

LA PEDAGOGÍA EN TIEMPOS REVUELTOS. ARTE, CIENCIA Y PROFESIÓN COMO SEÑAS DE UNA RENOVADA IDENTIDAD

Laura García Raga^a y Ramón López Martín^b

Fechas de recepción y aceptación: 23 de enero de 2014, 21 de febrero de 2014

Resumen: En una sociedad llamada del conocimiento, de cambio acelerado y enmarcada en grados de complejidad sin precedentes como la actual, es inexcusable plantearnos una aproximación reflexiva que permita concretar el perfil identitario de la profesión pedagógica y ajustar las profundas transformaciones que este ha experimentado en las últimas décadas a las nuevas demandas ciudadanas. El objetivo de este trabajo no es otro que explorar el triángulo de parámetros básicos que, a nuestro modo de ver, han ido configurando dicho perfil: la pedagogía como arte, como ciencia y como profesión. El entramado de convergencias y divergencias, rupturas y acercamientos, cambios y persistencias, que estas señas de identidad han ido tejiendo en el transcurso de su evolución histórica, desde el nacimiento de la pedagogía, constituye los cimientos sobre los que se ha construido su perfil identitario en la actualidad; una pedagogía que ha trascendido el *arte*, consolidada como *ciencia* y que busca ganar el futuro de la *profesión*.

Palabras clave: pedagogía, profesión pedagógica, pedagogía científica, arte y pedagogía, identidad profesional, salidas profesionales.

Abstract: In a deeply complex society like the one we live in today, we must think about strategies that allow us to redefine in more exact terms what does it mean to be an expert in pedagogy today and to revise the profound transformations undergoing newly

^a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

^b Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

Correspondencia: Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. España.

E-mail: ramon.lopez@uv.es



emerging social demands. The objective of this paper is to explore a triangle of basic parameters that have contributed to give shape to this new profile; pedagogy as an art, as a science and as a profession. We will explore this conceptualization as belonging to a complex web of convergences and divergences, of moments of rupture and approximations, the presence of changes and patterns that continue to define us and our field. These are all interpreted in this essay as complex parts defining the birth of pedagogy in its diachronic evolution. Pedagogy can thus be seen as having three sides that are weaved by present and past trends; a pedagogy that has surpassed the concept of 'art', a pedagogy that has been consolidated as 'science', and that wants to belong to the future of the 'profession.'

Keywords: pedagogy, profession of pedagogy, scientific pedagogy, art and pedagogy, professional identity, professional outcomes.

INTRODUCCIÓN

Disculparé al amable lector la licencia de parafrasear o utilizar el eslogan de una serie televisiva de cierta actualidad como componente integrante del título de un pequeño trabajo de investigación; no es una cuestión de vano oportunismo, pese a lo que pueda parecer, sino de criterio en la concreción expositiva de la temática que se va a tratar, toda vez que refleja de manera precisa las intenciones que impulsan a los autores a escribir estas páginas: hoy más que nunca, en una sociedad llamada del conocimiento, de cambio acelerado, enmarcada en grados de complejidad sin precedentes, sumamente tecnificada y con una acusada tendencia hacia la globalización, es inexcusable –al margen de su evidente dificultad– plantearnos una seria reflexión que nos permita concretar el perfil identitario de la profesión pedagógica. Tiempos ciertamente revueltos, crisis de valores tradicionales de la Modernidad, renovadas exigencias para una nueva pedagogía, una ecuación cuyas variables deberíamos ser capaces de despejar.

Y este es el objetivo que tratan de cubrir estas páginas, con la síntesis que requieren los límites de un artículo de estas características. Más allá, por tanto, de considerar la pedagogía como la ciencia de la educación y al pedagogo o la pedagoga como el profesional de la educación, queremos analizar cómo se ha ido construyendo su perfil profesional actual y contribuir a poner en valor algunos de los retos del inmediato futuro que exige dicha identidad profesional. Y para el desarrollo de estos desafíos nos parece apropiado explorar tres de los parámetros básicos que constituyen, a nuestro modo de entender, la seña o los rasgos de identidad de este perfil profesional: la *pedagogía como arte*, o el conjunto de reglas y/o técnicas precisas requeridas para realizar correctamente, en este caso, el oficio educativo; la *pedagogía como ciencia*, o el compendio de principios fundamen-



tales generales que sustentan y legitiman una determinada actividad teórico-práctica, y la *pedagogía como profesión*, o esa actividad laboral reconocida oficialmente por la que puede percibirse una determinada remuneración.

