

LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGIA

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ
Profesor adjunto de Pedagogía General

1. DELIMITACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Una de las preocupaciones primordiales de la Sociología del conocimiento es la indagación del modo de funcionamiento de las estructuras culturales, estructuras cognitivas o formas de pensamiento en los grupos sociales (1). La Pedagogía es una estructura cultural, una forma de pensamiento especial, y en tanto que la imagen social de la misma supone relacionar esa forma de pensamiento con las condiciones sociales, nuestro problema es un problema de sociología del conocimiento en buena medida.

2. El problema de la «imagen social» de la Pedagogía se estudia en ocasiones como el problema del «prestigio» o del *status* de la Pedagogía. Prestigio es la estimación que un individuo, grupo o actividad reciben en una sociedad. El *status* es la condición jurídico-legal de un grupo, individuo o actividad en una sociedad. De ordinario se diferencian los *status atribuidos* de los *adquiridos*. Los primeros se otorgan en las sociedades casi siempre sin el control de la persona que los recibe, de acuerdo con el sexo, raza, edad, herencia, nacionalidad, etc. Los segundos implican alguna intervención directa o indirecta—por su ocupación—de la persona o grupo que lo recibe (2) Cuando hablamos de la imagen social de la Pedagogía queremos significar especialmente la estimación social de la misma y el reconocimiento de su condición jurídico-legal; es decir, la imagen social adquirida que difícilmente se entiende sin la herencia social del pensamiento pedagógico.

3. Reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse simplemente, y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos —en este

caso, la educación—en los que revierte beneficios esa forma de pensamiento. Pero, a su vez, reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía—el ámbito de la educación—no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica. En tanto que la Pedagogía no es lo mismo que educación, podemos encontrar grupos sociales que niegan o desprecian la ocupación pedagógica.

La herencia social del pensamiento pedagógico pone de manifiesto que la estimación de la Pedagogía no ha sido siempre igual; más aún, en épocas en que se ha estimado la Pedagogía, no necesariamente se le reconoció un *status* ocupacional propio. Este es precisamente el gran problema de la imagen social de la Pedagogía hoy: reconocerle un *status* adquirido, una función peculiar que da lugar a profesiones específicas, al lado de otras profesiones.

4. Este problema no es primariamente un problema epistemológico. No es que la estimación de la Pedagogía no sea la deseable porque no se pueda elevar a nivel científico el estudio de la educación; «introducir el método científico en el ámbito de la educación es posible. Y, de hecho, los hombres, desde el siglo xviii, lo han conseguido. La cuestión es meramente pragmática» 3: ¿el conjunto de problemas que los pedagogos consigan como pedagógicos tienen utilidad social y se configuran socialmente en un núcleo formativo de interés profesional?

5. Esta cuestión pragmática no se plantea del mismo modo en todos los países. Es un hecho reconocido que la titulación en Ciencias de la Educación existe en diversos países. También es un hecho reconocido que, básicamente, existen dos modelos diferentes de Universidad: el modelo anglosajón y el modelo francés o napoleónico.

La Universidad-institución, que es el modelo anglosajón, está concebida como entidad vinculada a organizaciones y grupos sociales más que al Estado (aun cuando sea Universidad pública), estructurada, como en los tiempos clásicos, en una Corporación integrada por miembros; con vida, patrimonio y financiación propia, con un sistema de personal no vinculado a la función pública del Estado. La Universidad, según este modelo, otorga únicamente títulos académicos (no profesionales), y es el Estado el que se reserva, mediante pruebas adecuadas, que no se realizan en la Universidad, la habilitación profesional. Esto libera a las Universidades de una fuerte dependencia estatal. Cada una

de ellas organiza sus enseñanzas de acuerdo con sus criterios, compite con las demás en la búsqueda de fondos y también de profesores y alumnos de calidad; las tasas académicas, retribuciones, dedicaciones, calendario escolar, planes de estudio y demás aspectos de su actividad queda a la libre decisión de cada institución. Las Universidades son dueñas y titulares de sus bienes y derechos, no sólo con una titularidad ficticia—fiduciaria—, como son hoy, sino real, como auténticas corporaciones-empresa, con amplias facultades de gestión de su patrimonio (4).

En esta Uníversidad el problema pragmático de la imagen social de la Pedagogía no implicaría una referencia directa a la profesionalización, porque esta Uníversidad no otorga títulos profesionales.

La Universidad-servicio público o modelo napoleónico queda configurada como «un 'servicio público' prestado a través de una institución estatal del tipo administrativo de los organismos autónomos, con la vinculación patrimonial, financiera y de personal al Estado que es propia de aquéllos. Sus profesores serán funcionarios vitalicios, con un estatuto de personal común y uniforme para todos; **sus alumnos, usuarios de un** servicio público que acceden a él en régimen de cola, según una **planificación** estatal previamente establecida que no **admite selección ni apreciación** de ningún tipo por la propia Uníversidad; ésta, además de investigar y transmitir los saberes (que es su misión **esencial**), **asume una** función socialmente importante: la habilitación para el ejercicio de las profesiones mediante la titulación profesional que otorga en nombre del Estado. Ello las vincula a éste de un modo intenso e inevitable: los planes de estudios, los horarios y calendarios escolares, los sistemas de exámenes y graduación quedan sometidos lógicamente a la regulación estatal; junto a ello, las tasas académicas, los procedimientos financieros y contables y, en definitiva, todos y cada uno de los más importantes aspectos de la vida de la institución vienen regulados de manera uniforme y general por el Estado (o por la Comunidad Autónoma correspondiente)» (5).

En esta Universidad el problema pragmático de la imagen social de la Pedagogía se convierte necesariamente en el problema del gremio profesional de pedagogos, porque el título académico habilita profesionalmente para la ocupación pedagógica.

En nuestro país el problema de la imagen social de la Pedagogía se plantea en una Universidad cuyos títulos académicos habilitan profesionalmente.

Bien es verdad que la LRU en su artículo 9.º, 1, dice que las Facultades son órganos de gestión y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención de *títulos académicos*. También dice en el artículo 28 que, además de los títulos con validez en todo el territorio nacional y carácter oficial, expedidos por el rector en nombre del Rey, las Universidades podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros diplomas y títulos. No obstante, las declaraciones del ministro de Educación en el acto de clausura del Simposio Internacional de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado(6) confirman el carácter profesional de las titulaciones académicas, del mismo modo que lo confirma la información recogida en *El País* acerca del borrador del proyecto en torno a la formación inicial del profesorado, que en su momento será sometido a discusión pública. Esta información anticipa la transformación de las Secciones de Pedagogía en Facultades de Educación, concebidas en los términos del artículo 9.º, 1, de la LRU **para la obtención de los títulos siguientes:**

- a) Diplomado en Educación, que habilita para **ejercer docencia en EGB.**
- b) Licenciado en Educación, que habilita profesores especializados en currículum, organización y administración educativa, orientación escolar, medios, etc.
- c) Habilitación para profesores de enseñanza secundaria, etc.
- d) Doctorado en Educación: de carácter especializador en las áreas de conocimiento relativas a la educación.
- e) Especialistas en Educación especial y otras titulaciones (7).

