

Actores y campos: de lo científico y lo profesional **Actors and Fields: about the scientific and the professional.**

Margarita Campillo.

Universidad de Murcia.

marga@um.es

Mónica Pérez.

Universidad de Murcia.

monicapmu@telefonica.net

Marta Gutiérrez.

Universidad de Murcia.

martags@um.es

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior se apoya y legitima sobre temas nucleares que, con frecuencia, no son considerados en el debate y menos aún en los discursos. Apenas se hace referencia a los diferentes actores que participan en estas transformaciones, dándose por supuesto que están ahí y soslayándose una reflexión a fondo sobre sus respectivos intereses, deseos y poderes. La distinción de Bourdieu entre campo científico y campo profesional permite adentrarse en dos de los actores claves que protagonizan la reforma o la transformación de la institución universitaria: los formadores y los profesionales.

Palabras claves

Campos científicos, campos profesionales, formadores, profesionales, institución universitaria...

Abstract

The European Space for Higher Education leans and legitimates on nuclear subjects which, very often, are not considered in debates and less even in speeches. The diverse actors participating in these transformations are scarcely mentioned, taking for granted that they are there and eluding a deep reflection concerning their different interests, wishes and powers. Bourdieu's distinction between scientific and professional field allows to go deep into two key actors that star in the university institution reform or transformation: the instructors and the professionals.

Keywords

Scientific fields, professional fields, instructors, university institution...

1. Contextualización. Actores fundamentales en el EEES.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está convocado a que varios actores se involucren en su diseño y desarrollo. En la revisión de la literatura especializada que se va produciendo sobre este tema se suele hablar de ellos formalmente pero no siempre, de fondo, se da razón de ser profunda y detenida del papel y del rol que han de cumplir estos actores y de las tareas que, en consecuencia,

han de realizar para responder a ellas. En el caso del profesorado universitario la cuestión está bastante clara, al menos sobre el papel, y hay que reconocer que en los escritos aparece como el primer actor, el actor protagonista por excelencia de las transformaciones esperadas para cumplir el espíritu de la Convergencia Europea. Y aunque parte de lo que se escribe y se dice acerca de sus funciones y tareas nos sea, a estas alturas, más o menos evidente, no aparecen tan claras, más allá del número de actividades técnicas asociadas a sus nuevos roles, las razones, los fundamentos que legitiman los cambios que se le pide al profesorado formador. Basta pensar en aquellos profesores que se oponen a la “reforma” por no entender, o no compartir, la dirección emprendida pensando que el modelo de mercado es el que trata de imponerse a la institución, desde hace tiempo incapaz, por lo demás, de llevar a cabo una seria, detenida y profunda autocrítica. Desconocimiento o falta de interés, ignorancia asumida o reconocimiento consciente, no compartido con los defensores del enfoque que parece querer convertir a la Universidad en una empresa (en el sentido laxo del término) de formación de profesionales “para las empresas”, lo cierto es que mientras algunos grupos se empeñan en liderar estos cambios y otros los siguen con más o menos énfasis la gran mayoría se han abandonado a una suerte de inercia desimplicadora que tiene mucho que ver con aquello de “que sea lo que tenga que ser”.

Lo que no parece tan evidente para los estudiantes, el otro protagonista, es el papel- es decir el trabajo que a ellos les corresponde llevar a cabo en este proceso- que han de cumplir para ser los profesionales que se les promete: sobre todo porque ellos, desde hace muchos años, han realizado sus estudios con el deseo de ser profesionales en este o aquel ramo de actividades y no acaban de entender que es lo que introduce la promesa actual con respecto al pasado. No viene mal recordar que las últimas leyes universitarias, de PSOE y PP, recogen en sus “introducciones” o “declaración de motivos” e, incluso, en algunos de sus artículos, que es misión de la Universidad, aparte de “formar ciudadanía crítica” (?), el capacitar a los profesionales para regenerar la vida económica. ¿En qué ha cambiado la propuesta? Supuestamente, en el proceso para lograrla, cuyos resultados se esperan soberbios y seguros, mejores para la economía de un país.