Arte, ciencia y profesión, en suma, como tres nutrientes que integran la concepción identitaria de la pedagogía actual y que suponen una triple guía de análisis de su propia evolución histórica, en la que dichos componentes se manifiestan con pesos específicos diferenciados en función de las distintas etapas de esa evolución, pero que en cualquier caso van tejiendo un entramado de convergencias y divergencias, rupturas y acercamientos, cambios y persistencias, donde se fragua la construcción identitaria de la pedagogía.

1. ARTE Y CIENCIA EN LOS ORÍGENES

Hay que partir de un principio señalado como un elemento de fundamentación general básica para los iniciados en el mundo educativo: una cosa es la educación, como un hecho social, y otra bien distinta la pedagogía, como ciencia de la educación; la primera es tan antigua como el hombre, y la segunda solo existe en la medida que alcanza su estatus científico en la obra de Herbart *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, de 1806. Con ella, la Pedagogía, con la mayúscula propia de una ciencia, sustentada en los pilares de la Ética y la Psicología, se entiende como un saber científico que teoriza, normativiza y legitima el hecho de la educación.

Sin embargo, ya desde su nacimiento científico, en el marco del idealismo alemán, queda vinculada al desarrollo de un oficio, el de la enseñanza primaria, en la medida en que tiene su origen en las escuelas normales del magisterio, como materia formativa de los maestros; la pedagogía fue –y así pensamos que debe seguir siendo– la ciencia de los maestros. En España, desde la creación de estas instituciones docentes, bajo el impulso de Pablo Montesino, en 1839, tiene presencia, con más o menos carga académica, en el currículum de formación de maestros; es más, a partir de la Reforma Gamazo y el Plan de 1898, se amplían a otras asignaturas, además de la Pedagogía, como la Historia de la Pedagogía, Organización Escolar, Derecho y Legislación Escolar, al entender que proporcionan competencias y contenidos básicos necesarios para el ejercicio y oficio del arte de enseñar (Guzmán, 1973). Se contempla, por tanto, desde estos primeros años, una alambicada sinergia entre el arte y el oficio, la técnica y la ciencia de la educación, de consecuencias ambivalentes para la propia esencia de la pedagogía, tal como advierte Viñao (2004: 55): “este origen de la pedagogía como ciencia ligada a un arte, el de la docencia primaria [...], restringía su campo o actividad a estas instituciones y a la enseñanza primaria, pero, en contrapartida, ofrecía una clara identificación profesional”.



El Movimiento de Renovación Pedagógica que aparece a finales del siglo XIX y se desarrolla durante la primera mitad del siglo XX, conocido bajo el rótulo de Escuela Nueva, dota a la pedagogía de un claro cariz científico, distanciándola –en principio– de su origen docente y del oficio del magisterio. La pedagogía, de la mano de autores como Montessori, Decroly, Dewey Kerschensteiner, Claparède y Ferrière, entre otros, será capaz de integrar en sus planteamientos epistemológicos los dos pilares teóricos de la Pedagogía Contemporánea: el naturalismo roussoniano, que había cambiado el centro de gravedad de la educación del maestro al niño, y el sensualismo de Pestalozzi que, a través de su teoría sobre la intuición, dará paso al constructivismo de Bruner o Piaget. Estamos, en definitiva, en una época donde el discurso científico acapara la mayor parte de atención pedagógica, dejando en un segundo plano al oficio (arte), a la espera de los procesos de profesionalización de décadas posteriores.