6. El estudio de la imagen social de la Pedagogía que estamos realizando pretende centrarse más en relaciones lógicas que en las conexiones empíricas que puede suscitar el tema. En este sentido, no vamos a hablar de la relación que existe entre niveles de salario y reconocimiento social de una profesión, oferta de puestos de trabajo y prestigio; tampoco vamos a hablar de las circunstancias y condiciones que erosionan las actividades de los profesionales de la educación o de los factores que atentan contra la salud mental y física de un número determinado de profesionales de la educación (8). Nuestra preocupación fundamental es con qué tenemos que relacionar la Pedagogía para que se le reconozca a la ocupación pedagógica un espacio propio al lado de otras profesiones.

Obviamente este planteamiento no resuelve todos los problemas de la imagen social; de ningún modo se pretende tal objetivo imposible. Pero abre perspectivas para vías concretas de acción que contribuyan a mejorar la imagen social.

El problema es acuciante, pues, por el momento, hemos de aceptar que la ocupación pedagógica no tiene buena imagen. Es indudable que un licenciado en Medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de un reconocimiento social *a priori* por el simple hecho de acceder al cuerpo profesional de médicos. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio.

7. Nuestro estudio de la imagen social de la Pedagogía **se refiere** precisamente a la Pedagogía, no sólo al pedagogo estrictamente hablando. El espacio ocupacional pedagógico «lo comparten en España diversos colectivos: los educadores en general, los profesores y docentes (...) los profesores de Educación General Básica y los licenciados en Ciencias de la Educación» 9.

No se trata de hacer aquí un estudio semántico de los términos. Pero conviene recordar que:

- Profesor es el término genérico para designar a la persona que enseña una ciencia o arte. La costumbre reserva el uso de esta denominación a los titulares de una cátedra.
- Docente se aplica al personal dedicado a la enseñanza y, corrientemente, sólo al dedicado a la enseñanza secundaria y superior.
- Educador es toda persona que tiene que habérselas con procesos formales, no formales e informales de configuración de conductas valiosas educativamente hablando en los individuos.
- Enseñante es un término que apenas se aplica a los individuos: no se es enseñante, sino maestro o profesor,°. Se intenta aplicar a los individuos bajo una pretendida neutralidad ideológica del término. Pero fundamentalmente es aplicado por algunos grupos en sustitución del término docente al colectivo de profesores de un establecimiento

escolar para distinguirlo de otros colectivos (personal administrativo).

- Maestro es la denominación especial para determinados profesores que son reconocidos como personalidades preeminentes en posesión de unas excelencias educativas concretas que, con pericia, infunden a sus discípulos, ~.
- Pedagogo se identifica, estrictamente hablando, con los licenciados en Ciencias de la Educación.

Las relaciones lógicas que vamos a exponer **se refieren al núcleo** pedagógico que en mayor o menor grado deben dominar todos los profesionales de la educación, aunque no sean pedagogos estrictamente hablando, y por dos razones fundamentales:

a) La imagen social de la Pedagogía se ve afectada por la importancia del núcleo pedagógico en el currículum de los **profesionales** de la educación.

b) La importancia del núcleo pedagógico depende, entre otras cosas, del nivel de competencia que los pedagogos demostremos en la investigación científica del mismo.

8. Teniendo en cuenta que nuestra preocupación fundamental es responder a las relaciones lógicas que se establecen con el núcleo pedagógico para reclamar imagen social y que en España la imagen social hace referencia a la profesionalización, la justificación de una demanda de imagen social positiva tiene dos caminos:

a) Demostrar a la sociedad que alguna necesidad para la que demanda urgentemente respuesta es cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos imagen.

b) Crearle a la sociedad la necesidad para la cual el núcleo pedagógico sería la respuesta **adecuada**.

Esto es así por la sencilla razón de que una profesión, con independencia de ulteriores precisiones, es básicamente una actividad remunerada, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o unas necesidades sociales.

Mal camino tiene la imagen social de la Pedagogía, en mi opinión, si no conseguimos relacionarla con una necesidad social. Podrá ser ciencia, pero no será profesión, ni tendrá interés para las profesiones de la educación.

El problema de la imagen social de la Pedagogía no está en la segunda vía, sino en la primera. En efecto, existe realmente una necesidad para la cual demanda inequívocamente respuesta la sociedad y en la que la Pedagogía tiene mucho que decir. Nuestra tarea es convencer, o poner las bases para convencer, de que la Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta.

Adviértase que considerar la Pedagogía **como una condición necesaria** para satisfacer una necesidad social no es una pura estratagema mental para lograr nuestro objetivo. Es un tipo de identidad u otro para la Pedagogía lo que está en juego. Esa identidad no se produce con independencia de las razones que a través de la investigación se fundamentan para justificar la conveniencia de ese efecto. Ahora bien: lo que sí es incontestable es que la Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con una necesidad social.

Así las cosas, el problema de las relaciones lógicas que se establecen con el núcleo pedagógico para reclamar la imagen social pertinente de la Pedagogía supone:

1. Encontrar una necesidad social para la que se demanda imperiosa respuesta.
2. Justificar que la Pedagogía es una condición necesaria para satisfacer esa necesidad o, dicho de otro modo, que sin la Pedagogía no se podría dar respuesta adecuada a esa necesidad.
3. Reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio.

II. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO NECESIDAD SOCIAL

Acerca del tema de la calidad de educación como necesidad social se ha escrito mucho y de forma acertada¹², Es un hecho que la calidad de educación es una necesidad social, y precisamente por eso decíamos en páginas anteriores que existía una necesidad para la que la sociedad demanda inequívocamente

respuesta, que no era necesario crearle a la sociedad la necesidad para la cual el núcleo pedagógico sería la respuesta adecuada.

1. Necesidad social de calidad de educación

Hablar de la necesidad social de la calidad de la educación es hablar de una serie de razones que constituyen un lugar común en la bibliografía pedagógica. Permítasenos, con todo, hacer una breve reseña de esas razones para abordar a continuación el análisis de las objeciones que pueden plantearse a la utilización de la calidad de educación como referente seguro en el que fundamentar la defensa de la imagen social de la Pedagogía.

Un dato evidente que confirma la necesidad social de calidad de educación es el carácter tecnológico de la sociedad actual. En efecto, vivimos una época en la que la eficacia es criterio referencia~. La eficacia supone selección y ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para lograr lo que se ha propuesto. En la misma medida que se habla de selección y organización para un logro estamos hablando de calidad en ese ámbito.