Y he aquí el dilema. Porque en el proceso de capacitación de este segundo actor para que se transforme en el tercero de esta dinámica, en un buen profesional, pocos datos pueden asegurar que tal objetivo vaya a lograrse: se pone el acento en la formación permanente y actualizada del profesorado así como en los nuevos métodos y recursos que va a poseer para que triunfe en su tarea. Pero tampoco en este punto las cosas son tan evidentes, sobre todo si se piensa que es el mercado-un mercado fluyente, cambiante, sujeto a vaivenes que tienen que ver cada vez más con una economía globalizada y mundial- el que señala las reglas de juego, la configuración de los empleos entre ellas o el perfil que cada empresa [no siempre vinculada a una imagen estándar de profesional] necesita para cubrir su dinámica laboral. ¿No es muy arriesgado establecer tantas conexiones causales entre formación y empleo, entre Universidad y Mercado, entre estudios y profesión...?; ¿no es una promesa excesiva que puede operar contra nuestra institución en el tiempo? Habrá cambios en el empleo y también en las profesiones, en sus perfiles y configuraciones, ¿cómo va la Universidad a abordar estas transformaciones?

“Sin embargo, paradójicamente, será cada vez mayor el número de personas destinadas a terminales de trabajo que precisarán de reacciones automáticas y en la que se suprimirá la conciencia de la acción. Los relativamente escasos individuos que prevén cambios en las diversas profesiones, reconocen que en algunos de ellas, ya se están produciendo y están adoptando formas sin precedentes. La única generalización segura es que ninguno de los hombres y mujeres que surjan de nuestros centros formativos deberían aspirar solamente a llevar una vida precarias, conformistas, robóticas...” [Maximo Greene. El subrayado es nuestro].

Esta lucha de las profesiones y sus profesionales por alcanzar este reconocimiento es una de las interpretaciones que los teóricos de las profesiones hacen del concepto de profesionalización. El concepto que, de fondo, impregna toda esta reflexión; esa aspiración de las ocupaciones no manuales basadas en el conocimiento de alcanzar el *status* de profesionales y auspiciar, progresivamente, la profesionalización con la que lograrán las compensaciones simbólicas y económicas esperadas. De ahí que este concepto tan potente en la sociología de las profesiones vaya asociado a la idea de proceso y éste a la historia que cada una de ellas recorre para satisfacer intereses, deseos y poderes (Sáez, 2005; Sáez y Molina, 2006).

2. Universidad y futuros profesionales.

Es evidente pues, que estamos haciendo referencia a dos grupos de profesionales que se mueven y sitúan en dos campos laborales diferentes –unos en la Universidad y otros en terrenos laborales, en instituciones y organizaciones relacionadas con el tipo de competencia vinculada a su profesión –con objetivos distintos: los primeros, los profesores de Universidad, orientados por y hacia el conocimiento y, los segundos, dedicados a retraducir, en buena medida, lo obtenido por medio de la formación, lo que adquirirán por experiencia, en acciones de diversa naturaleza (no de modo exclusivo) pensadas para llegar a sus más diversos destinatarios. Pero estos dos colectivos profesionales no suelen caminar juntos y, de hecho, aunque tengan el encargo de hacerlo a partir de 2010, todavía no se ha producido el encuentro definitivo a partir del cual se asuma, en el sentido pleno del término, la necesidad de estar vinculados en proyectos comunes. Aunque hay que matizar que en cada titulación, orientada a una profesión, la relación entre estos dos actores o protagonistas es diferente, de diversa intensidad y poder, en contextos nacionales e internacionales.

La historia, pues, de cada uno de estos dos grupos, formadores y futuros profesionales, ha sido y suele ser diferente como corresponde a trayectorias profesionalizadoras particulares e idiosincrásicas. Y no obstante, en la realización de los planes de estudio por ejemplo, deben caminar juntos. Hecho que sería deseable además de contribuir a los procesos de profesionalización de ambos protagonistas. Comentamos con más de talle esta cuestión.

