarnos sobre nuestra vida con una perspectiva sociológica para entender la complejidad creciente de nuestra sociedad.

La reivindicación que se hace de la incorporación de la Sociología en los currículos académicos de la ESO y de bachillerato, no obedece tan solo a un interés gremial, sino que también y sobre todo, se considera que es una herramienta indispensable para comprender la sociedad contemporánea que plantea unos desafíos de difícil gestión y resolución, tales como el contexto de incertidumbre, relativismo y *postverdad* que le tocará vivir a nuestra juventud (Martínez Celorrio, 2021) y para los cuales debemos prepararla como deber ético.

5. La participación de la comunidad educativa en el ámbito escolar según la LOMLOE

Como se ha señalado, la LOMLOE, a diferencia de su antecesora LOMCE (Ley Orgánica 2/2006) da especial importancia a la participación de la comunidad educativa, tal como lo consagra en su artículo 119: *Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados*, en el cual se garantiza la participación activa de la comunidad educativa en el gobierno del centro a través del Consejo Escolar,

contemplándose explícitamente además la participación del profesorado, alumnado y de los padres y madres. Xavier Martínez Celorrio (2021) celebra la inclusión de esta participación en la LOMLOE, agregando que la actual ley pretende conectar con las necesidades presentes y futuras de nuestra sociedad que se enfrenta a una serie de encrucijadas disruptivas.

Dentro de esta participación tiene un **rol especialmente importante el profesorado**, pues los docentes son quienes materialmente definen la realidad dentro de las aulas, e influyen en la construcción de los/as profesionales y ciudadanos/as que una determinada sociedad desea. En este sentido, es imprescindible que la Sociología tenga un espacio relevante en el sistema educativo como herramienta de análisis social, pues la pedagogía y la psicología por sí solas no permiten una comprensión completa de la sociedad, de las estructuras, instituciones y grupos que la conforman, conocimientos que son indispensables en las sociedades contemporáneas (García-Calavia, 2021).

Por todo ello, es necesario que el profesorado se forme en herramientas sociológicas, y es así como la propia LOMLOE establece aprendizajes para la formación permanente de los docentes, entre los cuales se encuentran la educación inclusiva, la digitalización, formación en temas de acoso y resolución de conflictos, contenidos sobre desarrollo sostenible y de la ciudadanía mundial, de los que se espera que en el presente año (2022) sean incorporados en el sistema de acceso a la función docente. Además, será necesaria la inclusión de formación docente en lo relativo a materias de igualdad, no discriminación y prevención de la violencia de género, debiendo incluso los propios proyectos de dirección de los Centros Educativos incluir dichos contenidos, pues la perspectiva de género atraviesa toda la LOMLOE como pilar clave del cambio educativo y de la educación social de nuestros jóvenes (Martínez Celorrio, 2021).

Los cambios en los aprendizajes introducidos por la LOMLOE plantean además como desafío para el profesorado una serie de **aprendizajes informales para los equipos docentes**, que son sintetizados por Xavier Martínez Celorrio (2021) en el siguiente esquema:

1. **Colegialidad docente colaborativa y creativa, cuya pretensión es acabar con el aislamiento “gremial” de las asignaturas.**
 - a. Mayor autonomía curricular del Centro Educativo basado en un modelo de confianza en la profesionalidad docente, propia de los países escandinavos: Las Comunidades Autónomas con lengua cooficial tendrán el 50% de autonomía en la determinación de su currículo. De ese porcentaje, se delegará al centro un mínimo del 10% (Art 6.5, LOMLOE).

- b. Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de las materias optativas. Los centros podrán hacer propuestas de otras optativas propias, que requerirán la aprobación previa por parte de la Administración educativa correspondiente (Art. 34.7, LOMLOE). Es precisamente a través de esta vía que se genera la oportunidad para que la Sociología sea incorporada como optativa de la propia Comunidad Autónoma, o que los propios Centros puedan diseñar optativas singulares con contenidos sociológicos.
- c. Definición de una estrategia digital del Centro compartida y como parte del proyecto educativo (Art. 121.1, LOMLOE). Los centros serán digitalizados y eso implica una formación en la cultura digital.
- d. Consensuar y liderar un proyecto de centro (Art. 121.2, LOMLOE).
- e. Co-docencia en ámbitos interdisciplinares en la ESO (Art. 24.7 y 26.1, LOMLOE). El profesorado debe servir al derecho a la educación del alumnado garantizando que el conocimiento sea interdisciplinar, siendo esta una oportunidad para que la mirada sociológica sea introducida en las aulas.
- f. Evaluación colegiada y globalizada en promoción y titulación ESO (Art. 28, LOMLOE). La promoción del alumnado no dependerá de la suma de aprobados o suspendidos, sino que se evaluará en términos competenciales, lo cual requiere mayor formación del profesorado.

2. Apertura a la sociedad y alianzas con el entorno: la escuela debe conectar con las necesidades de la sociedad a la que está sirviendo y aprovechar las oportunidades que dé el entorno.

- a. El proyecto educativo tendrá en cuenta las relaciones con agentes educativos, sociales y culturales del entorno (Art. 121.2, LOMLOE) los cuales son considerados como aliados en la formación del alumnado.
- b. Los centros actuarán como comunidades educativas abiertas y motores de la transformación social y comunitaria (Art. 110.4, LOMLOE).
- c. Sostenibilidad de los centros y prevención del cambio climático (Art. 110.3, LOMLOE). Se deberá revisar la propia sostenibilidad ambiental de los centros, en un compromiso total con esta materia.
- d. Involucra a municipios y las entidades sociales para promover el éxito escolar desde un enfoque más comunitario, en lo escolar y extraescolar (Art. 81.2, LOMLOE).
- e. En los 3 primeros años de la ESO, se incorpora una materia optativa (monografía o proyecto de aprendizaje- servicio a la comunidad) (Art.

24.3, LOMLOE).

3. La escuela como proyecto colectivo y compartido: la escuela como institución pública se debe a la sociedad que está sirviendo:

- a. El proyecto de centro será de acceso público e incluirá (Art. 121.2, LOMLOE)
 - i. Plan de atención a la diversidad (PAD)
 - ii. Plan de acción tutorial (PAT)
 - iii. Plan de convivencia y bienestar
 - iv. Plan de fomento de la lectura (PFL)
 - v. Plan de coeducación e igualdad entre hombres y mujeres
 - vi. Plan Mejora Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)
- b. Recupera la participación de las familias y de la comunidad educativa en la gestión de los Centros a través del Consejo Escolar (Art. 119.2, LOMLOE) que había sido anulada por la LOMCE, la cual les negó su derecho a voz y voto en Consejos escolares.
- c. Rendición de cuentas y evaluación- diagnóstico censales en 4º de Primaria (Art. 21, LOMLOE) y 2º de ESO (Art. 29, LOMLOE) para mejora interna y sin publicar los rankings de los centros, pues es profundamente estigmatizante y contrario a la Justicia Social para las escuelas que incluyen colectivos más empobrecidos.

6. Experiencias vinculadas a la Sociología: Programa Argó

Ante el desarrollo de la LOMLOE y la justificación de su creación vinculada a la necesidad de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, se producen diversos cambios que hemos ido introduciendo en los puntos anteriores.

Uno de los cambios que suscita interés es la introducción de los **trabajos monográficos de carácter multidisciplinar en la Educación Secundaria Obligatoria**, aspecto que intentaremos tratar en este apartado vinculándolo al programa Argó¹⁹.

El programa Argó es un programa de apoyo a la transición entre la secundaria y la universidad fundamentado en un trabajo monográfico de carácter multidisciplinar que se desempeña en la última etapa del Bachillerato en Catalunya. Este programa se configura a través de tres premios para las tres monografías, realizadas durante Segundo de Bachillerato y seleccionadas previamente por el centro educativo donde el/la estudiante esté matriculado/a y haya obtenido la calificación de *excelente*, mejor valoradas; o a través de estancias en verano. Mediante la inscripción al programa, se ofrece asesoramiento a los trabajos de investigación por parte del profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Como bien se señala en el apartado de diagnóstico de la LOMCE, Catalunya es una Comunidad Autónoma con cierta particularidad. No sólo posee este tipo de contenido curricular previa a la legislación de la LOMLOE, sino que, a través del Decreto 142/2008 mantiene como asignatura optativa la Sociología (una asignatura eliminada desde 2015/2016); una realidad que, tal y como expresábamos en los puntos anteriores, la LOMLOE permitiría su extensión en las diferentes CCAA.

Durante el curso 2018-2019, el programa Argó cumplió su 15ª edición, lo que estimuló un estudio sobre el impacto de este Programa. Partiendo de la base de este documento²⁰ estableceremos unas pinceladas de lo que puede aportar esta experiencia y cómo puede ser trasladada a realidades de otras Comunidades más allá de la catalana tras la incorporación de las monografías al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Si bien es cierto que el estudio de impacto se centra principalmente en conocer y describir las trayectorias académicas del alumnado participante en el programa Argó, también recoge la percepción de los actores implicados, lo que supone el reflejo más oportuno para conocer el programa y los beneficios que aporta.

Entre las oportunidades que ofrece este Programa se encuentra la facilitación de la transición a la universidad del alumnado de secundaria, quien al contar con el asesoramiento de profesorado universitario pueden conocer los centros de educación

¹⁹ <https://www.uab.cat/web/programa-argo-1345714880943.html>

²⁰ <https://www.uab.cat/doc/programa-argo-2019-estudi-sobre-impacte-programa-valoracions-propostes>

superior, a la vez que el profesorado tiene nociones sobre cuáles son las necesidades de los jóvenes que se encuentran en los centros de educación secundaria. Es un programa que permite acercar ambos mundos: el de la educación secundaria y la postobligatoria y generar un *feedback* de conocimientos pedagógicos y experiencias que permita al alumnado no sólo adquirir habilidades académicas, sino prepararse para su incorporación a la vida universitaria, y/o a la vida activa más tarde o temprano. Argó no sólo facilita estas posibilidades, sino que se configura como un marco de acompañamiento al estudiantado en esta transición y refuerza al alumnado el desarrollo de intereses e inquietudes que van más allá del contenido curricular más básico.

Inicialmente, destacaremos las motivaciones del alumnado para participar en el programa. Estas son variadas, desde la propuesta por parte de algún/a profesor/a del centro o de los padres hasta el interés en la temática ofrecida o en poder hacer prácticas de laboratorio a la universidad y conocer esta. La valoración del conocimiento de la universidad y este primer contacto es ampliamente reconocida por los/las participantes del programa, quiénes aprecian la información y los contactos para elegir formación posterior.

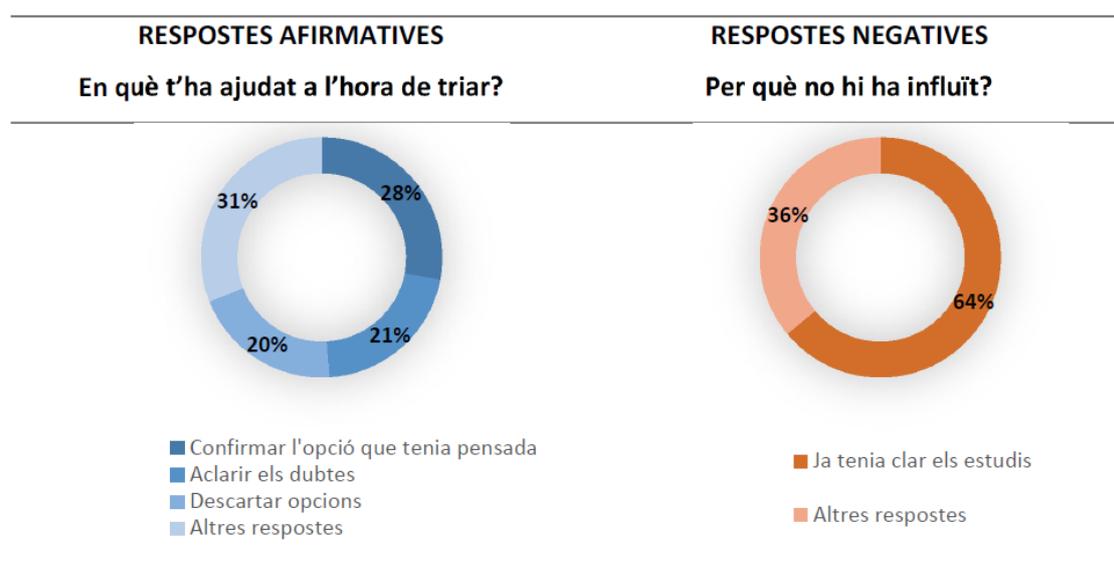
“Els postdocs em van cuidar moltíssim, entre ells en [professor de la UAB]. Van portar-se molt bé amb mi, em van ensenyar com es feia una fitxa de documentació, amb documentació antiga. Jo em vaig sentir molt acompanyat en tot el procés d’entendre què vol dir fer un treball de recerca. A l’institut t’ho ensenyen una miqueta i tal, però no és el mateix que estar veient investigadors de veritat i menys encara en el camp de les ciències socials, que a vegades queda tot com molt obert i ajuda que gent que s’hi dedica realment t’orienten”. Estudiante participante en el programa.

“Bé, jo encara no he arribat a aquest nivell universitari. Però sí que és veritat que t’ajuda a decidir una mica cap on vols orientar-te. Per exemple, d’ençà que vaig fer l’estada, sempre m’ha agradat la idea de la bioquímica o carreres relacionades amb microbiologia, biotecnologia i demés, llavors estic una mica en aquesta zona.”. Estudiante participante en el programa.

