

Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior

José Antonio CARIDE
Liliana SANJURJO
Felipe TRILLO

Datos de contacto:

José Antonio Caride
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus Vida
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
Universidad de Santiago de
Compostela
15782 Santiago de Compostela
(España)
Teléfono: (+34) 881 813 754
Correo electrónico:
joseantonio.caride@usc.es

Liliana Sanjurjo
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758 – Rosario (Argentina)
Teléfono: (+54) 341 480 2675
Correo electrónico:
lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Felipe Trillo
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus Vida
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
Universidad de Santiago de
Compostela
15782 Santiago de Compostela
(España)
Teléfono: (+34) 881 813 826
Correo electrónico:
felipe.trillo@usc.es

Recibido: 07/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Poniendo énfasis en la convergencia de los procesos formativos y en el desempeño profesional de los maestros y educadores, se analizan las circunstancias que concurren en las enseñanzas universitarias de los Grados de *Maestro y Educación Social*. Títulos académicos que desde hace décadas comparten el espacio común de las Facultades de Educación, o similares, con una doble perspectiva: de un lado, acomodar sus diseños curriculares a las directrices de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); de otro, proyectar sus iniciativas en realidades que abran la mirada a nuevos modos de educar y educarse en sociedad. Con este afán, se reivindica un quehacer formativo y profesional que sea congruente con la adquisición y el desarrollo de *competencias* sustentadas en una visión integral e integradora de la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

PALABRAS CLAVE: Maestros, Educadores Sociales, Enseñanzas universitarias, Profesiones educativas.

Teachers and Educators in the Common Space of Professions and Higher Education

ABSTRACT

Emphasizing the convergence of the training processes and the professional performance of teachers and educators, we analyze the circumstances involved in the university teaching of undergraduate degrees in primary education and social education. These are qualifications that, for decades, have shared the common space of the faculties of education, or similar, with a dual perspective: on the one hand, to adjust their curricular designs to meet the European Higher Education Area (EHEA) construction guidelines; on the other hand, to turn their initiatives into realities that open eyes to new ways of educating and being educated in society. With this objective, we claim a training and professional practice that is consistent with the acquisition and development of *competences* based on a comprehensive and inclusive vision of education and lifelong learning.

KEYWORDS: Teachers, Social education, Higher education, Education professions.

Introducción

Todas las profesiones son sociales, sean cuales sean las circunstancias en las que inscriben sus prácticas cotidianas; todas, de un modo u otro, se construyen *desde, en, con, por y para* la sociedad, partiendo de las singularidades que les confieren los saberes a los que se remiten, o de las atribuciones que emergen y se consolidan con la división del trabajo, sin obviar las importantes repercusiones que suscitan en la formación teórico-práctica y en la inserción y promoción laboral.

El concepto mismo de profesión es una construcción social y cultural, que va más allá de sus connotaciones económicas o funcionales, para apelar directamente a los roles y responsabilidades que se asocian a la posesión de una determinada competencia, o a la legitimidad que le confiere el hecho de ejercerla avalada por una titulación o formación previa.

Sin duda, también son *sociales* los procesos de enseñanza-aprendizaje que orientan su desarrollo académico, dentro o fuera de las Universidades. Una misión que las instituciones educativas asumen, desde hace siglos, contando con la participación de diferentes saberes y disciplinas, a los que se considera acreditados para articular curricularmente sus planes de estudio y, en relación a ellos, las opciones para transitar desde la formación a la profesión o al mundo laboral.

De ahí que, con frecuencia, en esta lectura social se incluya también la dimensión ética o deontológica que se supone inherente a cualquier desempeño profesional (Fernández y Hortal, 1994). Una ética que es indisociable de los avatares políticos, cívicos e institucionales, que afectan al desarrollo profesional de los docentes (Carr, 2000; Marcelo y Vaillant, 2009; García, Jover y Escámez, 2010; Escudero, 2011) y de los educadores sociales (Baptista, 2005; Vilar, 2013), de los que nos ocuparemos.

La creciente complejidad de las prácticas educativas en la sociedad de la información y del conocimiento obliga a repensar el sentido que tiene la formación de quienes asumen profesionalmente responsabilidades y funciones pedagógicas, vinculando su trabajo a instituciones, equipamientos, servicios, programas, colectivos, etc. que no solo nos sitúan ante la necesidad de revisar el papel que históricamente se les ha atribuido a las escuelas y a los profesores, sino también a las múltiples formas de educar y educarse en una sociedad *sin fronteras*.