En la elaboración de cada plan de estudios es necesario dar cuenta de un campo de conocimiento que trata de dar razón de ser de las prácticas que llevan a cabo los profesionales al tiempo que se desea cualificarlos con un cuerpo de competencias con las que actuarán, así se espera, en las instituciones y organizaciones donde suelen operar. Será necesario y relevante recrear y reconstruir sus respectivas historias, amplias

en eventos y acontecimientos profesionalizadores, en sus respectivos intentos por profesionalizarse: los profesores de Universidad adquiriendo de forma y fondo, legal y cualificadamente, las competencias para formar a los futuros profesionales y éstos, tras la acreditación obtenida (seña de identidad profesional con la que se supone haber alcanzado la capacidad para llevar a cabo su trabajo), materializando en proyectos aquellas habilidades que les posibilita definir problemas a fin de resolverlos o aminorarlos. De esta manera planteado no cabe abordar, como se suele hacer frecuentemente, las competencias de los profesionales, como una cuestión dimensionable sólo en términos técnicos, aislada y separada, independiente de los sujetos que las recrean, de los contextos en que actúan y de las condiciones que éstos facilitan y disponen. **Las competencias alcanzadas por cada grupo profesional son fruto de un proceso histórico, profesionalizador**, que ha ido cambiando a lo largo del tiempo a resultas de transformaciones, necesidades, actividades diferentes y demandas. Cualquier trabajo en este sentido debe centrarse, por lo tanto, en dos tipos de actores que actúan en dos campos diferentes con una finalidad común: el campo de conocimiento teórico y científico y el campo profesional.

Somos conscientes de que esta lógica, novedosa en alguna medida, requiere cambios en el qué se hace y en el cómo se hace, tanto en las dinámicas departamentales como en los espacios investigadores y docentes donde los **profesionales de la enseñanza** pactan y consensuan, pero también conflictuando por afirmar sus percepciones y pretensiones, en estructuras a veces más estáticas de lo que pueda llegar a pensarse más allá de la institución universitaria. Siendo verdad, es para nosotros inaguantable soportar exclusivamente el peso de una lógica inmantenible, como es la disciplinar, construida sobre criterios hoy ya refutados, más que arbitrarios, que permite ofertar programas de formación a través de disciplinas arrojando un número de contenidos tan indeterminados como inubicables, tanto científica como profesionalmente. Nos interesan esos docentes e investigadores que introducen la crítica y la autocritica en el interior del sistema universitario en un nivel “macro”, y en sus procesos particulares y concretos en un nivel “micro”. Porque más acá de aquellas conductas personales que afectan a todo ser humano, sea cual sea el lugar en el que éste se encuentre, la labor de poner en duda toda certeza dogmática y definitiva en el campo de las ciencias, es una función inexcusable del productor de conocimiento, que desea ante todo que sus estudiantes piensen por encima de cualquier otra actividad.

También se encuentran entre nuestros intereses los **grupos profesionales** de diversa naturaleza a lo largo y ancho de nuestra geografía. El análisis que se haga del proceso de profesionalización seguido por la profesión en la que ellos militen les permite autopercebirse de modo más completo. No se encuentran estos protagonistas exentos de críticas cuando desdeñan todo tipo de propuesta formativa por el hecho de llegar desde la Universidad, enquistándose en posiciones rígidas y limitadoras de una buena preparación profesional. No obstante, es preciso reconocer que la mayoría de estos profesionales demandan una formación cualificadora como clave para insistir en ese proceso de profesionalización. Proceso que no pueden llevar a cabo por sí mismos reclamando el concurso pertinente de la Universidad, del actor formador.

En última instancia **son los estudiantes** los destinatarios de nuestros anhelos. Estando como estamos cada uno de los autores en una encrucijada compleja de un sinfín de fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales se entiende que nuestro proyecto