En el ámbito educativo se esgrimen frecuentemente tres argumentos que manifiestan el carácter de necesidad social de la calidad de educación:

- a) La «explosión escolar», lema que preside las reflexiones del Informe FAURE «Aprender a ser», hace referencia a una característica peculiar de la sociedad actual: existe un interés generalizado por recibir educación; la educación se extiende a todos los sujetos en la misma medida que se reconoce aquella como un derecho personal y social. La calidad de educación se pone de manifiesto en tanto en cuanto se exige hacer compatible una enseñanza individualizada con la atención a grupos numerosos de alumnos.
- b) La «sociedad del saber» es también un lema caracterizador de la sociedad moderna. Nuestra sociedad es, en efecto, una sociedad del conocimiento en la que la información desborda los canales tradicionales de transmisión y exige calidad de educación: no sólo se demandan nuevos modos de comunicación, sino nuevos modos de enfrentarse a la información que permitan, con criterio adecuado, estar al día

en nuestro ámbito. El problema es aprender críticamente, es decir, no sólo adquirir información, sino saber desprenderse o dar un lugar adecuado a la que queda obsoleta.

- c) La «sociedad educativa». Este lema, que es el título en castellano de un libro de T. HUSEN, pone de manifiesto los aspectos más importantes de la necesidad social de calidad de educación que han sido recogidos por diversos autores. De un lado, advierte que la calidad de educación y escolarización no se identifican de forma absoluta y, por consiguiente, la escuela tiene que adecuarse a las demandas actuales; de otro, hace especial hincapié en el reto que la virtualidad educativa de los sistemas no formales e informales supone para la calidad de la educación.

La calidad de educación es una necesidad social porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan.

Para nosotros queda claro que la calidad de educación es una necesidad social que demanda imperiosa respuesta porque las circunstancias no son meras hipótesis mentales, sino condiciones en las que o con las que nos encontramos urgidos a reaccionar y responder; y esa respuesta exige calidad de **educación**.

2. Posibilidad y necesidad de la calidad de educación

La calidad de educación no es un objetivo imposible; más bien es un objetivo relativo, relativo a las circunstancias reales en las que se pretende lograrlo. Pero, a todas luces, es un objetivo *posible y necesario*. Permítasenos hacer unas reflexiones acerca de esta cuestión.

Hablar de la posibilidad y necesidad de la calidad de educación supone hablar previamente de la posibilidad y necesidad de educación.

Vaya por delante la afirmación de que hoy no se duda de la posibilidad de educar; más bien se desconfía de la indiscriminada generalización de la influencia educativa por las posibilidades que existen de manipular la relación educativa y de impedir las oportunidades educativas.

La educación es posible desde el punto de vista social porque se ha reconocido como un derecho social, es decir, como una tarea cuyo éxito depende de la cooperación positiva de los demás, incluido el Estado, que asigna buena parte del erario público para esa tarea. La Psicología ha permitido comprobar que el proceso de desenvolvimiento humano es un proceso no sólo de maduración, sino de desarrollo y aprendizaje de hábitos, destrezas y competencias. La Biología muestra que el desarrollo humano es un complejo resultado de interacciones de herencia y ambiente. La Antropología **confirma que el hombre es un ser inacabado**; su respuesta no está determinada por **su estructura unívocamente**; **antes** bien, el hombre tiene posibilidad de transformar los estímulos en eventos mentales sin consecuencias ejecutivas necesarias, de tal manera que necesariamente se convierte en un ser activo que participa en su propio desarrollo, transformando sus carencias en recursos para su existencia y perfeccionamiento.

La educación es necesaria porque el hombre es incompleto en un doble sentido: no nace en condición de utilizar sus disposiciones con lucidez ni aprende por sí solo con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás (13).

La calidad de educación es posible porque al ser inacabado el hombre tiene en su haber unas exigencias que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas. Para satisfacerlas tiene que marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. El conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es la marca de la posibilidad real de calidad de educación. El problema de hoy no es tanto la posibilidad de calidad como la distribución real de recursos que garantizan la oportunidad de lograr calidad para muchos (14).

Por otra parte, la calidad de educación es necesaria porque cualquier tipo de influencia no es educativa. Obviamente cualquier proceso de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa, pero esto no contradice la afirmación anterior. Cualquier tipo de influencia no es educativa porque, en caso contrario, deberíamos defender erróneamente que influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse es educación (15).

La calidad de educación es, por consiguiente, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario.

Ahora bien: sin negar lo dicho anteriormente, **se le pueden poner** objeciones a la fundamentación de la imagen social de la Pedagogía en la necesidad social de calidad de educación.

III.- OBJECIONES A LA RELACIÓN «IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA» Y «NECESIDAD SOCIAL DE CALIDAD DE EDUCACIÓN»

Primera objeción: La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque la calidad varía de unas épocas a otras.

Efectivamente, es verdad que la calidad varía de unas épocas a otras. Y varía también en función de los medios que se disponen para lograrla. Difícilmente se puede hablar de calidad de educación en una sociedad que no dispusiera de recursos económicos y equipamiento para investigar la calidad y crear formas de actuación cualificadas. Pero nada de esto invalida su condición de referente seguro para fundamentar la imagen social:

a) En cualquier otro ámbito se acepta que varíe el contenido de la calidad sin que ello dé lugar a poner en duda la conveniencia de seguir hablando de calidad en dicho ámbito. Por ejemplo, es obvio que el medio de transporte ha variado de época en época. Nadie, a menos que no tenga otro medio de transporte y le sirva para sus necesidades, defendería hoy que la calidad del transporte está en los carros de tracción animal. El contenido del transporte de calidad no es el carro, pero nadie duda de la conveniencia de hablar de la calidad del transporte. No hay ninguna razón para que en educación no hablemos de calidad, aunque varíe el contenido.

b) Es más, lo correcto es que varíe el contenido de la calidad de la educación, porque, entre otras cosas, el conocimiento que tiene el hombre de sí mismo, de sus necesidades, de los bienes que

pueden satisfacerlas y del modo de la transmisión de esos conocimientos no es el mismo en cada época. A mayor abundamiento, defender un concepto de calidad que no varía de contenido significaría que hemos llegado a un punto en el que no puede mejorarse la educación de las personas, lo cual no es real, en modo alguno, a nivel de grupos sociales. Hablar de calidad de educación exige necesariamente variación de contenido para no pretender fíctivamente una educación al margen de las necesidades y circunstancias de los educandos, que no son siempre las mismas.

- c) El concepto de calidad es un concepto formal, es el grado de adecuación o coherencia entre los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que es valioso educativamente hablando.

Si se entiende el concepto de este modo podríamos comprender por qué en una época la educación de calidad era x, aunque hoy no defendamos lo mismo.

- d) Son dos cosas distintas el valor de algo y la elección de ese valor. Podemos aceptar como educación de calidad en una época concreta un determinado contenido, reconocer su valor y no elegirlo, porque ya no satisface nuestras necesidades educativas. Del mismo modo, son dos cosas distintas la urgencia de educar una determinada dimensión humana y la diversidad de dimensiones educables. Es comprensible que en una época concreta una educación de calidad ponga mayor énfasis en la psicomotricidad, y en otra, sin abandonar la psicomotricidad, ponga el mayor énfasis en la formación técnico-profesional.