En otro informe del programa: *El programa Argó: l’orientació per l’ocupabilitat*²¹, se recoge de manera sintetizada otras cuestiones sobre las valoraciones del estudiantado:

²¹ <https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>

Figura 1. Influencia del programa Argó en la elección de los estudios



Fuente: *El programa Argó: l'orientació per l'ocupabilitat* (<https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>)

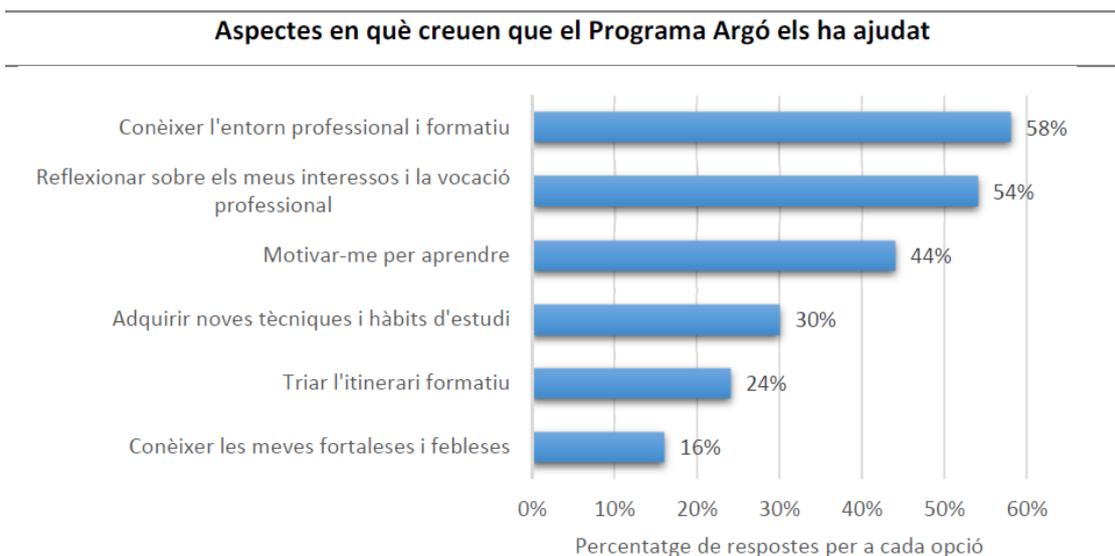
Algunos de los conocimientos que el alumnado destaca es el relacionado con el trabajo en equipo, la adquisición de habilidades para ser más autónomos/as, la mejora sus capacidades en la búsqueda bibliográfica, de organización y de planificación de proyecto, y el despertar la curiosidad por el mundo de la investigación:

“Tota la part d’investigació, que era tot innovadora. A l’escola mai ens parlen d’aquestes coses. Utilitzar instruments que són totalment nous per a tu. A part d’això, també, tota la part teòrica, de conceptes nous que van introduir. I em va ajudar molt a fer el treball de recerca.” Participante varón durante el curso 2017-2018

“Jo vull dir que si no hagués estat per aquest programa no l’hauria pogut fer tan complet com el vam fer. Perquè realment el professor d’aquí ens va donar moltes eines i molts coneixements que nosaltres no sabíem i que tampoc sabíem d’on obtenir. Crec que serveix per fer un treball de recerca més potent”.

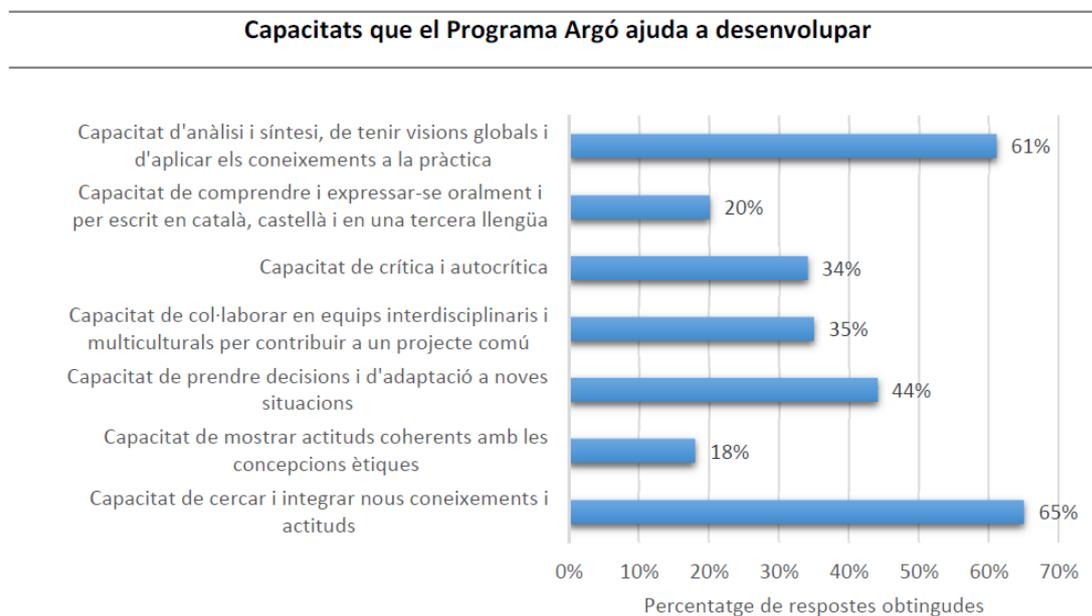
En este mismo informe se recogen las siguientes valoraciones (figuras 2 y 3), por las cuales se destaca los aspectos que se han considerado como beneficiosos (principalmente, el acceso al conocimiento profesional y formativo, la reflexión sobre los intereses y la vocación profesional; seguida de una motivación para aprender) y una serie de capacidades que el programa les ha aportado (destacando la capacidad de búsqueda y de integración de nuevos conocimientos y actitudes, la capacidad de análisis y síntesis, además de una visión más transversal y global para aplicar los conocimientos, junto a otras como la capacidad de toma de decisiones y de adaptación a nuevas situaciones).

Figura 2. Aspectos en los que creen que el Programa Argó les ha ayudado:



Fuente: *El programa Argó: l'orientació per l'ocupabilitat* (<https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>)

Figura 3. Capacidades que el Programa Argó les ayuda a desarrollar



Fuente: *El programa Argó: l'orientació per l'ocupabilitat* (<https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>)

En definitiva, un 78% del alumnado considera que la experiencia global de la participación en el Programa merece una calificación de *notable* o *excelente*. La siguiente nube de palabras recoge las expresiones mediante las cuales definen esta experiencia:



Las temáticas abordadas pueden ser variadas dentro de los campos de Artes y Humanidades, Biociencia, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingenierías.

Ejemplos prácticos de estos trabajos, en el campo de las Ciencias Sociales, son muy diversos e interesantes en cuanto a que conectan con los objetivos expresados en la ordenación curricular de los proyectos de Real Decreto concomitantes al objetivo de creación de la LOMLOE. Haciendo énfasis en algunos de estos proyectos, que podríamos inscribir dentro de los objetos de estudio de la Sociología y la Antropología, nos encontramos con algunos como los siguientes abordados en los últimos dos cursos (2020 y 2021): *Apropar les cultures de l'Índia amb una mirada antropològica, Atenció sanitària en contextos interculturals, Canvis en la masculinitat, la implicació dels homes en la crianza dels fills i filles; Característiques de l'alimentació vegana i perfils poblacionals que l'adopten, Catalans d'origen immigrant de segona generació: trajectòries vitals i expectatives de futur, Experiències de "paga el que vulguis", família i vulnerabilitat sociocultural, La construcció socials dels gèneres;* entre muchos otros.

No obstante, y a pesar de la expansión de la vertiente social que conecta con las inquietudes actuales y de la normativa, la mayor parte de las propuestas de asesoría del ámbito de las Ciencias Sociales y de las Humanitarias reciben menos inscripciones que las de otras disciplinas, en particular, las ciencias y las biociencias. Esto se debería a la falta de visibilidad de las Ciencias Sociales, la elección del alumnado con mayor nota que puede coincidir con tales modalidades o la falta de interés del profesorado en secundaria de animar a su alumnado a participar en temas sociales y de humanidades que el programa ofrece. Al respecto, seleccionaremos algunas intervenciones del profesorado, tanto de secundaria como universitario, participante en los grupos de discusión, y recogidos en el informe mencionado.

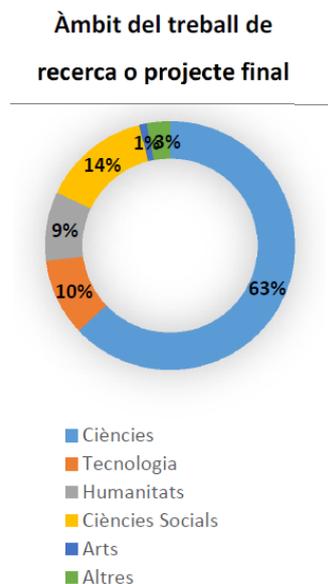
"El que ens trobem és que el 90% de la gent vol fer treballs de ciències. Però bàsicament biologia, tecnologia, algun d'història i psicologia. Això fa que els companys que no són del departament de ciències acabin fent els treballs que nosaltres no agafem." Profesora de un instituto del Baix Llobregat.

“Jo sóc sociòleg, diria que les ciències socials és difícil de dir que un estudiant de batxillerat li interessin. Els dos suggeriments que faria és, d’una banda, valorar els treballs que fan en grup. És un sobre esforç, normalment si tens dos estudiants que tenen el mateix treball els pots demanar més coses, això és un plus. A més, d’ençà que ha sorgit això els projectes estan més ben fets, estan més pensats. La implicació dels instituts és més clara. Ens dona a la UAB un avantatge, perquè tenim molt més fàcil plantejar que els graus siguin interdisciplinaris, potser, que d’altres universitats.

Potser passa que hi ha grups per defecte i grups per motivació. Per exemple un dels temes estrella en ciències socials és el de gènere. És perfecte per treballs en grup, amb gent que vol fer diferents carreres i vol tenir després diferents perfils professionals. Llavors, si això es cuida una mica, se li pot donar bastant de sentit. I no ho dic perquè sigui un grau de gènere, tot i que es poden fer moltes altres professions que tenen interès. Potser en aquest sentit, que hi hagi un grau específic, és fins i tot un problema. Perquè no estem parlant d’una cosa tan tancada. En aquest sentit em sembla que és una via a explorar, no sé la forma”.

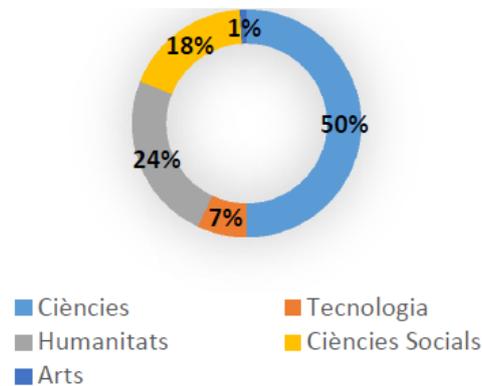
Entre las diferentes propuestas de mejora que realizan tanto el profesorado de secundaria como de la UAB se recoge la necesidad de diversificar los ámbitos de conocimiento y fomentar la interdisciplinariedad. Una realidad que también se confirma en el informe *El programa Argó: l’orientació per l’ocupabilitat*.

Figura 4. Àmbit del treball de investigació o projecte final



Fuente: *El programa Argó: l’orientació per l’ocupabilitat* (<https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>)

Figura 5. Distribución del profesorado de la UAB participante por áreas de conocimiento:



Fuente: *El programa Argó: l'orientació per l'ocupabilitat* (<https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>)

Consideramos que la potenciación que se le puede brindar a los proyectos de las Ciencias Sociales, y de manera específica, a disciplinas como la Sociología, ya sea en el marco del programa Argó y en la posibilidad de adaptarlo a diferentes contextos, unido a la nueva propuesta de trabajos monográficos, es una oferta de aprendizaje que se alinea con los objetivos de la LOMLOE: el fomento del espíritu crítico y científico, la educación en valores, la igualdad de género, la educación para la sostenibilidad y para la adaptación a la digitalización de nuestros tiempos... toda una serie de retos a los que las sociedades contemporáneas nos enfrentan y que requieren de una ciudadanía educada para entenderlas y para poder participar e intervenir en ellas con lenguajes y conocimientos sociológicos. Por estos motivos, y con el ejemplo de proyectos de Ciencias Sociales como los expuestos en el programa de Argó, consideramos que la aportación de una mirada sociológica resulta muy valiosa para nuestros currículos educativos, y para nuestras (actuales y próximas) generaciones.

Consideraciones finales

Nos encontramos en un escenario de cambios y nuevos desafíos que requieren la actualización de nuestros currículos escolares. Los cambios derivados de la pandemia del Covid-19 han hecho reaparecer la idea de renovar el *contrato social*, un contrato en el que se destaque la mirada social en el proceso de pensar qué tipo de sociedades estamos construyendo a la vez que nos cuestionamos a nosotros/as mismos/as, en lo individual y en lo colectivo; y, como es lógico, también en extensiones sociales como es la educación y sus planes de estudios.