a corto y medio plazo, como profesionales de la transmisión, consista en lograr comprender la enseñanza, el aprendizaje y muchos modelos de educación existentes actualmente. Si este proyecto conecta con los otros formadores, con otras inquietudes y búsquedas, cansadas de ser unos tecnócratas y motivados por el afán de que los centros de formación, en cualquier nivel, sean espacios de resistencia a la irreflexión y a la banalidad, lugares donde se ayude a las personas a orientarse por la vida, y a renovar un mundo común,... si se da esta convergencia de opiniones y sentimientos más allá de las diferencias de discursos, sobre lo que debemos considerar útil y valioso a la hora de formar, independientemente de retóricas oficiales, entonces es que compartimos con ellos esa sensación desasosegante: una percepción de que la apatía y la indiferencia imperante en las aulas, puede llegar a perder peso, a ceder, si con frecuencia somos capaces de presentar alternativas a lo que es considerado un “sinsentido” . Una experiencia vacía. Y ante ello, promover el deseo. La pasión por el aprendizaje, y como corolario, una visión amplia y emergente de la educación que podría ir cuestionando aquella otra imagen estrecha de la misma –resultado de ese punto de vista técnico que domina la práctica educativa- son dinámicas que auspiciarían , eso queremos crear, la conexión con los intereses de los futuros profesionales de la sociedad española. Personas en proceso de definirse a sí mismas, nuestros estudiantes, seres de “capacidades abiertas” que diría Passmore, tienen el derecho a saber y percibir que en la experiencia siempre nos encontramos más de lo que podemos prever. Una manera de formar finalmente, que se puede romper con la denostada y desagradable invisibilidad de los estudiantes.

3. Campos científicos y campos profesionales.

3.1 La noción de campo

“Cualquier campo científico, pero también el campo profesional, genera identificaciones y prácticas que no son completamente autónomas respecto a los habitus en la que los diversos campos de lucha intentan justificar, legitimar y monopolizar determinados conceptos, discursos, modos de investigar y de enseñar, rutinas, etc., es decir una amplia pluralidad de prácticas que se inscriben en escenarios intelectuales heterogéneos, fracturados, ocupados por rivalidades e intereses, cuya configuración es siempre el resultado, más o menos coyuntural, de un proceso socio-histórico imposible de ser obviado” (Sáez, 2007: 10).

Cabe recordar en este sentido a Bourdieu (2002: 50) quien pensaba que los diversos campos sociales son campos de fuerza, pero también campos de lucha para transformar o conservar esos campos de fuerza. Quizás, por ello, también en la línea de pensamiento que entiende las construcciones sociales como espacios donde se juega siempre un poder entendido más como un conjunto múltiple de redes y relaciones que una imposición de la ley o el derecho, Morin (1995: 41) afirmaba que “*la cientificidad no pertenece ni a una persona, ni a un genio, ni a una teoría, sino al juego pluralista rivalizador y comunitario propio del medio científico*”.

De lo dicho se desprende que condiciones de existencia diferentes –donde campos específicos recrean lenguajes legitimados, sistemas de valores, costumbres, rutinas prácticas, los métodos hegemónicos, etc.- producen *habitus* diferentes (estilos de vida, visiones del mundo, paradigmas de investigación, rutinas prácticas, etc.). Del

mismo modo, los sistemas de clasificación generados y aplicados producen conocimientos y prácticas susceptibles de corroborarlos, para conservarlos, o de modificarlos y transformarlos para generar nuevos espacios. Con ello sólo queremos incidir en la idea de que todo habitus, y todo campo específico, busca generar sus condiciones de posibilidad, sin alcanzar nunca a constituir un círculo totalmente cerrado. La condición de existencia de cualquier acción o praxis humana lleva inscrita en su misma estructura la indeterminación, la apertura y la posibilidad de cambio. Es imposible determinar a priori, con total exactitud, su funcionamiento, su desarrollo y los efectos que producirá (Arendt, 1993). Bajo estos supuestos tiene sentido abordar el campo científico o la comunidad de conocimiento sea cual sea, así como el campo profesional del que trata de dar razón de ser: uno y otro relacionados, a su vez, con otros campos en los que se juega la existencia, permanencia y, en algunos casos, la supervivencia, de los mismos. Una versión esencialista de la Pedagogía, Psicología, Sociología, Derecho, Medicina, Química, Historia..., que sea ahistórica, descontextualizada, nos daría, nos ha dado –como, por otra parte, en otros muchos campos académicos- visiones asépticas, edulcoradas, tan gratificantes como falsas, de nuestro campo de conocimiento y de los grupos que están detrás de él. ¿Como si el conocimiento y los saberes se produjeran independientemente de los intereses de los sujetos que están detrás de él!. Tras las sistematizaciones realizadas, es el momento de definir, más formalmente, la noción de campo de Bourdieu: estructura dinámica que legitima la actividad intelectual y que es constituida por un sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias (las academias, los departamentos, las facultades, el sistema educativo,...) o agencias que son definidas por la posición que guardan en esta estructura, así como por una autoridad más o menos reconocida. Tal estructura está siempre mediatizada por la interacción que ambas (posición y autoridad) ejercen o pretenden ejercer sobre el público. En esta sociedad compleja donde los campos de actividades representan espacios y lugares en los que se dirimen relaciones de fuerza entre diferentes grupos. Así, los campos de actividades son aquellos en los que los profesionales pretenden adquirir el monopolio de la práctica legítima: los profesores universitarios pretenden ser los formadores en este campo y los profesionales reclaman, entre otras cosas, formarse y poder recrear este conocimiento – y otros adquiridos por experiencia- en la práctica, en las organizaciones e instituciones donde trabajan. ¿Se ha llevado a cabo alguna reflexión sobre estas cuestiones fundamentales que sostienen el EEES y de los que apenas se dice nada?