Segunda objeción: La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque no siempre que se habla de calidad trabajamos para lograr lo que es valioso en el desarrollo humano.

Como en la objeción anterior, se afirma una verdad que no anula la posibilidad de fundamentar la imagen social de la Pedagogía en la calidad.

Es innegable que la calidad de educación como actividad humana en la que tenemos que tomar decisiones es manipulable. Pero este mismo riesgo lo tenemos en cualquier otra actividad que

implica decisiones humanas y no por ello deja de hablarse de calidad en esos ámbitos profesionales. Evidentemente, hablamos de la calidad de la gestión económica; también es evidente que la gestión económica es susceptible de manipulación, pero por ese riesgo no se abandona la consideración de la calidad de la gestión; antes al contrario, reconocemos que la gestión es de calidad porque evita ese riesgo, lo controla o lo descubre, ya sea con medidas deontológicas del gremio profesional, ya sea con intervenciones técnicas que invalidan el intento manipulador de la gestión de calidad.

Tercera objeción: La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque no siempre se demanda calidad de educación.

En la misma medida que defendemos la Pedagogía como condición necesaria de la calidad de educación estaríamos defendiendo, si esta objeción es correcta, que en un momento sociohistórico determinado la Pedagogía dejaría de tener apoyo consistente a nivel social; en el momento en que la sociedad no demandase calidad de educación la Pedagogía se convertiría en un saber esotérico o se vería obligada a encontrar una nueva necesidad social a la que pudiera responder.

Sin embargo, frente a esta objeción hemos de decir que las excepciones, es decir, el hecho de que en determinadas circunstancias no se demande calidad de educación, no es prueba de que la calidad deje de ser una necesidad social, sino más precisamente prueba de que por determinadas razones existen grupos que no demandan calidad. En estos casos la misión de la Pedagogía no es sólo responder a la necesidad social de calidad, sino también hacer conscientes de esa necesidad social a los grupos que no la demandan. En efecto:

a) Cabe la posibilidad de que un grupo de personas no demanden calidad, porque ya han adquirido un cierto nivel de educación. Es obvio que sería un contrasentido demandar lo que ya se ha conseguido. Ahora bien: no deja de tener sentido que esas mismas personas demanden esa calidad para otras que todavía no la han alcanzado. Por otra parte, se comete un error si no nos damos cuenta de que el nivel de calidad conseguido es siempre abierto y relativo a las circunstancias sociohistóricas concretas, y así las cosas, la consecución de un nivel de calidad, lejos de paralizar la demanda, pone las bases para justificar una

nueva demanda ajustada de nuevo a las condiciones sociohistóricas.

- b) Asimismo, cabe la posibilidad de que un grupo no demande calidad de educación por no ser consciente de esa necesidad. Frente a esta posición, hemos de recordar, por una parte, que la ignorancia de una necesidad no la anula y, por consiguiente, no invalida la conveniencia de darle respuesta (calidad de educación, en este caso). Por otra parte, en nuestra sociedad, los síntomas de la necesidad social de calidad de educación son tan claros y las consecuencias de su no satisfacción tan perjudiciales que difícilmente puede ser verosímil la **ignorancia de esa necesidad**. Con todo, lo que es innegable es que la calidad de educación es tan estimable que, si se sabe explicar lo que supone su posesión, todo grupo social la demandaría.
- c) Paralizar o restringir—en vez de satisfacer— la demanda de calidad de educación es el objetivo de regímenes políticos poco convenientes que entienden que la educación da poder y, consecuentemente, consideran poco procedente para su continuación en el poder permitir una demanda generalizada de educación. Los modos de restringir o paralizar la demanda implican un problema político-legal de reconocimiento de libertades y garantía del derecho social a la educación que desborda los objetivos marcados en este trabajo. En cualquier caso, esa situación no anula la necesidad social de calidad de educación; el problema no es de existencia o no de la necesidad social de calidad, sino de oportunidad.

En unos casos, el profesional de la educación cumple su función trabajando para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él ese cambio respecto de que aquél está convencido de que es valioso educativamente hablando, si bien sabe que está prohibido (carece de oportunidades) extender su función a todo el grupo social. En otros casos, cuando lo que se le pide al profesional es que trabaje para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del que aquél está convencido de que no es valioso educativamente hablando, o existen oportunidades para que los profesionales no tengan que actuar en contra de su código deontológico, o se encuentran en un sistema de privación real de libertades que actúa coactivamente, o se convence al profesional de la educación de que es un técnico que operativiza cambios de conducta sin ninguna atribución

respecto a la **calidad educativa del tipo de** cambios a conseguir.

El hecho de que en determinados casos no se demande calidad de educación, ni niega su carácter de necesidad social, ni es prueba que refute la fundamentación l6gica de la imagen social de la Pedagogía en la calidad de educación. Antes bien: es prueba de que la función pedagógica no es ajena a las circunstancias sociohistóricas y, por consiguiente, no puede desarrollarse en todas las sociedades con el mismo régimen de libertades. Podemos afirmar, por tanto, que estas objeciones no anulan la relación entre la necesidad social de calidad y la Pedagogía; antes bien, nos ponen de manifiesto que la tarea de la Pedagogía no es sencilla.

IV. LA PEDAGOGIA COMO CONDICIÓN NECESARIA DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN

Afirmamos en este epígrafe que la Pedagogía es condición necesaria, es decir, que sin ella no se logra la calidad. Pero de ningún modo se afirma que la Pedagogía sea suficiente para lograr la calidad de educación.

La Pedagogía no es suficiente porque el núcleo pedagógico que deben dominar los profesionales de la educación no es lo único preciso para realizar su función. A un profesor de historia no le basta con saber Pedagogía para ser un buen profesor.

Existen además ocupaciones pedagógicas cuya preparación profesional se adquiere de forma exclusiva con el núcleo pedagógico; este es el caso de los orientadores escolares, los directores de centros y otros. **Pero** este hecho no prueba que la Pedagogía sea suficiente para **lograr la calidad** de educación, sino más bien confirma que el núcleo pedagógico no tiene el mismo peso en todas las profesiones de la educación.

Ni siquiera se puede decir que en aquellas profesiones educativas en las que el núcleo pedagógico es casi excluyente de cualquier otro núcleo formativo aquel es condición suficiente de la calidad de educación en el ámbito que le es de su competencia. En efecto, las funciones profesionales que se satisfacen fundamentalmente con el núcleo pedagógico contribuyen a la calidad de la educación; son funciones que «sin ocuparse de la docencia directa sirven y colaboran con la función docente en la mejora de esa actividad y en la resolución de los problemas que ésta genere derivados de la generalización de la demanda educacional y de la cada vez más sofisticada oferta de bienes educacionales» ~6 Pero no consiguen la calidad de educación por sí solos en su ámbito, porque la calidad, además de recursos técnicos, requiere, entre otras cosas, recursos económicos y físicos (espacios, aulas, equipamientos, etc.), cuya efectiva presencia depende de otras instancias diferentes del núcleo pedagógico.