El Dr. Fidel Molina-Luque habla del *Elogio de la profiguración*, una voluntad educativa en pro de la "figuración", es decir, de enseñar-aprendiendo de manera colaborativa, dialógicamente y sin jerarquías intergeneracionales donde se reconozca el legado positivo de las experiencias y saberes entre generaciones. Apuesta, por tanto, por un modelo educativo y socializador en comunidad, donde las emociones, los valores y las

competencias estén en el centro (Fidel, 2021). Estas y otras posibilidades transformativas de la sociedad a través de la educación tienen cabida a través de la enseñanza-aprendizaje de la Sociología, pues si el presente y el futuro requiere de una ciudadanía activa y crítica, estas actitudes ante la vida colectiva deben aprehenderse y ejercitarse desde etapas tempranas de la vida. En este sentido, la LOMLOE abre la posibilidad de volver a situar a la Sociología dentro de las áreas del conocimiento que serán accesibles para los y las estudiantes de la ESO y de Bachillerato mediante su incorporación como asignatura optativa, o mediante la incorporación transversal de sus contenidos, siendo este un avance en los currículos escolares, que esperamos concluya en su incorporación estable y definitiva dada la trascendencia de sus contenidos.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. y García-Calavia, M. Á. (2021). Sociología en las aulas. *Levante* (23 de agosto). Accesible en: <https://www.levante-emv.com/opinion/2021/08/23/sociologia-aulas-56447617.html>
- Grau, M. y Medina, M. (2021). ¿Ser o no ser social?. *El periòdic*. (27 de enero) Accesible en: https://www.elperiodic.com/opinion/lapalestra/social_7774
- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Accesible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Accesible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez Celorrio, X. (2019). *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Celorrio, X. (2021). Educar con y para la sociedad: relación entre entorno, escuela y comunidad. Conferencia pronunciada en la *V Jornada de perspectives d'orientació per a l'educació secundària des de la sociologia*, organizada por el Departament de Sociologia i Antropologia Social, la Conselleria d'Educació y la Associació Valenciana de Sociologia (28 de junio).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). *Cambios en el currículo*. Accesible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/lomloe/cambios-curriculo.html>
- Molina-Luque, Fidel (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. Madrid: Los libros de la Catarata. ISBN 978-84-13521-99-2

- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia. ISBN 978-84-7471-150-9. Depósito legal M-18656-2021.
- Programa Argó-Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-UAB Barcelona. Accesible en: <https://www.uab.cat/web/programa-argo-1345714880943.html>
- Programa Argó (2019). Estudi sobre el impacte del Programa: valoracions i propostes de millora. Accesible en: <https://www.uab.cat/doc/programa-argo-2019-estudi-sobre-impacte-programa-valoracions-propostes>
- Programa Argó (2019). Estudi sobre l'orientació per l'ocupabilitat del Programa. Accesible en: <https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>
- Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Accesible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a8262050-698f-4929-ba04-751ec36ad89e/prd-ordenacion-eso-con-anexos.pdf>
- Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Accesible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e72aadd9-a4bc-4f00-985e-7167a254425b/prd-ensenanzas-minimas-bachillerato.pdf>
- Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Accesible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-18812>
- Solé Martínez, C.; de Inés Trujillo, A.; Simón Esteve, M.; Ortiz Guitart, A. (2018). El Programa Argó: l'orientació per l'ocupabilitat. Revista CIDUI 2018, 1-18. www.cidui.org/revistacidui. Accesible en: <https://www.uab.cat/doc/el-programa-argo-orientacio-per-ocupabilitat-2018>

Anexos

Anexo 1

Sobre los usos de la sociología en la educación secundaria española: hechos y problemáticas²²

Fernando Rocher, Víctor Bermejo, Francisco Javier Martínez, Santiago Soler²³

Introducción

El objetivo del presente estudio es realizar una primera aproximación general a la presencia y ausencia, así como a los posibles usos de la sociología en la educación secundaria.

En un primer momento tomamos como punto de partida del estudio la misma normativa legal que regula el currículum y materias impartidas en las diversas instituciones educativas españolas, explorando sus contenidos y las supuestas intenciones y fines académicos del currículum vigente. En base a lo observado en estos documentos elaboramos una discusión respecto a lo que el sistema educativo ofrece a nivel legal como fin de la educación y los medios que aporta de manera efectiva en su ejercicio. Se pasa a describir la búsqueda de investigaciones recientes relacionadas con el tema en cuestión, en la que no encontramos artículos españoles que traten específicamente nuestro objeto de estudio. En base a lo encontrado en dicha búsqueda analizamos los artículos que consideramos más próximos a nuestro objeto y que pueden servir para profundizar en el mismo, aunque sea por omisión. Constatando este carácter de omisión (presencia ausente) de la sociología encontrado tanto en el marco legal como en los materiales científicos, proponemos una reflexión teórica respecto a las características que presenta la educación secundaria española según la información obtenida hasta el momento. Por último, se enlaza el hecho de la normativa legal con la reflexión teórica respecto a los artículos y se presenta una hipótesis explicativa en relación a la omisión y dificultad de implementación de la sociología en el ámbito de la educación secundaria española.

La norma

La normativa vigente respecto a las asignaturas que estructuran la programación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en España se encuentra recogida en

²² Una primera versión de este texto ha sido aceptada, con el título “Reflexiones a partir de la irrelevancia de la sociología en la educación secundaria”, para formar parte del libro: Chaleta, E., Paivandi, S. y Benedito, A. (Eds.). (2022). *Límites y posibilidades del cambio universitario. Perspectivas globales y locales*. Colección Monografías & Aproximaciones, n. 33. Valencia, Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València.

²³ Fernando Rocher Quintairos, Víctor Bermejo Gil, Francisco Javier Martínez Pérez, Santiago Soler Pallarés eran estudiantes de cuarto curso del Grado de Sociología en la Universitat de València en el momento de realización de este artículo. Fernando Rocher era también becario de colaboración.

el documento oficial de la **Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**. Esta ley fue aprobada el 28 de noviembre de 2013 por las Cortes Generales, bajo el Gobierno del Partido Popular con Mariano Rajoy como presidente y con José Ignacio Wert como ministro de Educación, Cultura y Deporte. Su aprobación no contó con el apoyo de ningún otro grupo parlamentario salvo el del PP. La LOMCE vino a modificar la **Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)**, aprobada bajo el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español, con José Luís Rodríguez Zapatero como presidente.

Lo más relevante en cuanto a esta normativa para los objetivos de este trabajo se encuentra en lo referente a las asignaturas de las que se compone la estructura de la programación para la Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller. Otro aspecto que se tiene en cuenta son las capacidades que dicha normativa pretende que adquiera el alumnado. En primer lugar, al Real Decreto 1105/2014, que establece el currículum para la secundaria, dispone las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales y específicas para el primer ciclo de la ESO (hasta tercero) en el artículo 1.15:

Áreas del bloque de asignaturas troncales

- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias Sociales
- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Primera Lengua Extranjera

Áreas del bloque de asignaturas específicas

- Educación Física
- Religión o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales

Al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas: 1º Educación Artística. 2º. Segunda Lengua Extranjera

Aquí interesa señalar que en el bloque de asignaturas troncales, el área de Ciencias Sociales se compone de las asignaturas de Geografía e Historia. Por otro lado, aparece la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en la segunda área del bloque de asignaturas específicas.

Para el segundo ciclo de la ESO, es decir, para 4º curso, existen dos opciones en función de la dirección académica que el alumnado pretenda tomar una vez superada la enseñanza obligatoria. Por un lado aparece la “Opción de Enseñanzas Académicas para la iniciación al Bachillerato” y por otro la “Opción de Enseñanzas Aplicadas para la iniciación a la Formación profesional”. Las dos opciones cuentan con las mismas asignaturas troncales obligatorias (en las que de nuevo aparecen las asignaturas de

Geografía e Historia) salvo que en cada opción se ofertan distintas optativas a elegir. De estas optativas cabe señalar la presencia de Economía para la opción de Iniciación al Bachillerato y la ausencia de enseñanzas ligadas directamente con las Ciencias Sociales para el caso de la iniciación a Formación Profesional. Por otra parte, en ambas opciones se ofertan las mismas asignaturas específicas a elegir entre un mínimo de 1 y un máximo de 4. De estas asignaturas podemos destacar Filosofía, Cultura Científica y, de nuevo, Valores Éticos.

El Bachillerato aparece dividido en tres modalidades a escoger, que son la modalidad de Artes, la de Ciencias y la de Humanidades y Ciencias Sociales. La modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se divide en dos itinerarios correspondientes a las dos ramas de esta. Ambos itinerarios comparten las mismas asignaturas troncales salvo el en caso de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y II, que en el itinerario de Humanidades se sustituye por Latín I y II. Como asignaturas destacables de esa modalidad cabe también destacar Historia del Mundo Contemporáneo, Economía y Filosofía en primero de Bachiller y en el caso de segundo Historia de España, Geografía e Historia de la Filosofía. Por su parte, la única asignatura específica ofertada que podemos señalar para primero de Bachiller es Cultura Científica y para segundo de bachiller las asignaturas de Ciencias de la Tierra y el Medio Ambiente y Psicología. En el caso de la Comunidad Valenciana, el currículum de secundaria que aparece en el Decreto 87/2015 es prácticamente el mismo.

Para hacer una comparativa respecto a este tema podemos mencionar que con la LOE, la Sociología formaba parte del itinerario académico como optativa en primero de Bachillerato, dependiendo de la oferta de los centros docentes. En el documento de la LOE también aparecían dos módulos de Formación Profesional como Animación Sociocultural e Integración Social, aunque más relacionados con la disciplina de Trabajo Social que con Sociología, que desaparecen con la aprobación de la LOMCE. Por otra parte, la única comunidad donde se sigue impartiendo la asignatura de Sociología es en Cataluña como específica en el segundo curso de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, conforme dicta el Decreto 142/2008. A lo dicho cabe añadir que, aun cuando la sociología existe como asignatura optativa en los centros de educación secundaria, en la mayoría de los casos es elaborada e impartida por docentes formados en filosofía o psicología, siendo la presencia de docentes formados en sociología como profesores/as de esta optativa marginal en el mejor de los casos.

Como se puede comprobar, no aparece ninguna asignatura de Sociología en todo el currículum de secundaria a excepción del caso de Cataluña. En documento de la LOMCE no aparece tampoco la palabra Sociología. Esta ausencia de la asignatura de Sociología la podemos poner en relación con el segundo tipo de contenidos que nos interesa extraer de la normativa establecida con la LOMCE, el relativo a las capacidades que debe adquirir el alumnado.

En el primer párrafo del documento se dice textualmente lo siguiente: “el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio”. Otras de las frases destacables que aparecen en el Orden ECD/65/2015 en relación a las competencias que deben adquirirse en Bachillerato son que el alumnado debe aprender a “prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales” y “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo”. Por último, nos interesa destacar una de las frases que más nos llama la atención y que aparece en el mismo Orden:

“[...] adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio”.

Por nuestra parte entendemos que estas capacidades están directamente relacionadas con la sociología, aunque es posible que otras asignaturas presentes en los curriculums como filosofía o psicología puedan servir también a la formación de estas capacidades de carácter reflexivo. Sin embargo, debido a la ausencia de la sociología en el curriculum y su afinidad con las capacidades que se pretenden como fines, podemos señalar que no hay una coincidencia entre lo que se indica en la normativa vigente como necesidades y la verdadera práctica educativa.

Observamos, pues, un desajuste considerable entre los fines y los medios que la misma normativa legal plantea en relación a aquello que la sociología podría aportar a nivel educativo. Así, algunos de los fines propuestos respecto a los efectos que debe producir la acción de las instituciones educativas se encuentran en contradicción con la omisión de la sociología como materia curricular.

Si uno de los aspectos más relevantes de la sociología como ciencia es el acto reflexivo (crítico o no) respecto a las condiciones y relaciones sociales de una sociedad dada para su explicación o comprensión, la eliminación de esta disciplina supone la eliminación de una dimensión constitutiva y constituyente de la vida en grupo que supone la posibilidad de pensar la relación social como algo propiamente social, valga la redundancia, y no como una forma epifenoménica de, por ejemplo, relaciones económicas o históricas; ámbitos ambos dos que a su vez sí están mediados socialmente.

Además, si la vida de los individuos es propiamente social en tanto que espacio en el que se entablan unas relaciones sociales necesarias, la imposibilidad de pensar estas relaciones reduce la composición de lo social a agregados de individuos que actúan únicamente en base a intereses propios y es únicamente por estos intereses por los que entablan relaciones sociales. Esta idea se acerca más a una concepción de lo social desde la ciencia económica y no la sociológica, alejando y dificultando aun más la visibilidad y capacidad de acción de esta última. En otras palabras, aún siendo

consideradas ambas ciencias sociales, las concepciones de la realidad social de la sociología y la economía distan mucho la una de la otra, pudiendo llegar a ser mutuamente excluyentes en su entendimiento de la realidad social. Por tanto, si se prima una concepción economicista de la realidad social, la oposición existente con la concepción sociológica dificulta pensar la realidad en términos sociológicos, limitando las posibilidades de la sociología como forma de conocimiento.

Por tanto, los medios que la educación ofrece en forma de curriculum para la formación de “personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” y con capacidad para comprender y analizar contextos sociales y procesos de cambio son en gran medida inadecuados. La ausencia de la sociología como disciplina que puede aportar estas perspectivas y niveles de reflexión deja la educación “a merced” de disciplinas incapaces de transmitir los conocimientos adecuados para formar a las personas autónomas y críticas que la misma normativa legal pretende.