La cuestión de las *competencias* –un concepto controvertido (Attewell, 2009)– pasará a un primer plano, cuando aún están por demostrar las expectativas (Perrénoud, 2009) puestas en ellas.

Los caminos de la convergencia, desde la formación académica al desempeño profesional en la educación escolar y social

Es en este escenario en el que situamos las realidades y los deseos que trazan, desde hace poco más dos décadas, las trayectorias comunes o diferenciadas de la formación y profesionalización de los maestros y de los educadores sociales, al menos en el caso español. Al respecto, sería oportuna una lectura retrospectiva desde los primeros años noventa del siglo pasado; sin opciones ahora para hacerlo, nos situaremos directamente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Con esta perspectiva, a pesar de que sus intenciones todavía están lejos de concretarse en hechos que estén a la altura de lo proclamado, merecen destacarse de un lado las aportaciones realizadas en el *Proyecto Tuning*; y, de otro, las contribuciones de las *Redes de Magisterio y Educación*, que fueron creadas y tuteladas por la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA).

En los dos *Libros Blancos* que serían publicados por esta Agencia (ANECA, 2005a y 2005b), se expresaba la demanda de un mayor reconocimiento social del trabajo de los profesores y educadores sociales, ligado a la necesidad de mejorar sus respectivas formaciones iniciales. Con esta intención elevaron sus pro-

puestas al Consejo de Universidades, cuyas decisiones y las del Ministerio de Educación y Ciencia determinaron la creación de cuatro titulaciones de Grado: *Maestro en Educación Infantil*, *Maestro en Educación Primaria*, *Educación Social* y *Pedagogía*. Por supuesto, no sin debate (Ruíz Berrio, 2005; Caride, 2007; Trillo, 2005 y 2008; Viñao, 2009; Sanjurjo, 2009).

En el curso académico 2010-11 comenzaron a implementarse los nuevos planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, con resultados muy dispares... (Martínez Bonafé, 2010; Mateos y Manzanares, 2016).

En lo que nos ocupa –la formación en los *Grados de Maestro* y de *Educación Social*– obligaron, en los primeros, a identificar las competencias en las que se sustenta la función docente y su caracterización como una profesión regulada. En el segundo, el *Grado en Educación Social*, las Universidades aceptaron el reto de reconocer e integrar las trayectorias de un amplio elenco de profesionales o voluntarios en ámbitos históricamente poco dados a confluir, como son la Educación de Adultos, la Educación Especializada en inadaptación y marginación social, la Animación Sociocultural, la Pedagogía del Ocio y la Educación en el Tiempo Libre o el desarrollo comunitario (Románs, Petrus y Trilla, 2000), repensando sus conceptos, lenguajes y prácticas como profesión (Petrus, 1997; Ortega, 1999; Pérez Serrano, 2005; Sáez y García, 2006; Forés y Novella, 2013; March y Orte, 2016).

De la formación a la profesionalización de maestros y educadores: un campo relacional para dar respuesta a necesidades educativas y sociales

El reto que implica sumar e integrar conocimientos con propósitos formativos orientados a enriquecer las prácticas educativas y sociales, dotándolos de un enfoque interdisciplinar que nutra el trabajo colaborativo, necesita esfuerzos compartidos que se proyecten en los procesos que sustentan, académicamente, los desempeños profesionales. Una tarea a la que puede contribuir el concepto de *campo*, tomado de Bourdieu (1991; 1999), al dar cuenta de la importancia que tienen determinadas prácticas en su caracterización como algo dinámico y en constante evolución.