Entiéndase esta idea no sólo de forma imitadora de la función pedagógica, sino también, en sus justos términos, como prueba de que el fracaso en el logro de unas determinadas cotas de calidad en la educación, a nivel macroeducativo, no es imputable sin más a los profesionales de la educación, quienes, en la gran

mayoría de los casos, sólo con diligente entrega a su función consiguen aminorar las consecuencias negativas que sobre la calidad de educación produce la carencia de equipamiento o de otro tipo.

La Pedagogía es necesaria, en primer lugar, por el propio carácter transaccional del proceso educativo (17). El reconocimiento de este carácter supone afirmar dos cosas: de una parte, que ninguna de las personas implicadas en el proceso puede hacerlo todo (principio de responsabilidad coimplicada): de otra, que cualquiera de las personas implicadas en el proceso no puede hacer cualquier cosa (principio de competencia).

En segundo lugar, se desprende de lo anterior que la Pedagogía es necesaria para lograr la calidad de educación. porque en el transcurso de los dos últimos siglos se ha acumulado un núcleo científico de conocimiento —la Pedagogía— sobre la educación que permite afirmar que, con independencia de otros recursos, el recurso técnico indispensable y únicamente necesario para lograr calidad no es conocer bien el ámbito cognitivo correspondiente; se requiere, además, el conocimiento de las condiciones concretas de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende (18).

La Pedagogía no es suficiente para lograr la calidad, pero es necesaria porque su cometido es establecer secuencias racionales de acción para descubrir qué ámbitos son valiosos educativamente hablando y para lograr que el educando quiera esos cambios y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él ese cambio.

La Pedagogía no es suficiente para lograr la calidad porque no crea todos los recursos humanos, técnicos, físicos y económicos que mueven el sistema educativo, pero es necesaria porque la Pedagogía se encarga de disponer las secuencias de acción más convenientes para la utilización eficaz de esos recursos.

La Pedagogía es necesaria y se **configura cada vez más como un sistema** de saber sobre educación cuya misión fundamental es la elaboración del instrumento de explicación y comprensión de la estructura del trabajo educativo. La Pedagogía se presenta, por tanto, como un *sistema de saber reflexivo* porque necesariamente tiene que abordar su objeto de estudio doblemente: investigación y enseñanza del trabajo educativo, por un lado; investigación de la enseñanza del trabajo educativo, por otro.

Así pues, la Pedagogía es:

- 1 Investigación del trabajo educativo, y, en este sentido, se centra en descubrir, justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.
2. Pero, además, la Pedagogía es investigación de la enseñanza del trabajo educativo, y, en este sentido, se encarga de descubrir y organizar los recursos, técnicas y procedimientos adecuados para guiar a un sujeto en el aprendizaje de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Ahora bien: es preciso que nos detengamos un poco más en este apartado para salir al paso de objeciones que se oponen a la Pedagogía como condición necesaria de la calidad.

V. OBJECIONES A LA PEDAGOGIA COMO CONDICIÓN NECESARIA

Primera objeción: La Pedagogía no es condición necesaria de la calidad de educación porque si bien es verdad que en todas las profesiones de la educación existe un núcleo pedagógico, también hay educación en la que no intervienen profesionales.

Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal y que hay autoeducación. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esta objeción.

Que la Pedagogía sea necesaria no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia pedagógica

Es un hecho comprobado que en nuestra sociedad los padres dudan cada vez más de su capacidad para cambiar sus formas de influir en las pautas de comportamiento de sus hijos. Los padres piden cada vez más consejo técnico, asesoramiento pedagógico para realizar su tarea; la institucionalización de la educación de padres y la proliferación de ciclos pedagógicos para padres que organizan los colegios y asociaciones de padres son un claro ejemplo de la necesidad de la Pedagogía.

Por otra parte, es también un hecho innegable que una gran mayoría de padres ha recibido su educación de profesionales; y aun cuando no sepan establecer secuencias de acción técnicamente para lograr un cambio educativo en sus hijos, sí recuerdan el modo pedagógico con que se les había enseñado a ellos ese cambio u otros semejantes.

También es verdad que existe la autoeducación, pero la autoeducación no puede entenderse más que como el conjunto de disposiciones, hábitos y destrezas educativas que cada uno se da a sí mismo a *partir de* los procesos formales, no formales, informales o de cualquier otro tipo de influencia. Esto quiere decir que la autoeducación implica una influencia pedagógica previa.

Por supuesto, existen también procesos informales de educación. Pero educación informal no quiere decir ausencia de

Pedagogía, sino más **precisamente que se** pueden transmitir contenidos educativos en procesos de influencia orientados a finalidades de otro tipo. Son procesos **informales porque las enseñanzas** educativas van expresamente en los contenidos que nos transmite el comunicante y su intención no es simplemente que se adopte una nueva conducta educativa, por su valor educativo, sino para lograr además otro resultado, por ejemplo, no votar al líder político contrario. Tampoco es alfabetización porque las enseñanzas educativas no me las doy yo *a partir de* la influencia informal; las enseñanzas educativas están ya en lo que me transmite el comunicante y las adquiero *por medio de* estímulos no directamente educativos (19).

Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, la Pedagogía está presente en las acciones educativas personales, familiares e informales.

Segunda objeción: La Pedagogía no es una condición necesaria de la calidad de educación, porque la educación de calidad la ha habido en otras épocas sin pedagogos.

Como hemos dicho al principio de este trabajo, la herencia social pedagógica es un factor inexcusable para entender la imagen social de la Pedagogía. Esta objeción parece centrarse en la importancia de esa herencia y, consiguientemente, vamos a proceder a su crítica desde esa perspectiva fundamentalmente:

- 1) Es de sentido común reconocer que en los productos culturales la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

La necesidad de la Pedagogía para resolver problemas de calidad de educación y la presencia de la Pedagogía son dos fenómenos distintos que obedecen a causas no siempre idénticas. Y, dejando al margen su presencia o ausencia, es suficiente que varíen los niveles de calidad necesarios para que una condición, ausente antes, se haga necesaria. Ahora bien: entiendo que no es ésta la crítica más pertinente a la objeción, porque lo que confirman mis afirmaciones es más

bien, por una parte, que la Pedagogía que necesitamos hoy no es la misma de antes, y, por otra, que las oportunidades para la aparición de una determinada exigencia varían de época en época. La objeción es que se puede lograr calidad sin pedagogos.

- 2) El hecho de que no hubiera personas denominadas pedagogos no significa que no fuese necesaria la ocupación pedagógica para lograr la calidad de la educación. Es innegable que son dos cosas distintas la existencia de un gremio profesional y la preocupación por los problemas que en una época se configuran como problemas de un gremio profesional. Precisamente por eso podemos comprender que HERBART no se llamase a sí mismo pedagogo, porque no existía todavía esa denominación para la investigación de los problemas pedagógicos, si bien se ocupó de los problemas pedagógicos, y que PASTEUR, sin ser médico, aportase con sus descubrimientos grandes logros a la Medicina.