Por otra parte, cabe añadir que la sociología como tal puede no ser la solución a este desajuste, ya que existen corrientes dentro de la misma para las cuales el objeto de estudio no es la sociedad planteada desde un nivel de análisis propio, sino las formas de organizar los hechos que se consideran como la sociedad (Adorno, 1972). De esta manera, siguen sin acercarse al estudio de una realidad social relativamente autónoma que tiene unas causas, mecanismos y efectos propios, quedando así en ámbitos de consideración de la realidad próximos a los de carácter económico mencionados anteriormente. Por nuestra parte, pensamos que parte de esta problemática es rastreable a los mismos inicios de la sociología como ciencia por medio de la figura de Auguste Comte.

Una cierta mirada a la literatura sobre el caso de estudio

La recogida de información relacionada con el tema que nos ocupa consiste en una exploración por las motores de búsqueda Dialnet, Google scholar, ProQuest y Eric, así como por la base de datos de las bibliotecas de la Universidad de Valencia. Las formulaciones usadas como criterio para la búsqueda son las siguientes:

- Sociología en secundaria
- Sociología en la enseñanza secundaria
- Enseñanza de la sociología en secundaria
- Enseñanza social en secundaria

También se repasan los trabajos aceptados en los grupos de trabajo de “Sociología de la educación” y “Enseñanza de la sociología” de los congresos de la FES.

En este proceso nos encontramos con que estamos tratando un tema que no ha sido demasiado problematizado, al menos en investigaciones realizadas en España, pero sí existen artículos referentes a la materia en países como Portugal, Cuba o Argentina.

No conseguimos encontrar ninguna investigación española que trate específicamente la temática de la sociología como asignatura en la enseñanza secundaria, a excepción de un programa para la implementación de una asignatura optativa de sociología en el bachillerato de Andorra (Merino Pareja, 2016).

Sin embargo, esto no quiere decir que investigaciones relacionadas sobre problemáticas cercanas al tema hechas en España no nos hayan aportado información acerca del mismo. Como se ha dicho en la introducción, hemos seleccionado una serie de textos que consideramos relevantes para el tema en cuestión y que creemos ofrecen información destacable sobre el estado de la cuestión que estamos explorando, aunque sea por omisión del objeto específico que intentamos tratar.

Por un lado, hemos encontrado múltiples estudios que evidencian los resultados de este vacío en el currículum académico tanto de los alumnos como de los profesores. El estudio “La imagen determinista de la tecnología en los libros de texto de enseñanzas medias. Un análisis crítico desde la sociología del conocimiento” (Romero Moñivas, 2010) muestra que tras un análisis crítico de los libros de texto de asignaturas relacionadas con la ciencia se presenta al alumno una perspectiva ingenua y determinista sobre el progreso tecnológico. Esta visión se caracteriza por una completa ignorancia de las relaciones entre la ciencia y los campos de la política y la sociedad civil. En el estudio, se analizan 32 libros de texto en busca de una serie de proposiciones en relación a la ciencia. La naturaleza de estas proposiciones afirmaba de un modo u otro una visión acrítica, ingenua y hasta desinformada de la ciencia y la tecnología, como por ejemplo la asunción de la neutralidad de las mismas, el rechazo al control social de la investigación y la identificación del progreso científico con el triunfo del modo de vida occidental. Los resultados que se encuentran entre los valores 1 y 6 de estas proposiciones en el 75% de los libros de texto y entre los valores 3 y 6 en el 40% del total. Un tema tan básico para la sociología de la ciencia como es la ruptura con el determinismo científico positivista queda fuera del currículum académico secundario (y posiblemente del de muchos de los programas de educación superior).

Por otro lado, economistas como José M. Domínguez abogan por una mayor enseñanza de economía e incluso defienden las aplicaciones de la lógica económica en todos los aspectos de la vida. Mientras que por un lado desaparece la visión crítica de temas como la tecnología, se extiende una visión utilitarista y economicista de la vida social (Domínguez Martínez, 2013). Consideramos este tema relevante porque esta dirección en líneas de comprensión de la realidad en general y de lo social en especial han ocupado diversos espacios del campo de estudio sociológico desde prácticamente su concepción inicial.

Los profesores y profesoras de secundaria también presentan percepciones remarcables frente a la ciencia. Acevedo Díaz observa que entre estos también se

extiende una visión acerca de la ciencia que podría entenderse como ingenua a nivel sociológico por dar la espalda de nuevo a la perspectiva social (a pesar de que los datos en algunos aspectos no son desesperanzadores pues muestran en ciertas preguntas una visión “crítica” con la ciencia de cerca del 50%). En este artículo se presentan los resultados de una encuesta a estudiantes del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) acerca de diversos aspectos que relacionan ciencia, tecnología y sociedad. Al analizar los resultados vemos una opinión generalmente negativa al hecho de que la ciencia y la tecnología deban estar subordinadas al interés general. Además, la mayoría de los encuestados se muestran excesivamente optimistas ante la actitud objetiva de los científicos (negando que puedan existir intereses subyacentes que alteren esta objetividad). Por otro lado, sí se mostraban abrumadoramente críticos ante la predominancia masculina en la ciencia. Por último, poner en consideración que los encuestados presentan perspectivas contemporáneas como la naturaleza provisional del conocimiento científico, aunque en este aspecto también encontramos que una gran parte de los alumnos consideran que existe una realidad única inteligible por medio de la aplicación de un método supuestamente científico de forma “objetiva”. (Acevedo Díaz, 1994). Esta idea es recurrente en otros de los artículos mencionados.

Por último, López Medialdea desarrolla en su tesis que uno de los factores explicativos de la elevada tasa de abandono durante la etapa educativa universitaria es el desconocimiento de los alumnos sobre el campo de estudio en cuestión. No solo no saben qué es la sociología o el trabajo social, sino que muchos acceden (accedemos) al grado sin una perspectiva clara de “lo social” como realidad y objeto de conocimiento. Aunque el estudio refleja que existen otros motivos con más peso como la falta de salidas laborales para los universitarios que cursan estos grados, refleja también la existencia de esta problemática que implica la falta de sociología en el currículum académico (López Medialdea, 2014). Consideramos así que una asignatura de sociología durante la etapa de la educación secundaria podría mitigar estos efectos de abandono.

Nosotros planteamos el caso opuesto, ¿es concebible que un estudiante en la universidad no sepa qué es la economía, el derecho o la biología con independencia del grado que esté cursando?

No obstante, retomando brevemente algo dicho en el apartado anterior, la implementación de la sociología como asignatura puede no ser la solución a las carencias del currículum académico “per se”. Vemos que en países donde la sociología existe como asignatura curricular, específicamente Argentina, las concepciones de ésta y las funciones que se le atribuyen dentro del sistema educativo pueden ser de lo más variadas. Por un lado, vemos en el estudio de Molinari una visión crítica con una asignatura de sociología relativamente asentada en la escuela Argentina. En este artículo se critica duramente la contradicción entre los objetivos de la asignatura y su contenido. Nos habla de una asignatura que pretenda que los alumnos sean capaces

de identificar fenómenos sociales, pensarlos y relacionarlos con los actores implicados, entre muchos otros conocimientos. Sin embargo, los contenidos impartidos son muros de texto acerca de los clásicos de la sociología, información inconexa a cerca de otros autores y escuelas de pensamiento y largas estructuras conceptuales despojadas de las preguntas (fruto de las condiciones sociohistóricas) que llevan a estas estructuras (Molinari, 2008).

El posterior estudio de Pereyra y Pontremoli revela un punto de vista mucho más satisfecho con la sociología argentina en la escuela secundaria, comparándola principalmente con el intento de implementación de la asignatura en Grecia. Allí la sociología dejó de enseñarse como disciplina científica y se enfoca la clase en lograr que los alumnos desarrollen un punto de vista crítico con los fenómenos sociales cotidianos. El problema de este planteamiento es que los docentes (la mayoría de los cuales carentes de formación sociológica) renunciaba a los conceptos específicos de la disciplina para realizar clases en lenguaje coloquial donde los alumnos y el profesor intercambiaban y comentaban sus problemas diarios y sus experiencias personales (Pereyra & Pontremoli, 2014).

Consideramos de este modo que en el currículum académico español existe un vacío formativo alrededor de los fenómenos sociales y la manera de concebirlos. Con estos datos como base, planteamos que el currículum académico podría presentar rasgos de poseer un cariz positivista e instrumentalista que deja de lado lo social y cae en una serie de determinismos y esencialismos más que rebatidos dentro de la disciplina sociológica. Sin embargo, la inclusión de una asignatura de sociología no basta para resolver este problema, como hemos visto en los artículos argentinos, donde ésta es una asignatura obligatoria pero mantiene una serie de problemas, algunos similares a los que nosotros extraemos.

Reflexión teórica

Entendemos que la ausencia de la sociología y el posible incumplimiento de los fines educativos propuestos en el marco legal puede guardar relación con una cierta manera de entender la práctica científica que en su momento se denominó positivismo. Esta concepción ya en la obra inicial de Comte está vinculada a una epistemología, una política y una forma determinada de entender lo social. Por tanto, consideramos de interés realizar una reflexión sobre este modo de pensamiento y su posible relación con el estado actual de la educación secundaria española.

El análisis aquí elaborado consistirá en una primera exposición breve de aquello que Comte entiende por sociedad y todo lo que ello implica, ya que una de las consecuencias del positivismo comtiano es la eliminación de la sociedad como objeto de estudio (Adorno, 1996).

Seguidamente se da paso a un desglose por niveles de los diferentes aspectos de la propuesta científico-política de Comte.

En el nivel político se presenta el diagnóstico que este autor hace de su tiempo y la dirección que considera debe llevar el progreso de la forma de organización de fenómenos entendidos como sociales, forma esta que Comte considera como “la sociedad”. Esto se enlaza con las consideraciones epistemológicas que fundamentan este diagnóstico, en base a las cuales también se plantean una serie de trabajos de carácter científico para la reorganización de la sociedad. Seguidamente, en un nivel teórico se exponen las consecuencias que esta operación intelectual tiene para las consideraciones científicas actuales, con especial énfasis en las ciencias sociales retomando el concepto de sociedad de Comte expuesto al principio. Se relaciona todo lo expuesto con la cuestión del posible carácter positivista, instrumental y potencialmente determinista científico que, en base a los estudios analizados, consideramos que presenta como elemento consustitutivo de sí la ausencia de la sociología en el ámbito de la educación secundaria española. A continuación se realizará una reflexión sobre las posibilidades de la crítica bajo un orden de pensamiento burgués. Por último, se aporta una nueva hipótesis más concreta en base a las conclusiones derivadas del presente trabajo.

Como aclaración previa, puntualizar que en la sociología de Comte se da una relación especial entre lo político y lo científico/epistemológico, consistente en que no hay una separación real entre ambos aspectos. No obstante, por razones analíticas de facilidad expositiva, aquí se presentan por separado aunque esta división no exista de facto en las obras citadas.

Primeramente, el efecto del pensamiento positivo sobre la concepción de la sociedad es reducir lo social a una forma de clasificación y ordenación de fenómenos observables o, en otras palabras, una estructura que ordena las manifestaciones que ella misma produce en tanto que real y que a su vez las articula bajo la forma de medios y fines. Para exponer esto usaremos como esquema una división entre gobernantes/reyes y gobernados/pueblo, que es la terminología que este autor usa en sus trabajos.

Comte concibe que, en lo que él llama nuevo sistema social, el espacio de acción de los gobernados es aquel que se corresponde con los fines, donde formalmente se sitúa el pueblo para articular y transmitir sus intereses al poder ejecutivo de los gobernantes que efectúa acciones sobre la realidad social y la modifica.

Por otra parte, en el espacio donde se sitúan los gobernantes se articulan los fines e intereses emitidos por los gobernados y, como ya se ha dicho, efectúa modificaciones sobre la realidad social. Sin embargo, los gobernantes también pueden ejercer desde su poder ejecutivo sus propios fines, como de hecho se ha venido haciendo en los

sistemas sociales anteriores al tiempo en que vive Comte y que según este, se encuentra sumido en un estado de anarquía.

Para evitar este abuso por parte de los gobernantes y convertir al pueblo en el espacio de la ley (legitimación) que debe ser articulada por los gobernantes, Comte propone a la sociología, cumbre en la pirámide de las ciencias positivas, como instancia mediadora responsable de trabajar los fines e intereses presentados por el pueblo y convertirlos en medios que sean realizables por el poder ejecutivo de los gobernantes.

La conclusión de este planteamiento es que ahora el espacio social está compuesto por los fines manifestados por el pueblo que, como fenómenos sociales, son clasificados y ordenados por la sociología y articulados como medios. Así, estos fines articulados como medios son a su vez trasladados a los gobernantes para que puedan ser implementados de esta manera en la realidad social.

No obstante, bajo esta forma de presentar lo social no se tiene una sociedad como tal, sino una ordenación de fenómenos a los que se le da el nombre de *sistema social* o, como lo llama Comte, un *sistema de gobierno*. Dicho en otras palabras, estaríamos hablando de una *forma de ordenación* y, bajo este planteamiento, como forma de conocimiento la sociología sería la ciencia que estudia dicho orden.