Pensar en términos de *campo* es pensar relacionamente, pues lo que existe en el mundo social son relaciones de poder que van definiendo no solo cómo se ven afectados por él los actores implicados, sino incluso los límites del *campo* mismo. El poder dentro del *campo* está delimitado por el capital (económico, cultural, social, educativo... según sean sus características). Ese capital es siempre relativo, pues no solo depende de las características de cada *campo* sino que varía según su desarrollo. Será el trabajo empírico el que permita determinar

qué es el *campo*, cuáles son sus límites y qué especies de capital actúan en su interior (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Dicho esto, cabe preguntarse por los límites del *campo de las prácticas educativas* en los múltiples espacios socio-culturales en los que se desarrolla. Una pregunta que no admite respuestas simples, ni tampoco apriorísticas. Los participantes de un *campo*, las relaciones que establecen y las luchas por conservar las prácticas o por modificarlas son los que definirán sus fronteras: no pueden determinarse sino a partir de la experiencia y del desvelamiento de lo que se está haciendo. Son sus realidades lo que permitirá establecer el capital específico requerido para un desempeño puesto a favor de producir o reproducir, de ajustar o modificar las prácticas que en ellas concurren como definitorias de cada campo.

La amplitud y diversidad de las prácticas educativas y socio-culturales, fuera y dentro de la escuela, desafía no solo a quienes las llevan a cabo sino también a sus formadores y a las instituciones –sean o no universitarias– a las que se atribuya la responsabilidad de formarlos; y, consecuentemente, de establecer las vías de tránsito o acceso desde la formación a la profesión.

En esa dirección, ante el reto que representa una praxis profesional que se desarrolla en contextos cada vez más inciertos y complejos, se impone una formación que contribuya a su desempeño como profesionales críticos y reflexivos, capaces de revisar sus propias concepciones naturalizadas acerca de lo educativo, lo social y lo cultural, capacitados para evaluar contextos, detectar necesidades y proyectar acciones-intervenciones comprometidas con los procesos de transformación social (Giroux, 1990; Caride, 2009).

Entre la escuela y la calle, o cuando la formación se compromete con la innovación educativa y la transformación social

El origen de los sistemas educativos *formales*, a los que dieron continuidad los procesos de universalización de la escuela común en el mundo, tuvo un rápido refrendo en la preocupación política por formar a quienes se ocuparían de tal tarea: los maestros. Las Escuelas Normales se crearon simultáneamente con la escolaridad obligatoria y la inquietud por la formación de los docentes se amplió, con el tiempo, a todos los niveles educativos. No sucedió lo mismo con la formación de quienes –dando respuesta a otras necesidades sociales, educativas y culturales– se ocupan profesionalmente de educar *fuera de la escuela* (Trilla, Gros, López y Martín, 2003), cuyo supuesto alineamiento con lo *no formal e informal* de la educación los mantuvo al margen de las enseñanzas superiores, universitarias o de otra naturaleza, como si fuese algo consustancial a su propia esencia.

En las últimas décadas, aludir al contexto académico en el que se construye la formación inicial de los maestros y de los educadores sociales requiere situar sus propuestas y prácticas en el EEES, vinculando sus circunstancias a un proceso inacabado de cambios significativos en la articulación de sus planes de estudio, las relaciones teoría-práctica-prácticum, las metodologías docentes y actividades formativas, los sistemas de evaluación, etc. Un proceso que Gimeno Sacristán (2010) y Martínez Bonafé (2010) resumen en un antes-después de Bolonia.

Siendo muchos los aspectos que los configuran, en los documentos y en las realidades cotidianas, nos centraremos –fundamentalmente– en uno de ellos: la adopción del modelo de enseñanza basado en competencias; un planteamiento que, unido al del aprendizaje autónomo, orienta –al menos en teoría– la renovación del currículo y de las metodologías didácticas en las Universidades que comparten su vinculación con el EEES (Monereo y Pozo, 2003; Caride, 2007 y 2008; Zabalza, 2008).

El principio básico de este modelo, en sus propuestas para la acción, consiste en que las enseñanzas han de orientarse al desarrollo de las competencias; entendiéndose por tales el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión (Perrenoud, 2004a; Bolívar y Pereyra, 2006; Escudero, 2009). Sin duda, se trata de una de sus acepciones más sencillas, que aun así reúne las tres dimensiones clave que han marcado el camino: desde una formación academicista, exclusivamente centrada en los contenidos, hasta la esperanza de una formación integral que, en términos ya clásicos, aúne al *saber de* el *saber hacer*, el *saber ser* y el *estar*.