Esta puesta en valor de la vertiente científica de la pedagogía llega a España a través de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), desarrollando su influencia durante el primer tercio del siglo pasado, en lo que se ha dado en llamar “edad de oro de la pedagogía española”; es el momento cumbre de la pedagogía como ciencia, pero –también– con un tenue intento de buscar sinergias con el saber práctico sobre educación. Personajes como Cossío, Luzuriaga, Barnés y otros impulsan la creación de una serie de instituciones que trabajarán por acercar la cultura pedagógica al saber y ejercicio práctico de los maestros. No podemos dejar de citar el Museo Pedagógico Nacional de 1882, los múltiples congresos de Pedagogía a partir de esta misma fecha o –sobre todo– la creación de la Escuela Superior del Magisterio, en 1909 (Molero y del Pozo, 1989), institución decisiva como vivero de profesores de la Escuela Normal, inspectores, directores de escuelas elementales y estudiosos de las ciencias de la educación, en general; constituyó, sin duda, un centro de cultura pedagógica de primera magnitud.

Con ello, la pedagogía como ciencia vuelve a vincularse al ejercicio de la docencia, si bien –ahora– ese saber de legitimación científica se presenta como un nivel de jerarquización superior ante la práctica docente del magisterio. La pedagogía se convertirá en la “ciencia superior” de la educación, propia de los gestores del sistema, alejada –en principio– del nivel enseñante de los maestros, propiciando el divorcio entre dos culturas, la pedagogía académica y la cultura práctica de la escuela (Escolano, 1999), con códigos y estilos diferenciados, en difícil cohabitación, cuando no en claro enfrentamiento. Debemos, no obstante, hacernos eco de los intentos por revertir esta disociación y caminar hacia una necesaria convergencia; es el caso de los institucionistas y su conocida defensa de la importancia de la formación pedagógica de los maestros. Cossío (1906: 38-39) lo refleja acertadamente en una de sus citas más conocidas:

También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía



docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia. No voy a negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es el valor de aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela, basta una formación pedagógica elemental o inferior; mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado. ¿Qué más ni que otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos?...

Paralelamente a este proceso, se produce la academización o la constitución de la pedagogía como disciplina universitaria. Si bien la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense corresponde a enero de 1932, ya desde 1904 existe una cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de esas mismas facultad y universidad, a cargo de nuestro querido Cossío (Otero Urtaza, 2003). Bien es verdad que solo funcionará hasta 1936, reanudándose en 1944, después del lapsus de la *Guerra Incivil*. 1955 será la fecha de reaparición en la Universidad de Barcelona; 1959 su creación en la Universidad Pontificia de Salamanca, y 1964 en Valencia. En cualquier caso, los pilares de la profesionalización pedagógica como “ciencia gestora” del sistema educativo estaban cimentados, toda vez que la titulación de licenciado en Pedagogía dirigía su formación –casi en exclusiva– a los profesores de Escuelas Normales, inspectores y directores de centros graduados; por otro lado, a los opositores a cátedras de secundaria se les exigía un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Con todo, durante los años sesenta, coincidiendo con la fase de expansión del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP) y su afán por la racionalización y modernización de los procesos educativos, en una clara sacralización de la llamada eficacia didáctica (López Martín, 2001: 113-173), se conformará un nutrido grupo de especialistas que asumirán en su identidad esas claves profesionalizadoras de las que hablamos, en un claro perfil del pedagogo como garante y experto en el racional funcionamiento de los procesos educativos, pero –al mismo tiempo– claramente distanciado de los ambientes y prácticas docentes, refugiados en su atalaya de investigación científica, pese a intentos como el de la revista *Vida Escolar* y sus esfuerzos por conjugar modelos teóricos con realidades prácticas. De este modo, el saber experto de los científicos asumió un papel hegemónico sobre los actores de la práctica, quedando estos al margen de los circuitos del conocimiento de las ciencias de la educación (Nóvoa, 1998) y refugiándose en una cultura inventada de tradición gremial, en una clara apuesta por el arte y oficio de enseñar.