En el ámbito político, la ley sociológica de los tres estados (teológico, metafísico y positivo) como marcha invariable e inevitable de aquello a lo que Comte llama "civilización" tiene por fin la constitución del estado positivo del pensamiento y, en consecuencia, de la sociedad (Comte, 1980). En el diagnóstico que hace de su tiempo, Comte observa que el sistema social feudal de base teológica, cuyos fundamentos últimos son formas religiosas naturalizadas -principalmente el derecho divino de los reyes-, se encuentra en descomposición debido, entre otras cosas, a la acción crítica contra estos mismos fundamentos que viene dada desde ciertos sectores del estado metafísico.

Esta descomposición da lugar a un estado de anarquía que Comte considera una deformación de la marcha general del espíritu humano y que es sustentada como tal por (1) la pretensión de los reyes a recuperar los fundamentos del estado teológico y (2) la negación del pueblo a abandonar la actividad crítica propia del estado metafísico (Comte, 1970).

Por otra parte, el hecho de que lo expuesto hasta ahora esté enlazado con lo epistemológico y con el propio fin de la actividad científica como tal tiene consecuencias importantes para el pensamiento social en general. Sobre el estado de anarquía y desorganización Comte propone una serie de planes científicos para reorganizar la sociedad, los cuales tienen tanto (1) una vertiente teórica centrada en la marcha del espíritu y el sistema de ideas que debe guiarlo como (2) una vertiente

práctica que consiste en la distribución del poder entre los diferentes órganos y sectores de la sociedad.

A su vez atribuye errores en su manera de afrontar la tarea de reorganización social tanto a los reyes (gobernantes) como al pueblo (gobernados). En este sentido los primeros no tienen en cuenta la marcha general del espíritu humano pretendiendo volver a estados anteriores, y el segundo deja de lado la parte teórica que debe influenciar y dirigir la dirección de la parte práctica, que se lleva a cabo de manera irreflexiva y da lugar a constituciones deficientes (Comte, 1970).

En cuanto al espíritu humano y el fin último de la organización de la actividad, se pone un paralelismo entre dos maneras de organizar la actividad en una sociedad, una en referencia al antiguo sistema social feudal y teológico en descomposición y otra al que debería ser la del nuevo sistema social.

Según Comte, el fin de la actividad en el estado feudal teológico es la acción violenta de algunos grupos de seres humanos sobre el resto de la especie humana (o la conquista) y, de otro lado, el fin que corresponde al nuevo sistema social es la acción conjunta de la humanidad sobre la naturaleza para modificarla en ventaja del ser humano (o la producción). Atribuye un fin militarista al antiguo sistema social y propone que el fin del nuevo sistema social, en correspondencia con la marcha del espíritu humano y la civilización, debe ser *industrial* (Comte, 1970).

Lo dicho hasta ahora tiene dos consecuencias en el aspecto teórico. La primera es que el razonamiento de Comte para dejar atrás los estados teológico y metafísico se traduce en una modificación importante en el nivel epistemológico. En la ciencia positivista de corte comtiano se elimina el elemento de la causalidad como parte de la estructura lógica de la explicación científica. Desde esta posición no hay fundamentos a los que se pueda atribuir que un fenómeno se produzca o no y de una manera u otra. Los fenómenos no son producto de nada ni existe ningún tipo de elemento causal objetivo ni subjetivo que los haga acontecer como tales, sino que ellos mismos existen en una realidad que se hace ella misma inteligible por medio de la actividad científica. En otras palabras, las relaciones no son puestas en la realidad por medio de la ciencia, sino que existen como tal en una realidad "objetiva" y la ciencia es aquello que revela éstas relaciones que son existentes de por sí.

De esta manera la actividad científica se reduce a dar constancia de los fenómenos por medio de la observación empírica. Siguiendo este razonamiento, los fenómenos únicamente son observados, cuantificados, medidos y ordenados, sin prestar atención a las condiciones en que se han producido más allá de sus posibilidades de repetición.

Esta modificación tiene su correspondencia a nivel político con la eliminación de cualquier forma de principio o fundamento, ya sea de carácter teológico o metafísico, como base firme para la reorganización del sistema social.

Lo segundo es que, debido a la necesidad de buscar un nuevo principio teórico sobre el que basar el nuevo sistema social, es necesario eliminar la crítica como instancia con posibilidad de cuestionar los principios y fundamentos. En el nivel político esto responde a un replanteamiento de la crítica, la cual pasa a ser considerada como una instancia propositiva de fines y acciones, los cuales son evaluados por la sociología y articulados como medios realizables por los gobernantes. De esta manera el positivismo comtiano hace desaparecer la crítica como tal y su potencial de cuestionamiento real hacia cualquier forma de orden establecido, siendo la sociología como ciencia la instancia que sustituye a la crítica como enlace que media entre los intereses del pueblo (gobernados) y la realización de estos intereses llevada a cabo por los reyes (gobernantes).

Como se ha dicho más arriba, una de las bases de la ciencia positiva es el hecho de que ésta ya no tiene por objeto el estudio de principios ni fundamentos sino que su labor principal es la clasificación y ordenación de fenómenos dados en la naturaleza o la civilización, incluyendo así con esta última categoría los fenómenos de carácter social. Así, el fundamento de la ciencia dejan de ser las causas y su forma ideal pasa a ser la inducción de fenómenos en forma de *leyes* (relaciones matemáticas). Por tanto, cualquier forma de causalidad queda eliminada del ámbito de la epistemología y de la actividad científica; así, la pregunta por el “por qué” de los fenómenos pasa a convertirse en una pregunta por el “cómo” están relacionados los fenómenos en cuestión, omitiendo la posibilidad de plantear las condiciones de su origen y fundamento.

En este caso se distinguen dos tipos de leyes: (1) las leyes de fenómenos de carácter estático, que se equiparan con la anatomía y la fisiología y que dan cuenta del orden, y (2) las leyes de fenómenos de carácter dinámico, las cuales contemplan “la marcha efectiva del espíritu humano en ejercicio” y dan cuenta del progreso (Comte, 1980), estando cada tipo en referencia a aspectos (1) estructurales o (2) históricos respectivamente.

Esta formulación de carácter dual en la naturaleza de las leyes sociológicas no es casual. Para Comte el orden contemplado en las leyes estáticas es el contenido real de lo social, pero a su vez este orden se ha manifestado de varias maneras a lo largo de la historia. Esto supone que las distintas formas que este orden ha presentado a lo largo del tiempo, su manera de realizarse históricamente en espacios concretos, obedece a las leyes dinámicas que dan cuenta de los cambios acaecidos en las estructuras de orden en el transcurso de la historia. Por tanto, lo que Comte llama espíritu es aquello que él considera la naturaleza inmanente de lo social, el *orden*, que a su vez presenta variaciones y cambios en su *progreso* histórico. De este planteamiento se deriva la necesidad de los dos tipos de leyes bajo las que clasificar los fenómenos sociales.

En el sentido comtiano, *sistema* hace referencia a una forma de ordenación de fenómenos los cuales se clasifican como “sociales”, pero no hay algo llamado “sociedad” que, como objeto de estudio, sirva de espacio relacional en el que se producen dichos fenómenos sociales como manifestaciones de una realidad exterior la cual sería necesario objetivar como tal realidad para poder ser estudiada.

Sin embargo, no está claro del todo si Comte es capaz de prever la consecuencia de esta reducción epistemológica del objetivo de la ciencia. Al convertir la naturaleza de la actividad científica en una elaboración de leyes que únicamente den cuenta de la constancia, orden y medida de cualquier tipo de fenómeno dejando de lado todo aspecto relacionado con la causalidad, se están suprimiendo en el nivel teórico los propios rasgos cualitativos de aquellos objetos de estudio los cuales son conformados por los fenómenos en cuestión; en otras palabras, y aplicado al aspecto social que aquí nos interesa, se hace desaparecer la sociedad como objeto de estudio. Lo que hay en su lugar, como se ha dicho más arriba, es un *sistema social*.

En referencia a esto último, la diferencia fundamental entre el sistema social y la sociedad en tanto que objetos de conocimiento se configura en los principios epistemológicos a los que obedecen cada una de estas concepciones.

El principio del sistema como objeto en el sentido positivista es la configuración de fenómenos objetivos existentes en la realidad y comprobados empíricamente por medio de la observación. Se asume de esta manera una existencia exterior separada y autónoma con su propia lógica y funcionamiento interno que es completamente independiente del sujeto que investiga dicha realidad. De esta manera, el sujeto investigador/a da cuenta de relaciones ya existentes en esa realidad objetiva, las “descubre” y las organiza por medio de leyes.

En contraposición, cuando el principio es la sociedad como objeto se asume un espacio de relaciones causales que no es perceptible por medio de la simple observación. Se requiere de una acción reflexiva previa para romper con la apariencia de la realidad social, que en un primer momento se representa a sí misma frente al sujeto investigador/a cargada de sesgos, prejuicios y convenciones aceptadas irreflexivamente por el sentido común. Si no se tiene como principio de investigación el cuestionamiento de las cualidades con las que la sociedad se presenta y representa a sí misma en un primer momento, estas cualidades bajo la forma de sesgos y prejuicios pueden llegar a ser un elemento contaminante para la posibilidad de considerar y estudiar científicamente dicha realidad social.

No obstante, esto no significa que la sociedad como espacio en que se pueden establecer relaciones de causalidad entre fenómenos deba ser pensada como una sustancia existente que sirve de fundamento a la realidad social como productora de sus fenómenos. Esto último supondría un planteamiento metafísico y un paso atrás en ciertos aspectos del pensamiento científico ya superados. Pero, por otra parte,

tampoco hay que asumir los planteamientos positivistas irreflexivos en que los fenómenos solo consisten en realidades empíricas observables sin causa. Se trata de trascender estos dos planteamientos.

Más bien la sociedad sería un espacio de relaciones en el cual se producen intercambios e interacciones sociales de diferentes tipos. A su vez la configuración de este espacio social está en función de la forma que estas relaciones de intercambio e interacción adoptan. Estas relaciones son objetivadas usando a la misma sociedad concebida irreflexivamente, la manera en que esta se presenta (y se representa) al sentido común, como principio con el que se debe efectuar una ruptura epistemológica en tanto que objeto real existente. Desde esta ruptura se inicia el proceso para (re)construir estas mismas relaciones bajo la forma de un objeto de conocimiento estudiable científicamente. Por tanto, la sociedad como relación real, y en tanto que relación real objeto de conocimiento, es un elemento constitutivo y constituyente tanto de la realidad misma como de su propia realidad (Adorno, 1996).

En resumen y retomando el primer punto de este apartado, *para esta idea de ciencia positiva originaria ya no existe la sociedad como tal*. Volviendo también aquí sobre otro aspecto importante de la propuesta comtiana introducido anteriormente, la sociedad se ha convertido formalmente en un *orden* o forma de ordenación. Por tanto, la marcha de la historia y la civilización, o como Comte lo llama, el *progreso*, es la aparición de sucesivas formas de ordenamiento que debe llevar hasta su estado más perfecto, que este autor identifica con un sistema social positivo e industrialista.

También es relevante en este punto añadir que la influencia histórica de esta operación intelectual es de gran envergadura y repercusión. Aún a día de hoy todavía se siguen sintiendo sus efectos tal como Adorno le hiciera saber a Karl Popper que, como defensor de un planteamiento positivista de las ciencias sociales y en especial de la sociología, “no tiene objeto de estudio” debido a su omisión de la sociedad como objeto propio de la sociología (Adorno, 1972).

De hecho, este mismo autor junto a Horkheimer plantea que el positivismo irreflexivo que empieza con Comte y domina la ciencia durante finales del siglo XIX y la primera mitad del XX es la culminación de un proceso dialéctico que tiene por resultado convertir al sistema social en una forma de clasificación y ordenación pura e inmediata de sus propios fenómenos y procesos. Este sistema tiene por característica la capacidad de, por medio de la atribución de equivalencias que suponen la reducción cualitativa de todo objeto o fenómeno a una categoría clasificable por el propio sistema, transponerse en una forma de dominación pura. Como forma de organización, su único fin es la autopreservación de sí misma en tanto que orden e instancia generadora de formas de equivalencia que reducen cualitativamente todo elemento a aquello que ella misma es capaz de clasificar y ordenar; de este modo estaríamos hablando de un proceso de autopreservación de la organización cuyo único

fin es la organización por y para sí misma. Dicho en otras palabras, este planteamiento da lugar al ámbito de la dominación por la dominación (Horkheimer & Adorno, 1969).

Pasamos a relacionar las características propias de este positivismo comtiano con la situación de la sociología en la educación secundaria española.

Consideraciones finales

Tal como hemos visto en los artículos y en base a la información presentada en estos, es posible que la ausencia de la sociología en la educación secundaria en España se presente como elemento constituyente de un carácter instrumental, positivista e incluso mistificador de la actividad científica. Se convierte así al saber científico en una forma de identidad que por medio de su acción aporta un sentido y una verdad al mundo. Esta forma de consideración tan alta y abstracta de la ciencia tiene su correspondencia con una *forma de ordenación* de saberes en el mundo (Comte, 1980) que, aunque como mistificación de la ciencia no fuese lo que Comte pretendía con su propuesta, se le produce como destilación de la forma de cognición positivista y su principio de ordenación.

Por otra parte, se aprecia una concepción de la ciencia como instancia independiente de aquello que ocurra en el espacio social. No se considera que un elemento, por ejemplo, político pueda influir en que la producción de la ciencia vaya en una dirección u otra, cosa que Wright Mills ya desmintió y expuso lo científico y lo social como procesos inseparables (Mills, 1961).