La cuestión, al margen de otras consideraciones, reside en el enfoque que se adopta, ya que podrá dar lugar no solo a diversos listados de competencias sino también a diferentes concepciones de la formación y profesionalización de quienes se desempeñen como maestros o educadores; sin duda, no es lo mismo concebir las competencias desde una perspectiva orientada a la empleabilidad del estudiante y a la productividad del sistema, que hacerlo desde una perspectiva que contribuya a la formación integral del estudiante, de un profesional autónomo en el ejercicio de sus cometidos, etc. (Zeichner, 2006; Anderson y Cohen, 2015).

En teoría, son perspectivas que se pueden complementar, pero no lo es menos que, en la práctica, no lo hacen, y que la primera se ha ido imponiendo. Sin duda, abundan las perspectivas que entienden la adaptación de la Universidad a la sociedad como una necesaria *coordinación*, cuando no *supeditación*, de las salidas de sus titulados con entradas en ocupaciones bien definidas en el mercado laboral.

Pero nuestra posición es otra, en tanto que asociamos las competencias a la capacidad de afrontar demandas complejas en situaciones particulares (no estándar): un saber hacer complejo, de naturaleza multidisciplinar, que no se reduce a

una formación meramente instrumental. Para Pérez Gómez (2007) se relaciona claramente con el conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, críticos y transformativos (Schön, 1998).

No se trata, pues, de la suma mecánica de habilidades específicas y simples, sino de la adquisición y aplicación de un conocimiento en el que la reflexividad no se limite al quehacer de cada individuo, al incorporar la riqueza cultural de los contextos de aprendizaje, su potencial, para participar en la vida social de la comunidad, además de dotar a la formación y profesionalización docente de un componente ético, axiológico y emocional que nunca podrá situarse al margen de las teorías que se construyen acerca de los sujetos, del conocimiento y de las relaciones entre ambos (Bisquerra, 2005; Bisquerra, Alegre, Pérez-Escoda y Filella, 2012; Pérez Gómez, 2008; Molero, Pantoja y Galiano, 2017).

¿Ser competentes para los mercados o para las personas?

En todo caso, lo cierto es que la primera perspectiva es la que prevalece; no por azar. Las coordenadas sociopolíticas a las que nos referíamos se concretan aquí en la necesidad de distinguir en el seno de la Universidad los efectos bien diferentes de optar por la Sociedad o por la Economía del Conocimiento. La primera, altruista por naturaleza, es abierta, democrática, plural e inclusiva. La segunda lo subordina todo a los intereses economicistas de los patrocinadores que, en el caso de la educación, suelen coincidir mayoritariamente con las Administraciones Públicas; con frecuencia, avaladas por las agencias y organismos internacionales de acreditación que no solo informan la política, sino que la imponen (Escudero y Trillo, 2015a).

Estos patrocinadores, con las excusas de que los países se enfrentan competitivamente en el contexto de una economía global (eso son *los mercados*) y de que el progreso y los empleos dependen de las competencias de las que dispongan las personas, sostienen que la instrucción escolar ha de supeditarse a las necesidades empresariales, o a las dinámicas de los mercados. Para estos, la base de todo el edificio económico, la riqueza y el bienestar del país dependen de las competencias de las personas, que son las que hacen competitivas a las empresas, por lo que son las escuelas o, con una visión más amplia, los sistemas educativos los que deben satisfacer de un modo efectivo la necesidad de proveer al mundo laboral de sujetos competentes. Por consiguiente, el *valor capital* de las instituciones educativas –entre ellas, las Universidades– deriva de su capacidad para colocar en el mercado competencias generadoras de competitividad empresarial (Torres, 2007; Ball, 2010).

Evidentemente, una perspectiva como ésta tiene consecuencias en la formación del profesorado y de los educadores sociales. A todas luces, no puede ser

igual la que se concibe desde una perspectiva de las competencias orientada a la empleabilidad que la orientada al desarrollo integral del estudiante, futuro profesor o educador. En el mejor de los casos, aunque improbable, ambas podrían complementarse, pero es más fácil que resulten ser modelos de formación antagónicos.