La preocupación pedagógica existió siempre desde que se habla de educación: «la ponderación de enunciados sobre hechos educacionales es tan antigua como la cultura humana. En un sentido muy difuso, **muy** ambiguo, la reflexión intelectual sobre el problema de la educación tuvo lugar desde el momento en que el adulto se dirigió a un niño para proporcionarle patrones de conducta que facilitarían su sobrevivencia» (20).

Adviértase, además, que no en todas las épocas **anteriores a la nuestra** la preocupación pedagógica fue ambigua y difusa: «en momentos de alto nivel de desarrollo civilizatorio adquirió cotas de eficacia que en determinadas facetas tal vez no vuelvan a superarse. La colocación corporal de la estatua de bronce del dios Poseidón lanzando el tridente, conservada en el Museo de Atenas, manifiesta unas habilidades de observación en el movimiento, de coordinación psicomotriz ... las cuales no pueden atribuirse únicamente a la genialidad del artista ... la perfección de la técnica también testimonia la perfección con que son transmitidas las habilidades. Alta calidad didáctica era necesaria en los talleres, en los gimnasios, en las canteras» (21).

No siempre hubo pedagogos de nombre, pero eso no invalida la necesidad de la Pedagogía, porque la preocupación pedagógica y la ocupación pedagógica han existido siempre al lado de la educación. Lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la ocupación: durante un gran período de

tiempo la ocupación pedagógica no pudo considerarse por sí sola como un núcleo formativo distinto.

El sugerente libro del profesor GARCÍA CARRASCO permite comprender que debido al componente de generalidad y universalidad del pensamiento griego y al componente actuacional del mismo, que confiere carácter indeterminado a la acción, el núcleo ocupacional pedagógico no podía ser visto en la cultura griega como tema de estudio aparte, sino como una parte de la preocupación filosófica por la adquisición misma del conocimiento(22).

El análisis de la herencia social de la Pedagogía da pie para que en la investigación educativa hablemos del carácter marginal del núcleo pedagógico formativo en un buen período de la historia de la profesión educativa 23, Hablar del carácter marginal no quiere decir que careciese de importancia el núcleo pedagógico, sino que la producción intelectual pedagógica ocupa un espacio relativamente pequeño en los autores clásicos respecto al volumen general de su producción intelectual; y ello por la sencilla razón de que, dada la concepción artístico-práctica de la educación, no se requería un estudio del núcleo pedagógico a menos que se hiciese desde otras preocupaciones intelectuales.

Es necesario históricamente que aparezca un investigador — HERBART— para que empecemos a tomar conciencia de que el núcleo pedagógico—el estudio de la educabilidad, en sus propias palabras—es susceptible de tratamiento científico, de que la ciencia no es sólo un pretexto para la labor educativa, sino que la propia labor educativa se convierte en objeto de reflexión científica, en un tema de estudio distinto y aparte de otras preocupaciones intelectuales.

Así las cosas, la segunda objeción que venimos analizando se nos transforma en una cuestión eminentemente pragmática: no es que la calidad de educación no sea una necesidad social; tampoco podemos dudar de que la Pedagogía es una condición necesaria de la calidad, porque siempre han estado unidas la preocupación pedagógica y la educación; tampoco es problema epistemológico, porque la investigación científica lleva ya muchos años unida al problema de la educabilidad; el problema es pragmático, porque lo que se nos plantea es si ese núcleo pedagógico, que se considera como tema de estudio científico distinto y aparte de otras preocupaciones intelectuales, se configura como un núcleo formativo de interés profesional.

VI. INTERÉS PROFESIONAL DEL NUCLEO PEDAGOGICO

Muy diversos autores han tratado este problema, y quiero dejar constancia de que, aun sin citarlos textualmente, los pensamientos que vamos a exponer a continuación son fruto en buena medida de las reflexiones que hemos hecho a lo largo de la lectura de sus trabajos (24).

En primer lugar, ante los que dudan de si el núcleo pedagógico es de interés profesional, hemos de decirles que el núcleo ocupacional pedagógico forma parte de hecho de las profesiones de la educación. Como dicen ORNSTEIN Y LEVINE, las profesiones educacionales reparten su currículum profesional en tres grandes bloques:

- a) Formación general (*Liberal Education*), destinada a proporcionar el bagaje cultural deseable básicamente para cualquier ciudadano en una sociedad libre.
- b) Formación específica (*Specialized Subject*), destinada a proporcionar el conocimiento necesario acerca del área cognoscitiva en la que va a ejercer su función educadora.
- c) Núcleo pedagógico (*Professional Education*), destinada a proporcionar las destrezas y conocimientos necesarios acerca de la función educadora (25).

Estos tres núcleos no se reparten por igual el peso de la formación de los profesionales de la educación. El volumen del núcleo pedagógico no es el mismo en todas las profesiones de la educación, pero tiene interés profesional. Precisamente por eso, lo que la propia Administración de la educación está denunciando es que uno de los problemas de la calidad de la educación en España estriba en no cubrir correctamente ese núcleo pedagógico en los profesionales de la educación:

«Los profesores de Básica tienen experiencia docente, pero en cambio tienen, en general, escaso conocimiento de las ciencias y también poco conocimiento del desarrollo del niño. Los profesores de Enseñanza Media tienen experiencia docente en otro nivel y un mejor conocimiento de las ciencias, pero les falta experiencia de trabajo en Básica y conocimiento del alumno. Los profesores de Universidad tienen un buen conocimiento de la disciplina, que es esencial para realizar este trabajo, pero lo ignoran todo sobre los alumnos y sobre cómo pueden enseñarles,

y frecuentemente ignoran también que sea necesario saber de esas cosas (...) El problema principal no es que los profesores no sepan suficientes ciencias (formación específica) ... De lo que se trata, por el contrario, es de cambiar la enseñanza, y eso incluye también cambiar la actuación de los profesores, pero no cambiarla enseñándoles más ciencias, sino enseñándoles a trabajar de otra forma (núcleo pedagógico)» (26),

En este momento de la investigación es un argumento regresivo defender que el núcleo pedagógico no debe estudiarse aparte, como núcleo formativo profesional distinto de la preocupación general que debería producir la materia en la que se va a ser profesor. Mantener esto es desprestigiar olímpicamente las reflexiones que hemos hecho anteriormente acerca de la no consideración durante épocas del núcleo pedagógico como núcleo formativo distinto y abocar a un triunfo pírrico en caso de éxito, porque la calidad de la educación no saldría beneficiada de tal concesión.