También a nivel didáctico se aprecia que en los libros de texto en que se centra el estudio de Romero Movíñas presentan contenidos de carácter instrumental y determinista tecnológico, características también presentes en las consideraciones epistemológicas positivistas con su eliminación de las causas de los fenómenos. Esto supone que entonces la forma lógica del hecho científico solo consta de mecanismos que conectan las causas (omitidas en este planteamiento) con los efectos y, lógicamente hablando, estos mismos efectos como resultado del proceso. No obstante, siendo la forma ideal del conocimiento positivista la ley, ésta permite la predicción de la ocurrencia o no de fenómenos y su control. De esta manera, formalmente, tampoco existen los efectos propiamente dichos ya que estos son una extensión del mecanismo en cuestión, quedando también omitidos de la forma lógica del hecho científico al igual que las causas que supuestamente los producen en primer lugar. En resumen, el ideal del conocimiento positivista en tanto que ley supone la eliminación de las causas y los efectos de los fenómenos observados, conservando solo los mecanismos como formas de relación entre fenómenos y posibilidad de predicción de su ocurrencia.

Siendo la educación secundaria una forma de la institución educativa, es coherente que en sus saberes y forma de impartir los mismos esté en concordancia con aquel

sistema social del cual está en correspondencia y para el cual, a su vez, esta institución produce individuos. Si con esto seguimos los planteamientos de Durkheim en base a los elementos considerados como fines y medios estipulados en el marco legal que regula las instituciones educativas, el objetivo de la educación es la configuración de individuos cuyas facultades y capacidades estén adaptadas y sean útiles y funcionales para el tipo social en el cual viven. Así, bajo estas consideraciones, la demanda de una educación que produzca individuos con capacidades críticas es en su realización, cuanto menos, poco probable (Durkheim, 1975).

No obstante, han habido muchos cambios en la sociología desde Comte. Se puede afirmar que actualmente sí existen ciertas corrientes críticas dentro de la sociología, aunque en su germen fundacional positivista esta posibilidad de crítica fuese eliminada. Sin embargo, es posible que esta negación inicial de la crítica no haya dejado de ser un obstáculo epistemológico para las posibles aportaciones que la enseñanza de la sociología podría hacer a la configuración de esa actitud crítica que la educación secundaria española parece pretender, al menos en su ámbito legal.

Por tanto, y en base a estos rasgos, observamos indicios de una potencial perspectiva positivista relacionada con la consideración tanto de la ciencia como del mundo social en el hecho de la ausencia de la sociología en la educación secundaria. Esto es debido a que dicha disciplina sociológica, en sus vertientes no positivistas y más críticas, entra en contradicción con los que parecen ser los fundamentos del pensamiento del tipo social en los que se produce la forma educativa aquí estudiada. Teniendo en cuenta esto último y lo expuesto anteriormente sobre las instituciones educativas y el tipo social en el que éstas existen, es natural suponer que la institución dedicada a producir individuos adaptados a su tipo social se resista a la implementación dentro de sí misma de un elemento formativo de carácter sociológico que es potencialmente un tipo de saber reflexivo capaz de cuestionar los fundamentos de una sociedad o sistema social (se formula de ambas maneras debido a que estas conceptualizaciones depende de la corriente sociológica que produzca la crítica).

Ahora bien, aunque como ya se ha dicho es verdad que la sociología como ciencia se ha separado hasta cierto punto de su raíz originaria positivista, la sombra de Comte es muy alargada. Esto se traduce en que muchas sociologías consideradas (y autoconsideradas) como críticas no plantean la fundamentación causal de sus objetos de estudio en tanto que sociales, sino que solo suponen un cuestionamiento de las formas de orden existentes en un sistema social dado. De esta manera, si se quiere ser coherente con lo que la posibilidad crítica plantea antes y después de Comte, el cuestionamiento de las formas de orden existentes supone una forma menos fecunda si se compara con la posición que toma la crítica cuando realmente se opone al principio positivista como fundamento y no solo como resultado.

A modo de conclusión provisional proponemos una hipótesis más concreta de la formulación inicial sobre la influencia del pensamiento positivista en la forma de la educación secundaria española y la ausencia de la sociología en la misma:

La influencia del pensamiento positivista, como configurador de una concepción del mundo, es elemento de un discurso más extenso el cual configura una visión de la realidad social naturalizada y no reflexiva debido a su naturaleza epistemológica. Este elemento del pensamiento positivista, por su manera de concebir lo social y lo científico, supone un escollo represivo para la capacidad crítica sobre la realidad social, así como una forma de concebir esta realidad únicamente como un orden de fenómenos. En el ámbito educativo esto se traduce en una resistencia, manifiesta o subrepticia, a la instauración de un elemento formativo de carácter sociológico que, debido a su potencial crítico, supone una capacidad para cuestionar los fundamentos y órdenes del mismo espacio social en el que existe. Es posible que una formación epistemológica en etapas educativas más tempranas y de carácter plural, esto quiere decir, sin primacía positivista, podría servir para mitigar los efectos de esta situación.

Post scriptum

Cuando escribimos este artículo aún no se había aprobado la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMLOE, también llamada ley Celaá, plantea un cierto cambio de escenario curricular, con algunas posibilidades interesantes. Si bien la sociología no acaba de incorporarse como asignatura en la educación secundaria, la perspectiva sociológica y los usos de la sociología permean en algunas propuestas curriculares que conviene explorar. Es cierto que el paradigma positivista sigue presente en la ortodoxia académica, y el “ascenso de la insignificancia” (Castoriadis, 1998) continúa expandiéndose. Y estos hechos abonan más argumentos fundados, si cabe, para reclamar y aplicar las *prioridades sociológicas* frente a un *déficit sociológico* explicable (como hemos tratado de hacer aquí), pero a todas luces injustificable, en la educación no universitaria.

Bibliografía

- Acevedo Díaz, J. A. (1994). Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (19), 111-125.
- Adorno, T. W. (1972). Sobre la lógica de las ciencias sociales. En *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (págs. 121-138). Barcelona: Grijalbo.
- Adorno, T. W. (1996). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.

- Comte, A. (1970). *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société*. Paris: Aubier Montaigne.
- Comte, A. (1980). *Curso de filosofía positiva (lecciones 1 y 2)*. Barcelona: Orbis.
- Domínguez Martínez, J. M. (2013). Educación financiera para jóvenes: Una visión introductoria. *Documentos de Trabajo (IAES, Instituto Universitario de Análisis Económico y Social)* (5).
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- López Medialdea, A. (2014). *Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales*. [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].
- Merino Pareja, R. (2016). *La sociología en el bachillerato de Andorra*. Obtenido de XII Congreso Español de sociología: <http://www.fes-sociologia.com/la-sociologia-en-el-bachillerato-de-andorra/congress-papers/3546/>
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, V. (2008). La sociología en la escuela. *V jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata.
- Pereyra, D., & Pontremoli, C. (2014). ¿La Sociología está Pasada de Moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação & Realidade*, 139-159.
- Romero Moñivas, J. (2010). La imagen determinista de la tecnología en los libros de texto de enseñanzas medias. Un análisis crítico desde la sociología del conocimiento. *Revista española de pedagogía*, 539-555.

Anexo 2

Una educación sin sociedad²⁴

Miguel Ángel García Calavia

Hace ahora más de veinte años que la Generalitat Valenciana ordenó académica y organizativamente la actividad docente del Bachillerato. Con este motivo, estableció el currículum de materias optativas. Una de las novedades residió en que por primera vez apareció la sociología dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Los alumnos podían elegir en segundo curso dos asignaturas optativas dentro de una oferta tan abierta que incluía la sociología, pero también otras de tanta afinidad como la educación física o la informática.

Se resolvió así de manera cicatera la incertidumbre creada en los años previos a la aprobación de la reforma sobre si la sociología se impartiría en los distintos ciclos de la educación no universitaria o en alguno, en todos los cursos de cada uno de ellos o en uno sólo, si tendría carácter obligatorio u optativo. Esta decisión resultó, además, paradójica porque buena parte de las introducciones a las reformas educativas han apelado a la sociología como una de las bases o fuentes principales del correspondiente diseño curricular. Esta buena dosis de retórica se ha reflejado no sólo en esta presencia mínima de la sociología en el currículum, sino también en una clara instrumentalización de su saber. Así, si bien es cierto que, por una parte, se ha recurrido al dato sociológico para justificar el desdoblamiento de ciclos o el tratamiento singular de alguno de ellos, por otra parte, se ha ignorado la relevancia de la fuente sociológica a la hora de explicar y articular los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de la relegación administrativa de la sociología, que desde el principio la dejó en una situación de debilidad y de vulnerabilidad, su opcionalidad como asignatura de libre configuración supuso una oportunidad para que un considerable número de estudiantes de enseñanzas medias, de aproximadamente un centenar de centros de secundaria del País Valenciano, contactaran anualmente con el saber sociológico. Pero a mediados de la década pasada, esta situación sufrió una peligrosa deriva: una reforma administrativa del Bachillerato limitó a una el número de optativas que podían elegir los estudiantes. Esto tuvo como efecto que se desactivaran algunos grupos de sociología al no contar con un número mínimo de estudiantes, sobre todo, en los

²⁴ Artículo publicado en el periódico *Levante* el 22 de julio de 2016. <https://www.levante-emv.com/opinion/2016/07/22/educacion-sociedad-12370617.html>. La FES se hizo eco de este artículo en su servicio de noticias: <https://fes-sociologia.com/noticia/una-educacion-sin-sociedad-articulo-de-miguela-garcia-calavia/news/2519/>

institutos más pequeños. Malos augurios se presagiaban ya entonces, que la reciente reforma de la Lomce (2013) -la conocida como ley Wert (el ministro peor valorado de la historia de la democracia española)- y su aplicación en el País Valenciano no ha hecho más que confirmar: se ha eliminado la sociología (y a cambio se introduce la psicología) de modo que el curso 2016/2017 ya no se impartirá.

La eliminación de la asignatura en Bachillerato, antesala de los estudios superiores y universitarios, contrasta significativamente con la importante presencia de esta disciplina en más de veinte titulaciones universitarias de grado en áreas tan diferentes como las ciencias de la educación, ciencias jurídicas, económicas o de la salud, además de las propias ciencias sociales. No sabemos si esta situación preocupa a los actuales responsables de la Generalitat Valenciana, cuyas políticas pretenden poner el acento en la dimensión social. Sin duda, la decisión arbitraria e injustificada de eliminar la sociología de secundaria es un síntoma grave porque comprender la sociedad, sus estructuras y el papel de sus actores requiere un cierto dominio tanto de los lenguajes que explican su configuración actual como de los diferentes métodos que se utilizan en su conocimiento, lo que implica un proceso de formación continuo y, por tanto, un esfuerzo sostenido y un estudio sistematizado. En este sentido, la enseñanza no universitaria es una valiosa oportunidad para iniciarse siempre que no sea eliminada de manera irreversible. Y su ausencia representa un exilio forzado de lo social dentro del ámbito educativo: como si los estudiantes se tuvieran que formar en una suerte de cámara de vacío, ignorando y haciendo abstracción del contexto social al que pertenecen.

Por todo ello, consideramos prioritario que la Generalitat Valenciana adopte las medidas pertinentes que permitan, en primer lugar, la reactivación de la sociología en el próximo curso; en segundo lugar, el establecimiento de la disciplina sociológica como materia obligatoria en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales: tan sólo de ese modo se podría evitar la situación tan paradójica como absurda de que una de las materias principales que le da su nombre y su pleno sentido a este itinerario tenga, como hasta ahora, carácter optativo, o bien, como está previsto, que desaparezca completamente; y en tercer lugar, que se incorpore plenamente el saber sociológico a las asignaturas de ciencias sociales y que puedan ser impartidas también por quienes han recibido la formación específica para ello: las sociólogas y los sociólogos.

Anexo 3

Por una educación con sociedad

José Beltrán²⁵

La pregunta acerca del papel de la sociología está presente desde los inicios de su desarrollo como disciplina científica. No puede ser de otra manera en una ciencia que surge como respuesta a la exigencia de analizar y comprender fenómenos sociales cambiantes y sociedades en transformación continua. En estos momentos de encrucijada, caracterizados por la complejidad y la incertidumbre, es tan necesario como inevitable volver a preguntarnos por el papel de la sociología para renovar sus compromisos con la sociedad, que es la que le otorga su pleno sentido.

Uno de los más importantes pensadores del siglo XX, Raymond Aron, sostenía que la sociología contribuía al conocimiento de las sociedades al actuar como conciencia de las mismas. Necesitamos conocer las sociedades que configuran nuestro mundo para intervenir de manera plenamente consciente en su reconstrucción. Así pues, la sociología es una ciencia con conciencia que, además de explicar la realidad social, se implica en ella, ofreciendo principios de acción fundamentados. En definitiva, la sociología es una ciencia con vocación de servicio orientada al interés general para la mejora de la sociedad y de los sujetos sociales. La sociología, por ello, es una disciplina que combina el análisis, la comprensión y la acción social.