Entiéndase que el primero de estos modelos aboga por un desempeño instrumental de un puesto de trabajo al servicio de un *sistema* (educativo, de servicios sociales, cultural, económico, etc.) netamente mercantilizado; y que, en su versión más extrema, no desdeña un ejercicio docente o una acción-intervención socio-educativa que se resuelve mediante una fórmula o un algoritmo para asegurar el resultado buscado. Mientras, el segundo, por su parte, está transido de dilemas éticos, impregnado de relaciones interpersonales, orientado por objetivos personales y colectivos, que se enraízan en la biografía singular de cada estudiante, futuro educador o maestro, por lo que, de entrada, no cabe esperar la subordinación sino algún tipo de conflicto en las relaciones que establece con el mercado y las políticas que se acomodan a sus intereses (Contreras, 1997; Zeichner, 2010; Day y Gu, 2015); este modelo, además, es decididamente heurístico en su manera de proceder: describe la actuación de los profesionales de la educación como sujetos reflexivos que interpelan el conocimiento y lo contextualizan, formulan hipótesis, hacen inferencias y las contrastan mediante el análisis de las evidencias, toman decisiones argumentadas y ensayan alternativas para resolver problemas en contextos de incertidumbre, además de evaluar y autoevaluar los resultados.

En todo caso, lo cierto es que hay dos modelos, cuya confrontación genera tensiones de alcance sociopolítico y curricular, que problematizan la formación y la profesionalización de los docentes y de los educadores sociales. Solo ingenuamente cabe esperar que nadie apueste por el primer modelo; lejos de ello, son muchos los adoradores de un sistema que acepta o trabaja a favor de la jerarquización y del control. Por supuesto no le llaman así: la jerarquización se viste de liderazgo fuerte y competitivo, y el control, de trabajo orientado al rendimiento eficaz y eficiente, además de rentable. Hacerlo suele gozar de buena prensa.

Ir más allá del currículum oficial, pedagógica y socialmente

En el currículum que soporta la formación de los maestros y de los educadores, la tensión es evidente, aunque muchas veces más latente que explícita; especialmente cuando se confronta una perspectiva que presenta una determinada versión del currículum *oficial* –como si fuese la única posible, sosteniendo que un desarrollo profesional de calidad implica alinearse con sus postulados– con los enfoques que cuestionan plegarse acríticamente a ellos. Para esta segunda visión –que compartimos con Escudero y Trillo (2015b)– el proceso de acomodación al orden impuesto por los estándares internacionales o nacionales provoca que: en

primer lugar, se vacíe a la educación de contenidos rigurosos, de pedagogías idóneas para el desarrollo de experiencias y aprendizajes múltiples, de finalidades morales, humanas y socialmente relevantes, minimizadas todas por criterios que responden a lo valorado y establecido como lo más útil y funcional para el desarrollo de habilidades y actitudes productivas, acomodadas y acriticas con el orden social y económico dominante; en segundo lugar, se le otorgue plena carta de naturaleza a la pretensión de organismos y expertos internacionales (OCDE, Banco Mundial y otros) de regir la educación global –con la exigencia de que se concreten en las políticas nacionales– apelando a supuestas evidencias y buenas prácticas de los más exitosos sistemas educativos para marcar la agenda de los demás, ignorando que el conocimiento y las decisiones no se pueden transferir de unos contextos a otros dejando de lado las singularidades de cada uno; y, en tercer lugar, se refuerce una profunda devaluación de los docentes y educadores ya que, en vez de contribuir a la formación de profesionales interpretativos, críticos y sensibles a cada contexto, se alienta a quienes se acomodan al trabajo técnico, pautado, dirigido y controlado por los poderes públicos.

Por si fuera poco, se anticipa otra pésima consecuencia, que tiene que ver con el modo cómo se afrontan las desigualdades sociales en la formación de los maestros y de los educadores sociales. En este marco, la cuestión clave nos aboca a formular una pregunta de amplio recorrido pedagógico y político: ¿qué importa más, cumplir con el currículo oficial o evitar la redistribución injusta de su desarrollo y resultados en determinados contextos sociales y escolares? (Escudero, González y Rodríguez, 2013). Coincidiendo con sus planteamientos, suscribimos la necesidad de analizar y valorar en qué medida los programas formativos, en clave de equidad y justicia, se orientan al servicio de una lucha efectiva contra la discriminación y la exclusión de los sujetos y colectivos más vulnerables o desprotegidos económica, social y culturalmente.