3.2. Áreas de competencia, relación entre campos

En este orden de cosas, adentrándonos en una de las cuestiones concretas que afectan a las comunidades académicas, parece que en nuestra cultura científica y académica existen ciertas dificultades para la distinción conceptual de las áreas de competencia. Dificultades que según áreas científicas parecen mucho menos problemáticas. Es usual en las comunidades científicas aceptar la triple dimensión de *ciencia, disciplina y materia de enseñanza*. Sin embargo, un repaso a través de la bibliografía que ella misma produce nos lleva a concluir que la multiplicidad de nomenclaturas, interpretaciones y significados hacen evidente el confusionismo aún reinante en este aspecto. Recurriendo a la tradición iniciada por Humboldt, las primeras no son sino la ciencia, considerada en sus desarrollos sectoriales que consisten en grupos ordenados de instrumentos para el conocimiento y la investigación. Las

segundas son las ciencias mismas, con sus fundamentos y su estatuto, a las que son iniciados los discípulos para así convertirse en futuros investigadores. Su sede suele ser la universidad, donde estudio e investigación suelen, o al menos así debería ser, estar estrechamente unidos. Las terceras en cuestión son, finalmente, las materias de enseñanza, derivadas de las ciencias y las disciplinas pero no siempre, ni necesariamente, correspondientes con éstas. Las materias de enseñanza, las asignaturas de los planes de estudio muestran su preferencia por las finalidades docentes formativas y orientadoras de los futuros profesionales.¹ Creemos que este puede ser, si somos capaces de actualizarlo a las exigencias de nuestro tiempo, un criterio organizador relevante para cualquier estudio que pretenda acceder al proceso profesionalizador seguido por cualquier campo de conocimiento en la Universidad.

Si se adoptan los supuestos comentados de Bourdieu cabría distinguir, desde la lógica profesional, dos tipos de campos.

1º El campo de conocimiento científico. Cualquier campo (Psicología, Sociología, Derecho, Medicina...), ciencia, disciplina y materia de enseñanza, con los profesionales que están detrás de él en la producción del mismo: las prácticas de investigación, docentes, acreditadoras y todas otras aquellas prácticas asociadas a estas tres funciones/responsabilidades de los profesores de Universidad, permiten distinguir este campo de aquel otro, el profesional, identificado por intereses y prácticas diferentes.

2º El campo profesional. Los profesionales relacionados respectivamente con estos campos científicos. Expresión ésta que, en nuestro país, es usada tanto para hacer referencia a una profesión, a la práctica vinculada a esta profesión que llevan a cabo sus profesionales y en muchos casos a una titulación, con la que a través de unos planes de estudio se lleva o se pretende llevar a cabo la preparación de los futuros profesionales moviéndose en el escenario social.