Ahora bien, el proceso de adquirir conocimiento de la sociedad y de participar en ella conscientemente para su mejora solamente puede llevarse a cabo mediante la educación. Se trata de una tarea pedagógica que debe empezar desde bien temprano. Efectivamente, comprender la sociedad requiere un cierto dominio de los diferentes lenguajes que explican su configuración y de los diferentes métodos que se utilizan, lo que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje. El educador Paulo Freire afirmó que “no existe educación sin sociedad humana”. Al fin y al cabo, es la sociedad la que nos define como seres humanos. Somos humanos porque somos seres sociales, con capacidad para crear e innovar, para reinventar nuestra ciudadanía. Y todo ello a través de la educación. Si la educación es un proceso continuo que proporciona las condiciones para que los sujetos podamos participar, *educadamente*, en los asuntos que nos conciernen; la sociología, por su parte, ofrece las herramientas metodológicas y epistemológicas para explorar, explicar y comprender la realidad social desde una

²⁵ Texto presentado el 5 de julio de 2019 en la actividad paralela denominada Una educación con sociedad, una sociedad con educación, en el marco del XIII Congreso Español de Sociología, celebrado en la Universitat de València.

mirada propia que interviene en aquello que mira. A través de la sociología –esto es, de nuestra formación en la toma de conciencia y conocimiento social– podemos llevar a cabo un autoanálisis de nuestra sociedad, en un ejercicio de reflexividad, contando con la voz de los actores sociales, con el espacio plural de los puntos de vista.

Hannah Arendt resaltó que a través de la educación de las generaciones más jóvenes renovamos nuestro mundo. Una educación en la que tiene que estar bien presente la sociedad, una educación que no se explica de ninguna manera sin sociedad, pues ambas son indisociables. Concebir una sin la otra sólo nos puede abocar a un distopía de consecuencias desoladoras.

Por eso, llama poderosamente la atención la injustificable ausencia –la eliminación deliberada– de la “sociedad” (a través de la ciencia que la analiza) en los planes educativos no universitarios. ¿Cómo se explica una educación sin sociedad? Pues esto mismo es lo que tenemos en el tablero de nuestro sistema educativo no universitario: una educación sin sociedad.

No deja de resultar paradójico que buena parte de las introducciones a las reformas educativas han venido apelando a la sociología, ahora eliminada, como una de las bases o fuentes principales del correspondiente diseño curricular. Con la ausencia de “sociedad” (sociología) en educación secundaria, se hurta a sus estudiantes de una tan valiosa como necesaria relación con el saber sociológico, reduciendo sus oportunidades de formación y de elección de trayectorias académicas y profesionales posteriores.

Además, la expulsión de la asignatura en Bachillerato (y más aún en un itinerario con el nombre de Humanidades y Ciencias Sociales), antesala de los estudios superiores y universitarios, contrasta significativamente con la importante presencia de esta disciplina en más de veinte titulaciones universitarias de grado en áreas tan diferentes como las ciencias de la educación, ciencias jurídicas, económicas o de la salud, además de las propias ciencias sociales.

Sin duda, la decisión arbitraria de eliminar la sociología de la educación secundaria es un síntoma grave porque comprender la sociedad, sus estructuras y el papel de sus actores implica un proceso de formación continuo y, por tanto, requiere un esfuerzo sostenido y un estudio sistematizado. En este sentido, la enseñanza no universitaria es una valiosa oportunidad para iniciarse en la lectura e interpretación de la realidad social. Y su ausencia representa un exilio forzado e injustificable de lo social dentro del ámbito educativo: como si los estudiantes se tuvieran que formar en una suerte de cámara de vacío, ignorando y haciendo abstracción del contexto social al que pertenecen.

En la actualidad, la sociología constituye una herramienta necesaria para tomar decisiones fundamentadas sobre los aspectos más variados de nuestra vida, muchos

de ellos dirimidos en debates públicos. Cuestiones centrales como las relaciones de género, las desigualdades y asimetrías sociales en sus más diversas expresiones, la sostenibilidad medioambiental, las nuevas formas de gobernanza, las relaciones interculturales, los nuevos movimientos sociales, etc., son prioritarios en la agenda local y global de nuestro mundo, y exigen el conocimiento de las condiciones sociales en las que surgieron, en las que se manifiestan y mediante las que se reproducen o cambian. Y aquí, sin duda, la mirada y la lente sociológica tienen un papel relevante.

La educación puede contribuir, con las herramientas que proporciona la sociología, a deconstruir o desevidenciar los problemas sociales, cuestionando aquellos supuestos del sentido común que en ocasiones no son más que productos de la naturalización de fenómenos y constructos sociales. Sin duda, una de las tareas principales de la sociología –al menos de una sociología que se pretende crítica– es la explicación y comprensión de las desigualdades sociales para disminuirlas o cuanto menos para amortiguar sus efectos más perversos.

Educación y sociedad son la condición de posibilidad de la convivencia democrática. La educación supone un proceso vital de aprendizaje, se materializa como una forma de vida social, o lo que es lo mismo, es la expresión de una práctica o una actividad social. Aprender es aprender a pensar en sociedad y para la mejora social. Una educación con sociedad –una educación sociológica– es el medio más efectivo para la reconstrucción de la sociedad, si se encamina no solo a la formación de los sujetos sino a una forma de vida social más justa.

En ese sentido, desde una sociología comprometida con una acción social solidaria y emancipadora, educación y democracia van de la mano. Ambas parten de la convicción de que en el terreno social no hay nada inevitable, y por tanto siempre hay tareas por hacer y en las que participar, recreando y fortaleciendo los mimbres de la vinculación social. Ambas constituyen una invitación, bien fundamentada, a la participación y a la acción social.

Los compromisos de la sociología, que solo pueden acometerse con los medios que proporciona la educación, están orientados hacia el logro y el ejercicio de la plena ciudadanía, guiados por una acción reflexiva y solidaria que nos permita pensar y actuar en sociedad. Los compromisos de la sociología son, a su vez, compromisos sociales: aquellos que se derivan de un sentido de pertenencia a la sociedad, cuya toma de conciencia y conocimiento exigen precisamente una educación en la que la sociedad a la que pretenden servir no esté ausente.

En definitiva, la presencia de “sociedad” en la educación no universitaria supone revertir una decisión arbitraria e injusta. La necesidad de recuperar la sociología en este espacio educativo obedece a una razón cívica y a un imperativo democrático para ampliar las oportunidades de participar, con propósitos conscientes, en un mundo común, a cuyo cuidado y mejora todos podamos cooperar.

Anexo 4

¿Ser o no ser social?

Marta Grau, M^a Ángeles Medina²⁶

Todo gobierno lleva bajo su brazo una ley educativa, la suya, destinada a reemplazar la anterior, la del otro. Cada ley, con su gobierno, desde 1977. Ahora nos encontramos de nuevo en esta situación: un nuevo gobierno con una nueva ley, pero esta no es exactamente nueva y tal vez tampoco sea íntegramente suya: la LOMLOE, Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación –la LOE–.

La particularidad de una “M” entre “LO” y “LOE” en la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación refleja a la vez una discontinuidad y una continuidad intencional del inmediato modelo educativo español. La LOE –Ley Orgánica de Educación (2006) – apostó por la equidad, y la LOMCE –Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)– abogó por la calidad. Ambas cualidades remiten a valores sustancialmente apreciados por la ciudadanía o, en otras palabras, fuertemente legitimados. Por su parte, la LOMLOE (2021) pretende actualizar y mejorar la LOE al mismo tiempo que introducir la calidad que plantea la LOMCE: expresa así una apuesta desde la institución y la práctica educativa a favor de una unión entre equidad y calidad, conceptos enfrentados por las leyes precedentes, pero ahora compatibles. Este giro educativo supone un reto no solo para la comunidad y el sistema educativo sino para el conjunto social último, la sociedad.

La educación se expresa como un espacio de acción para el desarrollo de formas de vida y, se define a partir de nuestras experiencias y nuestro momento del ciclo vital, del entorno social en el que se circunscribe cada uno de nuestros eventos vitales y, al mismo tiempo, del orden social y de la coyuntura que afecta a cómo podemos llegar a ser. La explicación sobre la importancia imperativa de la educación es multidimensional, tanto a nivel personal como político. Podría negarse la irreductibilidad del fenómeno de la educación en toda sociedad, pero una comprensión reflexiva de este en nuestro presente, nos advierte de la existencia de un déficit social en nuestro sistema educativo que resulta imprescindible superar.

La LOMLOE supone una apuesta por lo social, que se expresa tanto en su propuesta de garantizar la igualdad de oportunidades como en la introducción –quizás no casual– de

²⁶ Artículo publicado en *El periódico* el 27 de enero de 2021. https://www.elperiodic.com/opinion/lapalestra/social_7774. Publicado también en el periódico *Levante*, en valenciano, con el título: Ser o no ser social? Educació i societat en la Lomloe. <https://www.levante-emv.com/aula/2021/01/27/o-social-educacio-i-societat-31441169.html>. La FES se hizo eco de estas publicaciones en su servicio de noticias: <https://fes-sociologia.com/noticia/Ser-o-no-ser-social-Educacion-y-sociedad-en-la-LOMLOE>

elementos de reflexión sociológica –desde la ecología hasta la igualdad de género pasando por la diversidad multicultural– a través de principios normativos que recaen transversalmente sobre la educación y la comunidad educativa. Por todo ello, apostar por la LOMLOE implica aspirar a articular un nuevo modelo educativo promotor de las ventajas y las cualidades implícitas en la participación equitativa de la presente y futura ciudadanía en el aprendizaje; reconocer el ser en sociedad y la necesidad de una educación con sociedad y, en última instancia, la expectativa de lograr una ampliación democrática a partir de la inclusión educativa.

En ambas propuestas paralelas, la confluencia entre equidad y calidad y una educación transversal en valores para la ciudadanía global, creemos que se abre una ventana de oportunidades para la Sociología, bien como disciplina autónoma bien como perspectiva transversal.

En muchas ocasiones se presenta a la Sociología y a la política como dos prácticas que se llaman la una a la otra, no obstante, el conocimiento sociológico ha sido repetidas veces negado por la disposición política en materia educativa en España. La ausencia de la Sociología en la educación secundaria ha sido obviada, tanto por su carácter particular y escasamente legitimado dentro de las ciencias como por un exiguo reconocimiento en el mercado laboral español. Tal como se ha aludido, una ausencia posiblemente deliberada por las decisiones políticas en materia de educación. De igual modo, consideramos el hecho de no incluir el perfil de sociólogas y sociólogos en ninguna de las disciplinas de educación secundaria y de formación profesional como un resultado de pretextos no justificables. Esta doble ausencia aumenta gravemente el déficit sociológico en nuestro sistema educativo español, contrastando poderosamente con la notable presencia de la sociología en el panorama educativo europeo e internacional.

En la inminente propuesta de Ley educativa todavía está por concretar la optatividad del currículum educativo -competencia de las autonomías y único espacio donde la Sociología tenía lugar antes de la LOMCE-. Este contexto, parcialmente abierto, deja entrever una posibilidad para el retorno de la Sociología al lugar pedagógico que un día le fue arrebatado y, al mismo tiempo, devolverle a la educación la posibilidad de aprender-enseñar con sociedad. Consideramos que la educación a la que aspira esta propuesta de Ley, con clara apuesta por lo social, no tomará un sentido completo sin la incorporación de un cuerpo de conocimiento sobre, precisamente, lo social: la Sociología, dispositivo de autoconocimiento de la sociedad y de nosotros y nosotras en tanto que seres sociales.

Sin la Sociología, vector de conocimientos y acciones que facilitan la inclusión de la ciudadanía en la educación y, por ende, en la democracia, lo social no toma cuerpo, sino que queda capturado en principios normativos y en valores éticos. Sin la Sociología como parte del currículum pedagógico, nos encontramos ante un déficit

social en un espacio de acción para el desarrollo de formas de vida, la educación. Por consiguiente, sin la Sociología, la LOMLOE se traduciría en una propuesta de educación casi con sociedad, en una apuesta por el aprender a ser casi-social y en un reconocimiento de la casi-existencia de la Sociología.

Anexo 5

Sociología en las aulas²⁷

José Beltrán, Miguel Ángel García

En estos momentos de cambio acelerado y de transformaciones sociales profundas, caracterizados por la complejidad y la incertidumbre crecientes, es tan necesario como oportuno preguntarnos por el papel de la sociología. La sociología, sin duda, es una ciencia cada vez más relevante para interpretar la realidad social y para intervenir en ella como ciudadanos activos. Por ello, también es una exigencia reclamar su presencia en el tablero educativo. ¿Cómo es posible que la sociología permanezca ausente en la Enseñanza Secundaria?