Sin obviar estas circunstancias, hemos procurado indagar acerca de las competencias que vinculan, en su formación, a los maestros y a los educadores sociales en nuestras Universidades. Destacamos cómo en ellas se comparte los deseos asociados a: la lectura y el comentario crítico de contenidos científicos y culturales diversos; la atención a la igualdad de género, a la equidad y el respeto a los derechos humanos; el énfasis en los derechos humanos y la formación ciudadana; la convivencia pacífica y la resolución de conflictos; la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación a la construcción de una sociedad que aprecie la riqueza cultural; etc.

En las Memorias de Verificación de la mayoría de las Facultades o Centros de formación de maestros y educadores que imparten estos títulos, se incluyen competencias generales, transversales o específicas que coinciden con las anterior-

mente mencionadas. Entre otras, las que aluden a: relacionar la educación con el medio, cooperar con las familias y las comunidades; analizar e incorporar de forma crítica cuestiones relevantes de la sociedad actual, que incidan en las prácticas educativas; fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico; conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social... Cabe observar que el conjunto de estas competencias suele asociarse a enunciados que se corresponden con los aprendizajes que los docentes y, en general, los profesionales de la educación social tienen reconocidos internacionalmente (Talis, 2014) y de los que son una muestra los adoptados en el contexto de la Unión Europea (2013).

Valoramos positivamente que se planteen como finalidades formativas en ambos títulos. Pero no es suficiente incluirlas a ese nivel. Tampoco basta con rastrearlas y comprobar si se concretan en contenidos. Por encima de todo, importa constatar si se aplican a la reflexión sobre la realidad, activando su transformación hacia la construcción de un mundo más habitable. De ahí que, muy especialmente, importen los valores, los criterios éticos y los principios de actuación que se proponen (Hardy, 2012), para que los maestros y los educadores sociales puedan poner sus prácticas al servicio de una sociedad más justa, equitativa y cohesionada. Una sociedad en la que la diversidad no conjugue con la desigualdad o la exclusión, aceptando el desafío que supone, más que nunca, conciliar la tarea de enseñar con la de educar, el aprendizaje en las aulas con nuevas formas de aprender en comunidad (Imbernón, 2017). Hemos de profundizar en ello por el bien de la educación escolar y social, de sus profesionales y de quienes contribuyen a su formación; pero, sobre todo, por el *bienestar* de una sociedad libre y democrática que no renuncie a él, siendo consciente de que reivindicarlo es mucho más que invocar un estado de ánimo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the Identities of Teachers and Leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), 21-44.
- Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Oporto: Profedições.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Alegre, A., Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 124, 1183-1208. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espagnol/Art_28_756.pdf.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caride, J.A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 14 (tercera época), 11-32.
- Caride, J.A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 103-131.
- Caride, J.A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Londres: Routledge.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Day, Ch. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), 65-82.
- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 15, 93-102.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015a). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educar em Revista*, 57, 81-97.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015b). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? En Flores, M.A., Moreira, M.A. y Oliveira, L.R. (orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Mangualde (Portugal): Pedago, 51-62.

- Fernández, J.L. y Hortal, A. (coords.) (1994). *Ética de las profesiones*, Madrid: Universidad de Comillas.
- Forés, A. y Novella, A. (coords.) (2013). *7 retos para la Educación Social: reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development: Policy, Research and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- March, M. y Orte, C. (coord.) (2014). *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Bonafé, J. (2010). Luces y sombras en el título de Grado de Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 91-93.
- Mateos, A. y Manzanares, A. (dirs.) (2016). *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación*. Archidona: Aljibe.
- Molero, D., Pantoja, A. y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 20, 43-56.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.) (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis-UAB.
- Ortega, J. (coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Recuperado de: <http://www.ceyj.cantabria.com>.
- Pérez Gómez, A. (2008): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-102.
- Pérez Serrano, G. (2005). *Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), 45-64.

- Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Románs, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Berrio, J. (ed.) (2005). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M.J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trillo, F. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: dilemas, incertidumbres y perversiones*. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/21486>.
- Trillo, F. (2008). El reto de las titulaciones de Educación: otra crónica a 7 de marzo del 2008. *Educación XXI*, 11, 19-41.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la Educación Social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC.
- Viñao, A. (2009). El grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113.
- Unión Europea (2013). *Supporting teacher competence for better learning outcomes*. Bruselas: European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.
- Zeichner, K.M. (2006). Different Conceptions of Teacher Expertise and Teacher Education in the USA. *Educational Research and Perspectives*, 33(2), 60-79.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.