Asimismo es un argumento carente de peso intelectual defender que en nuestros días existen profesores que realizan su función sin recibir formación en el núcleo pedagógico. Incluso a riesgo de ser reiterativos, insistimos en que el núcleo pedagógico no tiene que ser el mismo en todos los niveles profesionales de la educación. Es innegable que hay grandes profesores que no han recibido formación pedagógica específica, pero es injusto argumentar de ese modo en contra de la utilidad del núcleo formativo pedagógico, porque:

- a) Esos grandes maestros se han preocupado ellos mismos de desarrollar la Pedagogía necesaria. Son personas dotadas de unas cualidades encomiables y nada comunes.
- b) La gran mayoría de los profesionales de la educación no poseen esas cualidades, y sería un tremendo error no reconocer nuestra limitación y desprestigiar el núcleo formativo pedagógico o pretender descubrir por nosotros mismos lo que ya está avalado por la investigación pedagógica.
- c) Incluso a nivel universitario nos damos cuenta que el rendimiento académico deseable no se consigue sólo con claridad, entusiasmo, sinceridad, flexibilidad y dominio de la materia por parte del profesor. En muchos casos esto es suficiente porque los alumnos universitarios tienen una gran experiencia, por sus años de estudio, acerca de la elicitación de los mensajes que transmite el profesor. La presión pedagógica

se pone de manifiesto en los alumnos que no alcanzan el nivel de rendimiento deseable, o cuando hay que poner en marcha secuencias racionales de acción nuevas para recuperar a esos alumnos o cuando nos enfrentamos a un problema de organización escolar o a la enseñanza explícita de los principios que justifican nuestra forma de actuación. No es suficiente decir lo hago así porque es lo que exige **esta materia o porque lo he hecho siempre así.**

Concluimos, por tanto, que el núcleo pedagógico es un núcleo "for" motivo profesional que requiere un estudio propio y distinto de otras preocupaciones intelectuales, y sin el cual no se logra la calidad de la educación.

En segundo lugar, frente a los que dudan del interés profesional del núcleo pedagógico, hemos de decir que existen profesiones educativas cuya preparación se lleva a cabo, prácticamente de forma exclusiva, a partir del estudio aislado del núcleo pedagógico. Los licenciados en Ciencias de la Educación son titulados universitarios habilitados profesionalmente de acuerdo con la legislación vigente. Su estudio exclusivo y especial del problema de la educabilidad—por denominar en el sentido más clásico al objeto general de la investigación educativa— les pone en condiciones para desempeñar funciones de ayuda a la docencia en general, tales como educación especial, orientación, planificación, intervención sociocultural, administración escolar, dirección de centros etcétera (27)

Este núcleo pedagógico específico, tal como se desprende de este estudio, es una profesión con especialistas en diversas áreas, ayuda a cubrir una necesidad social—la calidad de educación—y es una condición necesaria para lograr la calidad de educación, si no, que se explique cómo es posible lograr la calidad sin expertos en las funciones que hemos enumerado.

La licenciatura en Ciencias de la Educación es una habilitación profesional. La Pedagogía es una condición necesaria y se configura no sólo como un núcleo formativo de interés para la profesión docente, sino también como un núcleo específico y formativo para las funciones de apoyo a la docencia y a la claridad de la educación.

VII. LA POTENCIACIÓN DE LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA

El hecho de que hayamos establecido las condiciones lógicas de la imagen social de la Pedagogía no quiere decir que se esté haciendo lo que conviene para lograr esa imagen.

Permítaseme hacer unas breves reflexiones acerca de este reto que se le plantea a todos los profesionales de la educación, por la incidencia del núcleo pedagógico en su función docente, y a los pedagogos, licenciados en Pedagogía, porque ellos son los más directamente implicados en la mejora del núcleo pedagógico formativo, porque le dan su contenido.

1. Las demandas educativas han crecido a un ritmo desproporcionado respecto a la formación específica de los profesionales. Esto nos obliga, en mi opinión, a reformar los currícula y a calibrar el nivel de competencia que proporciona el núcleo pedagógico. Tal tarea supone necesariamente un estudio para la normalización de los planes de estudios a nivel nacional; supone, por tanto, una planificación racional conjunta de los planes de estudios actuales.

2. Potenciar la imagen social de la Pedagogía supone potenciar la investigación pedagógica con la intención de precisar cada vez mejor:

- La denominación de los estudios científicos de la educación.
- Los criterios para distinguir la cientificidad de un trabajo acerca de la educación.
- Los criterios para delimitar el estado actual de la investigación pedagógica: qué problemas están planteados y solucionados, cuáles están planteados sin solucionar y cuáles deberían plantearse (28),

Uno de los grandes problemas de la imagen social de la Pedagogía es la «opiniónitis». Este término, acuñado por Lucien MORIN hace años en el campo pedagógico, lo entiendo como la emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que se defenderían las afirmaciones que se hacen como experto, pero sin el rigor probatorio de éstas.

Que se hable y opine de educación y pedagogía es bueno; la opinión es una manifestación de la capacidad cognitiva del hombre y un punto de partida para el conocimiento fundado. Lo grave de la «opinionitis» no es opinar, sino afirmar sin establecer los límites de credibilidad de la opinión.

La educación está más expuesta que otras actividades a la «opinionitis» por el propio carácter participativo de esa tarea. La imagen social de la Pedagogía reclama necesariamente la potenciación de la investigación pedagógica para deshacer la falacia que se produce cuando afirmamos que participar a un determinado nivel implica entender a cualquier nivel educativo, con lo cual se confunden los niveles de participación y se destruye la propia imagen de la Pedagogía al no refutar oportunamente.

3. Hay que identificarse en torno al núcleo pedagógico formativo. Todos los profesionales de la educación—tanto aquellos para los que el núcleo pedagógico se configura como formativo e indispensable para su función docente, como aquellos para los cuales el núcleo pedagógico es el núcleo específico de su función—deben identificarse en torno a ese interés compartido por la Pedagogía, a fin de constituir una asociación profesional fuerte.

Entiéndase bien que reclamar la identificación de todos los profesionales de la educación en torno al núcleo pedagógico no quiere decir ASOCIACION DE EDUCADORES, sino ASOCIACION DE PEDAGOGOS, en la que tenga cabida cualquier educador interesado en el núcleo pedagógico de su profesión. Nos interesa fundamentalmente por tres razones:

- a) La imagen social de la Pedagogía se ve afectada por la importancia del núcleo pedagógico en el currículum de los diversos profesionales de la educación.
- b) La importancia del núcleo pedagógico en la docencia depende, entre otras cosas, del nivel de competencia que demostremos los pedagogos para resolver los problemas pedagógicos de la docencia.
- c) La importancia del núcleo pedagógico en las profesiones en las que dicho núcleo es casi exclusivamente el núcleo formativo depende de la competencia que los pedagogos demostremos en la investigación científica del mismo.

La Sociedad Española de Pedagogía está trabajando en esta línea, y, a mi modo de entender el problema, es incuestionable que la potenciación de la imagen social de la Pedagogía exige, por una parte, consolidar todas las secciones científicas de especialistas que ahora existen en la Sociedad Española de Pedagogía y crear aquellas otras que, teniendo función educadora, no están creadas, y, por otra, formar asociaciones profesionales de pedagogos que tengan reconocimiento en la jurisdicción territorial de cada autonomía, sin perjuicio ni menoscabo de la organización corporativa nacional de esas asociaciones.