La enseñanza de la sociología estuvo integrada en el sistema educativo valenciano hasta el curso 2015/2016, en el que se eliminó como asignatura del itinerario de Ciencias Sociales. En España, sólo permanece actualmente en Cataluña, donde mantiene una discreta presencia como optativa en secundaria, combinada con un interesante tratamiento transversal a través de proyectos que la introducen y le dan un carácter aplicado para abordar problemáticas sociales. La recién aprobada Lomloe abre un escenario de oportunidades para que la sociología pueda ser impartida porque reserva que un 40 % de los contenidos pueda ser decidido por las instituciones autonómicas y un 10 % por el centro educativo. Son muchos los motivos que justifican el regreso de la sociología a las aulas de la educación no universitaria. Aquí expondremos, sin agotar el inventario, cinco razones:

1. Uno de los más importantes pensadores del siglo XX, Raymond Aron, sostenía que la sociología contribuía al conocimiento de las sociedades al actuar como conciencia de las mismas. Necesitamos conocer las sociedades que configuran nuestro mundo para intervenir en su (re)construcción. Así pues, la sociología es una ciencia que, además de explicar la realidad social, se implica en ella.
2. El proceso de adquirir conocimiento de la sociedad y de participar en ella puede llevarse a cabo de manera efectiva mediante la educación. Comprender la sociedad requiere un cierto dominio de los diferentes lenguajes que explican su configuración y funcionamiento, así como de los métodos que se utilizan, lo que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje específico de la sociología.
3. La filósofa Hannah Arendt resaltó que a través de la educación de las generaciones más jóvenes renovamos nuestro mundo. A este respecto, hay que fomentar una conciencia cívica, sobre todo, entre los jóvenes, que conoce el potencial y los límites de

²⁷ Artículo publicado en el periódico *Levante* el 23 de agosto de 2021: <https://www.levante-emv.com/opinion/2021/08/23/sociologia-aulas-56447617.html>. La FES se hizo eco de este artículo en su servicio de noticias: <https://fes-sociologia.com/noticia/Sociologia-en-las-aulas-1629733342>

la acción humana y con ello, combatir la actitud de desapego en relación con el compromiso que ha de tener la ciudadanía con la sociedad en la que vive. Por ello, sorprende la eliminación de la sociología en la enseñanza media.

4. En las actuales sociedades de conocimiento, la sociología constituye una ciencia imprescindible para tomar decisiones fundamentadas sobre los aspectos más variados de nuestra vida social, muchos de ellos dirimidos en debates públicos. Cuestiones como las relaciones de género, las asimetrías sociales, la sostenibilidad medioambiental, las relaciones interculturales, etc., son prioritarias en la agenda local y global de nuestro mundo en cuya redacción están participando sociólogas y sociólogos. También es imprescindible en el funcionamiento cotidiano de organizaciones e instituciones que proporcionan servicios a la ciudadanía. En este sentido, una sociedad educada sociológicamente puede comprender mejor las medidas orientadas a la construcción y defensa de sociedades más igualitarias, sostenibles e integradoras.

5. Educación y sociedad son una de las llaves de la convivencia democrática; asimismo, son una de las llaves para la mejora de su calidad. Aprender es aprender a pensar ‘en’ y ‘con’ sociedad; esto es, asumir la coexistencia de grupos con intereses no siempre compartidos en los distintos ámbitos de la realidad social que han de concertar soluciones a sus demandas, así como aceptar la importancia de instituciones eficientes, inclusivas y responsables.

Por eso, desde que se eliminó la asignatura en los planes de estudio, el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València –contando con el apoyo de la Federación Española de Sociología (FES) y de la Associació Valenciana de Sociologia (AVS)– está comprometido a revertir esta anomalía. Lo está haciendo con iniciativas de formación del profesorado y de sensibilización a orientadoras y orientadores de secundaria, con concursos estudiantiles de carácter social, con programas para que el futuro estudiantado pueda conocer mejor la Facultad de Ciencias Sociales, y reclamando el retorno de lo que jamás debió ser expulsado del sistema educativo: la mirada sociológica.

La necesidad de recuperar la sociología en las aulas es una cuestión no solo de que los ciudadanos comprendan mejor las sociedades en las que viven sino asimismo de salud democrática: responde a la exigencia de participar en la renovación de un mundo común, a cuyo cuidado y mejora todos podemos cooperar. Con estas líneas queremos abrir un debate público para recuperar su presencia en la enseñanza no universitaria esperando que las distintas instancias educativas sean sensibles a ello.

Anexo 6

Para una bibliografía sobre sociología en educación no universitaria

Nota: esta bibliografía no pretende ser exhaustiva. Más bien se trata de una primera exploración, que necesita ser ampliada y sistematizada, de la literatura estatal e internacional sobre este temática. Es, por tanto, una invitación a ampliar y ordenar la búsqueda iniciada, de la que aquí ofrecemos una pequeña muestra.

Acevedo Díaz, J. A. (1994). Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(19), 111-125.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117814>

Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*(52), 134-146.
<https://search.proquest.com/eric/docview/1690368835/B22EA25ADB9B413APQ/23?accountid=14777>

Blanco Blanco, Á., Asensio Muñoz, I., Carpintero Molina, E., Ruiz de Miguel, C., & Expósito Casas, E. (2017). Aplicaciones de la segmentación jerárquica en medición y evaluación de programas educativos, ejemplos con un programa de educación financiera. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20(2), 235-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6015931>

Boulahrouz Lahmidi, M. (2018). Tesis doctoral: Aprendizaje móvil y ciudadanía espacial en la educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria obligatoria. Girona. Accesible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/620791#page=2>

Domínguez Martínez, J. M. (2013). Educación financiera para jóvenes: Una visión introductoria. *Documentos de Trabajo (IAES, Instituto Universitario de Análisis Económico y Social)*(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4321768> (Domínguez Martínez, 2013)

dos Reis Neuhold, R. (2013). Notas sobre a história da sociologia no ensino secundário de Portugal. *Revista Brasileira de Sociologia*, 1(2), 131-146. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896029>

García-Carmona, A., Acevedo-Díaz, J., & Aragón, M. (2018). Comprensión de estudiantes de Secundaria sobre la dimensión sociológica de la naturaleza de la ciencia a partir de la historia de la ciencia. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 43-54. Accesible en: <http://revistas.udc.es/index.php/apice/article/view/arec.2018.2.2.4519>

- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., & Molina Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*(52), 9-13. Accesible en: <https://search.proquest.com/eric/docview/1690368816/B22EA25ADB9B413APQ/26?accountid=14777>
- López Medialdea, A. (2014). Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales. Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86051>
- Mercklé, P. (2014). As ciências sociais francesas diante das reformas do ensino. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3), 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896037>
- Merino, Rafael. La sociología en el bachillerato de Andorra. Comunicación presentada en Congreso FES. <https://es.scribd.com/document/424933717/Sociologia-Batch-Andorra>. También en: <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3080.pdf>
- Molinari, V. (2008). La sociología en la escuela. *V jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata. Accesible en: <https://www.aacademica.org/000-096/553.pdf>
- Oliveira, A. (2019). O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina). *Tomo*(34), 393-418. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789757>
- Pereyra, D., & Pontremoli, C. (2014). ¿La Sociología está Pasada de Moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação & Realidade*, 139-159. Accesible en: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a09.pdf> (Pereyra & Pontremoli, 2014)
- Rodrigues Conceição, M., & Montanini Cardeal, D. (2017). Ensino de Sociologia e Cultura Escolar. *Tomo*(31), 213-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6155234> (Rodrigues Conceição & Montanini Cardeal, 2017)
- Romero Moñivas, J. (2010). La imagen determinista de la tecnología en los libros de texto de enseñanzas medias. Un análisis crítico desde la sociología del conocimiento . *Revista española de pedagogía*, 539-555. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3300600>
- Sáiz Serrano, J., & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*(52), 87-101. <https://search.proquest.com/eric/docview/1690368814/B22EA25ADB9B413APQ/63?accountid=14777>

- Sánchez García, J. M., & Toledo Morales, P. (2016). Aproximación al uso de recursos educativos abiertos para ciencias sociales en educación secundaria y bachillerato. *Prisma Social*(15), 222-253. <https://search.proquest.com/eric/docview/1759176551/B22EA25ADB9B413APQ/14?accountid=14777> (Sánchez García & Toledo Morales, 2016)
- Sarochar Risso, J. M. (2018). Tesis doctoral: Dimensiones de la noción de ciudadanía en el primer ciclo de enseñanza secundaria en Uruguay y Cataluña. Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/565885#page=1>
- Trigueros Cano, F. J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*(52), 69-86. <https://search.proquest.com/eric/docview/1690368847/B22EA25ADB9B413APQ/16?accountid=14777>
- Vallés Rapp, C., & Arranz, M. (2013). Resultados de una secuencia de enseñanza innovadora para la comprensión de la naturaleza de la ciencia en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*(Extra 0), 2957-2962. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6872583> (Vallés Rapp & Arranz, 2013)
- Vázquez Alonso, Á., Manassero Mas, M., & Benàssar Roig, A. (2010). Actituds de CTS en professorat en formació inicial de ciències i humanitats: La debilitat de la formació científica. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*(1), 33-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402227>
- Wilson Rodríguez, A., & Fernández Naranjo, R. (2017). Reflexiones epistemológicas que sustentan en abordaje didáctico de la disciplina social desde la educación cívica en la educación secundaria básica cubana. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 2(3), 85-118. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047137>

Anexo 7

Enlace a la V Jornada con Profesorado de Secundaria: Perspectivas de orientación para la Educación Secundaria desde la Sociología²⁸

El día 8 de julio de 2021 se celebró la Jornada Encuentro con el Profesorado de Enseñanza Secundaria: “Perspectivas de orientación para la educación secundaria desde la sociología”. Se trata de la V Jornada, promovida por el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València, dentro del proyecto “Una educación sin sociedad” cuyo objetivo es realizar un diagnóstico sobre la presencia del saber sociológico en la enseñanza no universitaria en España, con especial atención a la Comunitat Valenciana y con ello, poder efectuar propuestas razonadas para ampliar y mejorar su presencia. A lo largo de este curso, se ha profundizado en la actividad que desarrollan las orientadoras y los orientadores educativos en los centros de enseñanza secundaria examinando el peso de las dimensiones sociológicas en el ejercicio de su actividad profesional.

La jornada recibió el apoyo de la Conselleria d’Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana y de la Associació Valenciana de Sociologia (AVS). La jornada se desarrolló de manera on line. Se inscribieron 52 personas: orientadoras y orientadores educativos en ejercicio, estudiantes del último curso del Grado de Sociología y del programa de doctorado de las universidades de Valencia y Alicante.

La jornada se inauguró con la ponencia de Xavier Martínez Celorrio, profesor de la Universitat de Barcelona y asesor (en el momento en el que impartió la conferencia) del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, titulada “Educar con y para la sociedad: la relación entre escuela, entorno y comunidad en la LOMLOE”. El ponente expuso los principios que han guiado la reciente reforma educativa y los principales cambios introducidos en la organización de los planes de estudios. A este respecto, hay que destacar que la nueva Ley abre posibilidades para que la sociología pueda ser impartida porque reserva que un 40 % de los contenidos pueda ser decidido por las instituciones autonómicas y un 10 % por el centro educativo. La ponencia tenía como finalidad exponer el marco en el que se desarrollará la actividad educativa en los próximos años.

²⁸ La FES se hizo eco de esta jornada en su servicio de FES de noticias con el texto reproducido en este anexo: <https://fes-sociologia.com/noticia/Perspectivas-de-orientacion-para-la-Educacion-Secundaria-desde-la-Sociologia-1627244717>. Se puede acceder a los materiales y a la grabación de esta jornada en el siguiente enlace, del portal de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana: <https://portal.edu.gva.es/ambitfpa/formacio/autoformacio-fpa/>
La grabación también está disponible en: <https://youtu.be/x9-EbsTOtZs>

A continuación, personal de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (Directora de CEFIRE específico de Inclusiva, Directora del Plan Director de Coeducación, Asesor del Servicio de Gestión de la Formación y Cualificaciones Profesionales) contextualizó sociológicamente la actividad de la orientación educativa y se expusieron algunas iniciativas promovidas en los últimos años en el ámbito de la educación no universitaria orientadas a la coeducación centrándose en su dimensión social o a una mayor vinculación y reconocimiento de la formación en la empresa. Así, se evidenciaba la creciente importancia concedida a la sociología en el tratamiento de determinadas funciones y problemas educativos en el ámbito autonómico, lo que ya había puesto de manifiesto, en la apertura de la jornada, la intervención del Subdirector General de Formación del Profesorado de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport reivindicando la importancia de la sociología de la educación en la formación inicial del profesorado.

En un tercer bloque, se procedió a exponer iniciativas que desde el ámbito universitario se han impulsado para acercar el saber sociológico a la enseñanza secundaria, como los Programas Argó (ICE de la Universitat Autònoma de Catalunya: <https://www.uab.cat/argo/>) y Conèixer (Universitat de València: <https://www.uv.es/uvweb/servei-informacio-dinamitzacio-sedi/ca/coneixer/coneixer-1286174016854.html?idA=true>), así como algunas herramientas a disposición de la investigación social como el laboratorio (Social-Lab: <https://www.uv.es/uvweb/servei-central-suport-investigacio-experimental/ca/organitzacio/social-lab/sobre-social-lab-1286001768832.html>) de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València. En este bloque, se expusieron los resultados de la investigación llevada a cabo por Marta Grau y Ángela Medina, para explorar el ejercicio de la orientación educativa desde una perspectiva sociológica observándose que se ejerce, sobre todo, como una orientación individualizada; asimismo que el grado de sociología, la profesión que permite llevar a cabo, no es suficientemente conocido entre el estudiantado de enseñanza secundaria (el informe de esta investigación se hará público durante el curso 2021-2022).

La V Jornada ha evidenciado una vez más el interés que suscita la perspectiva sociológica entre las orientadoras y los orientadores educativos. También, que la última reforma educativa posibilita la introducción del saber sociológico en la enseñanza secundaria; actualmente, únicamente se imparte como asignatura optativa en el itinerario de ciencias sociales en Catalunya. Ahora bien, esta introducción habrá que impulsarla dentro de los planes de estudios que promoverán los correspondientes gobiernos autonómicos (y los propios centros educativos) en los próximos años. Se trata de un reto importante para las asociaciones y colegios profesionales de sociólogas y sociólogos; asimismo, para las distintas entidades académicas de la universidad española.