Hacia finales de esa misma década se inicia una época de expansión de los estudios de pedagogía en las universidades españolas, en el marco de un incremento exponencial de la demanda de educación universitaria, traducida en un aumento de estudiantes y estructuras organizativas en las universidades. La proliferación de departamentos universitarios con la implantación de los estudios de Ciencias de la Educación, bajo los auspicios del Plan 1971, en el marco de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, dará un impulso definitivo a la profesión pedagógica en España, comenzando a surgir las distintas facultades de Ciencias de la Educación, con nombres y títulos diferentes, en todo el territorio español. Las especialidades académicas de esos estudios (preferentemente concretadas en la Organización Escolar, la Orientación Educativa y el ámbito de la Educación Especial) añaden al perfil de gestor del sistema educativo el ámbito de la tutorización y asesoramiento pedagógico, así como los otros escenarios laborales centrados en la llamada pedagogía terapéutica o educación especial.

Esta circunstancia, a diferencia de lo que pueda pensarse, supuso un efecto desconcertante para el perfil identitario de la pedagogía, al extender sus redes y caer en cierto desvanecimiento de la claridad anterior, entrando en un permanente estado de crisis e inseguridad en la definición de dicho perfil profesional. Además, debemos añadir, al menos, dos circunstancias más que vinieron a apoyar dicha situación: por un lado, la Inspección dejó de ser una salida para los licenciados en Pedagogía, salvo que fueran maestros como titulación anterior; por otro, el nacimiento de los institutos de Ciencias de la Educación (ICE) propició que la formación del profesorado de secundaria se alejara de las facultades de Pedagogía y su reciclaje profesional quedara en manos de instituciones alternativas a las estructuras universitarias. Con todo, y pese a los movimientos de renovación pedagógica, muy activos en los últimos coletazos del franquismo (Escolano, 2002: 201-213), y sus esfuerzos por situar el discurso pedagógico en la defensa de los maestros y la crítica a la escuela oficialista, comenzó a labrarse un camino de continua injerencia de otros profesionales (psicólogos, sociólogos, médicos, etc.) en el terreno educativo, más allá de lo recomendado por la saludable interdisciplinariedad científica.

2. LA ACADEMIZACIÓN CIENTÍFICA COMO MOTOR DE LA PROFESIONALIZACIÓN

En las últimas décadas del siglo pasado y los primeros años del actual, hemos asistido a la consolidación de la Pedagogía como titulación universitaria, en una etapa de profundos cambios en la totalidad del sistema universitario español y en su adecuación a una nueva realidad protagonizada por un Estado social y democrático de derecho, que entiende la educación como un instrumento al servicio de la convivencia ciudadana (López Martín, 2009). Numerosas reformas, cambios en las estructuras y capacidad de auto-



mía de nuestras universidades, renovada arquitectura de titulaciones (1983, 1998, 2001 y 2009) y participación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre otros factores, han impulsado procesos de profesionalización imparables en el ámbito pedagógico. El arte y la ciencia como señas de identidad de etapas anteriores van dando paso a la profesión y búsqueda de escenarios laborales de nuevo cuño, como uno de los rasgos definitorios del perfil identitario de la pedagogía.

Y en este rápido análisis de la reciente evolución de las claves explicativas sobre las que se va construyendo el perfil actual de la pedagogía en nuestro país, no podemos dejar de mencionar tres hechos relevantes de considerable influencia en la urdimbre relacional entre los tres integrantes (arte, ciencia y profesión) del perfil identitario de la pedagogía que vienen a coincidir con las mencionadas reformas de planes de estudios y de las estructuras universitarias. Nos referimos a la aparición de las facultades de Educación, a través de un proceso de fusión entre las escuelas de formación de Magisterio y las secciones de Pedagogía de las facultades universitarias; la emergencia de otros títulos universitarios de corte educativo, como consecuencia de la desagregación de la propia unidad del mundo académico de la pedagogía, caso de la diplomatura de Educación Social o la licenciatura de Psicopedagogía, y, finalmente, los cambios en el marco del Proceso de Bolonia y la construcción del EEES, con la constitución de las facultades de Magisterio y las nuevas titulaciones del mundo educativo. Dedicemos un breve comentario a cada uno de ellos.