Quizá por muchas razones, entre otras de diferente calado, la polisemia y la multiplicidad de significaciones se han adueñado de las ciencias en general y de sus prácticas sociales desde sus inicios, reflejándose ya desde las primeras conceptualizaciones más o menos sistematizadas. Creemos que estos supuestos pueden ayudar a entender la dificultad generalizada que acecha a cualquier intento de historiar un campo de conocimiento científico y una profesión que, aún hoy en día, siguen imponiéndose la tarea de delimitar su identidad y entidad científica, disciplinar y profesional en el contexto de las Ciencias Sociales, médicas y jurídicas..., de las instituciones académicas y de las profesiones sociales (Caride, 2005). Camino, por otra parte, ya agotado, innecesario desde la lógica profesional, y servidor de intereses académicos más que problemáticos. Este cuestionamiento del camino tanto tiempo seguido es congruente con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior que nos interpela a reconsiderar esa lógica disciplinar que se orienta al conocimiento como un fin y soslaya, aunque se prometa en la retórica al uso, la formación de profesionales: una lógica ya caduca en gran medida que todavía predominará un tiempo [¿bajo qué

¹ Domenico Izzo (1997: 28) piensa que "las ciencias deben su crecimiento y multiplicación a sus amantes (no necesariamente docentes universitarios); las disciplinas pueden ser o no las mismas en departamentos universitarios análogos; las materias de estudio, como enseñanzas con fines propedéuticos o profesionales, pueden no tener una descendencia directa de las primeras ni de las segundas."

lógica, por ejemplo, se van a diseñar los proyectos docentes en las plazas de promoción si todavía la lógica profesional no se ha instalado del todo?] por razones muy diversas, aunque ya comienzan a vislumbrarse tránsitos diferentes y momentos puntuales, más que estructurales, que anuncian las direcciones a seguir. La documentación sobre el Espacio Europeo de Educación Superior es muy profusa y variada, desde que las declaraciones de Bolonia y Praga comenzaran a emanar informes. La idea matriz es clara y está más o menos formulada. Faltan cambios estructurales que permitan materializar esta filosofía. He aquí donde la Universidad se juega su porvenir, tensada entre la reacción a las innovaciones, y los partidarios de la transformación. Por lo demás, una práctica inveterada en la promoción del profesorado, como es por ejemplo la realización del Proyecto Docente no se puede seguir manteniendo, en la mayoría de las áreas sociales, bajo el espíritu de la lógica disciplinaria. El clonismo, la reproducción mimética y la falta de reflexión crítica, en general, domina este tipo de práctica, más allá del perfeccionismo formal que rodea el embalaje del producto.

El EEES está atravesado por estas cuestiones de fondo que no son planteadas en el debate. Y es un error. Porque son los cimientos de un edificio que debe construirse sin falacias ni retóricas ni autoengaños que pasen por encima de las grandes cuestiones. Ocuparse de los temas técnicos es importante pero lo que son inexcusables son los verdaderamente nucleares, aquellos que dan sentido y significado a las transformaciones que tiene que realizar la institución universitaria.

Este artículo se terminó de escribir el 30 de junio de 2008.

Cita bibliográfica del artículo:

Campillo, M. J. et al. (2008, Junio). Actores y campos: de lo científico y lo profesional. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Referencias bibliográficas.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Attewell, P. (1990). "What is Skill? Work and Occupations", en *Journal of Contemporary Ethnography*, 14 (3): 323 y 17 (4): 422-448.

Barnett, R. (2002). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre lección*. Madrid: Anagrama.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2006). *¿Ha llegado la hora de la reforma pedagógica en la universidad? Consideraciones acerca del EEES*. Murcia: ICE. Universidad de Murcia.
- Morín, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Perrenoud, Ph(2000) *L'approche par compétences, ¿une réponse à l'échec scolaire?* Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève.
- Rodríguez, J. y Guillén, M. (2003). "Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea" en M. Sánchez y otros: *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, DM, pp.225-265.
- Sáez, J. (2005). "Los educadores sociales ante la exclusión social", en J. G. Molina (coord.): *lógicas de la exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Valencia, Diálogos/Instituto Paulo Freire, pp. 109-131.
- Sáez, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.