4. El reto de potenciar la imagen social se consolida, tal como se desprende del punto anterior, velando por los intereses pedagógicos de los profesionales de la educación y por los intereses profesionales de los pedagogos. No es cometido de este trabajo resolver este tema, pero permítasenos terminar este análisis con un cuadro que recoge las preocupaciones profesionales básicas según diversos autores en diversos momentos, y que puede ser fuente de ulteriores reflexiones (29).

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1 FERRATER MORA, J.. «Sociología del conocimiento», en la obra *Diccionario de Filosofía*, Madrid, Alianza, 1979, val. 1, pág. 603.
602

2 CAMPO, S. de: *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1976, págs. 584 y 954.

3 GARCIA CARRASCO, J. *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?*, Madrid, Santillana, 1983, pág. 71.

4 ARIÑO, G.: «Autonomía y modelo de Universidad: la Ley de Reforma Universitaria», *ABC*, 7 de diciembre de 1983, pág. 55.

5 *Ibidem*, pág. 55.

6 *El Magisterio Español*, 2 de marzo de 1984, pág. 3. *Escuela Española*, 8 de marzo de 1984, pág. 9.

7 *El Pals*, «Páginas de educación», 27 de marzo de 1984, págs. 4 y 5.

8 *Vid.* ORNSTEIN, A. C., Y MILLER, H. L.: *Looking into teaching*, Chicago Rand McNally, 1980.

9 GARCIA CARRASCO, J.: *Op. cit.*, pág. 36.

10 FOULQUIEU, P.: *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Oikos-tau, 1976, página 164.

11 GARCIA HO~, V.: *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1970 (2.ª ed.), páginas 59~91.

12 *Vid.* VARIOS: *La calidad de la educación*, Madrid, CSIC, Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», 1981; VARTOS: «La calidad de la educación», *Revista de Educación*, XXV111: 264, mayo-agosto 1980, ORDEN HOZ, A.: «La escuela en transición», *Revista de Educación*, XXV111: 266, enero-abril 1981; VARIOS: *Aprender, horizonte sin límites*, Madrid, Santillana, 1979; FAURE, E.: *Aprender a ser*, Madrid, Alianza, 1971; HUSSEN, T.: *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya, 1978.

]3 Vid. TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M.: *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, EMESA, cap. I a IV.

'14 ID.: «Calidad de educación e investigación pedagógica», en la obra conjunta *La calidad de la educación*, CSIC, 1981.

15 ID.: «Análisis del carácter formal, no formal e informal de la educación» en la obra conjunta *Teoría de la educación. Conceptos y propuestas* Valencia. Editorial Rubio Esteban, 1983, pág. 117.

16 GARCÍA CARRASCO, J.: *Op. cit.*, pág. 37.

17 BRADFORD, L.: «La transacción enseñar-aprender», *La Educación hoy*, octubre 1972, págs. 21-27.

18 Cfr. GARCÍA CARRASCO, J.: *Op. cit.*, pág. 14.

19 TOURIÑÁN LÓPEZ, J.: «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación», *op. cit.*, págs.

20 GARCÍA CARRASCO, T.: *Op. cit.*, págs. 48 y ss. Vid. GUSDORP, G.: *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa, 1973, págs. 251-287.

22 *Ibidem*, págs. 61-62.

23 TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M.: «Bibliografía y notas para un análisis crítico de la bibliografía en torno a las técnicas de formación y actualización del profesorado», *Revista Española de Pedagogía*, XXXV111: 148, abriljunio 1980, págs. 117-121.

24 Vid. VARIOS: *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Investigación pedagógica y formación del profesorado*, Madrid, Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», 1980; ETZIONI, A. (ed.): *The semi-professions and their organization*, New York, The Free Press, 1969; VOLLMER, H. W., y MILLS, D. L. (eds.): *Professionalization*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1960; HENRY, N. B. (editor): *Education for the professions*, Chicago, National Society for the Study of Education, Sixty-first yearbook, Parte II, 1962; SILBERMAN, Ch. E.: *Crisis in the classroom. The remaking of american education*, New York, Vintage Books, Random House, 1971; CONANT, J. B.: *The Education of american teachers*, New York, McGraw Hill, 1963; KOERNER, J.

D.: *The Miseducation of american teachers*, Boston, Houghton Mifflin, 1963.

25 Vid. ORNSTEIN, A. C., Y LEVINE, D. U.: *An introduction to the foundations of education*, Boston, Houghton Mifflin, 1981 (2.ª ed.), págs. 2946.

26 DELVAL, J. A.: «Acercar la ciencia a los niños, un reto difícil», *El País*, «Educación», 17 de abril de 1984, pág. 4. El texto entre paréntesis es añadido.

27 Vid. ESCOLANO, A.: *Los estudios de Ciencias de la Educación. Currículum profesiones*, Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca, 1979.

28 Vid. GARCÍA Hoz, V.: «Investigación pedagógica y formación de profesores» *Revista Española de Pedagogía*, XXXVIII: 147, enero-marzo 1980, págs. 13-17.

29 LIEBERMAN, M.: *Education as a profession*, New Jersey, Prentice-Hall, 1956; CORWIN, R. G.: *Sociology of Education* New York, Appleton-Century Crofts 1965; HOYLE, E.: *The role of the teacher*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969; VÁZQUEZ GÓMEZ, G.: *El perfeccionamiento de los profesores*, Pamplona EUNSA, 1974; ORNSTEIN, A. C.: *Teaching in the new era*, Illinois-Champaign Stiges, 1976.

CURRICULUM

* JOSE MANUEL TOURIÑAN LOPEZ.—Licenciado y doctor en Pedagogía. Profesor numerario de Pedagogía General de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela. Ha colaborado con el ICE de la Universidad Complutense y con el Centro Asociado de la UNED-Crisler, entre otras instituciones. Es autor, asimismo, de diversas publicaciones. Presidente en la actualidad de la Agrupación Territorial en Galicia de la SEP y miembro de AERA.

RESUMEN

En este trabajo se estudia la importancia de la Pedagogía en las profesiones

de la educación desde varios aspectos:

a) Situación sociolegal en la que se plantea la importancia de la Pedagogía.

b) Necesidad social con la que se relaciona la Pedagogía.

c) La Pedagogía como condición necesaria, pero no suficiente, para lograr la educación de calidad.

d) Interés profesional de la ocupación pedagógica.

RESUME

Neste traballo estúdiase a importancia da Pedagogía nas profesións da educación de catro xeitos:

- a) Situación socio-legal na que se plantexa a importancia da Pedagogía.
- b) Necesidade social coa que se relaciona a Pedagogía.*
- c) A Pedagogía coma condición necesaria pero non dabondo para conquistar unha educación de calidade.
- d) Interés profesional da ocupación pedagóxica.