La extinta Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, instó a las administraciones educativas a “la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos con relación a las actividades educativas”. Bajo este mandato, fueron surgiendo facultades de Educación en las universidades españolas que aglutinaban las antiguas escuelas de Magisterio y las secciones de las facultades de Ciencias de la Educación, con el encargo de impartir la totalidad de títulos del ámbito educativo. Las reticencias iniciales de ambos colectivos docentes, de muy diverso signo (los unos desconfiados ante el supuesto desprecio de tiempos pasados de los discursos teóricos hacia una práctica educativa desconocida; los otros entendiendo que sufrían una absorción en la que iban a perder los códigos de su cultura científica, entrando en otros modos menos esplendorosos), sembraron unos primeros años llenos de rechazo y alejamiento por ambas partes. Las dos culturas, el conocimiento científico del discurso teórico y el saber experiencial de la cultura práctica, padecieron una cohabitación próxima en lo físico, pero de difícil articulación y con evidente falta de escenarios de trabajo común. Con el paso del tiempo, sin duda por la propia evolución autónoma de ambos colectivos, que los llevó a superar sus atávicas actitudes, junto con las últimas reformas que unifican el nivel de todas las titulaciones en cuatro años de grado, incluido



Magisterio, ha sido posible un acercamiento del mundo pedagógico y del magisterio, con la firme convicción de compartir espacios y objetivos comunes. El enriquecimiento del perfil profesional e identitario de la pedagogía se ha visto, sin duda, beneficiado por esta aproximación docente e investigadora, no culminada, pero en claras vías de una cohabitación –ahora sí– sentida como pertinente y necesaria.

Las reformas curriculares en las titulaciones universitarias de finales del siglo pasado, asimismo, han tenido una importancia capital en la evolución del perfil identitario de la pedagogía. Sin entrar a valorar las posibles críticas o bondades de la situación (hay posiciones para todos los gustos), no podemos dejar de hacernos eco de la decisión de alentar desde el propio mundo académico de la pedagogía el nacimiento de otras titulaciones como la diplomatura, hoy grado, de Educación Social o la licenciatura de Psicopedagogía. Esta circunstancia ha significado cierto desconcierto en el perfil profesional de los pedagogos, que se han visto obligados a compartir, cuando no a competir, en espacios profesionales, en otro tiempo claramente vinculados a la identidad pedagógica. Es el caso de animadores socioculturales, técnicos de pedagogía del ocio y tiempo libre y dinamizadores de juventud, entre otros, si nos centramos en la vertiente social de la pedagogía; o el de orientadores laborales y educadores de personas con discapacidades, profesiones propias anteriormente de la llamada pedagogía terapéutica, cuando no espacios profesionalizadores en el seno del propio sistema educativo. Conviene hoy, ante esta realidad, alguna clarificación conceptual y profesional de estos ámbitos de dedicación laboral por parte de algunas autoridades académicas.

Finalmente, la llegada del sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) a las universidades (RD 1125/2003), como un criterio de cómputo de la actividad docente y la carga curricular de trabajo del estudiante, culminada por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de la enseñanza universitaria oficiales, y su reciente modificación, según el RD 861/2010, de 2 de julio, junto con la autonomía de estas para la elaboración de sus propios planes de estudio, han posibilitado el surgimiento de materias y asignaturas que se han ido convirtiendo no solo en campos de especialización investigadora, sino también en nichos laborales para el mundo pedagógico. Y es que no debemos olvidar que las sociedades actuales, en constante proceso de cambio y renovación, están transformando y propiciando nuevos yacimientos de empleo, término empleado por Delors (1993) para designar a aquellas actividades que deben cubrir las necesidades sociales insatisfechas y que, por tanto, se plasman en el juego de la oferta y demanda del mercado. Los profesionales de la pedagogía debemos, sin duda, responder a estos retos planteados.

Así pues, a los clásicos objetivos de la pedagogía centrada en la enseñanza escolar de la infancia-juventud, se une, ahora, un creciente interés por incorporar a *lo escolar*, como eje central de la educación, otros mundos como el *social* o, lo que es lo mismo, a los ám-



bitos tradicionalmente más reconocidos se añade un conjunto de potenciales escenarios emergentes donde la intervención pedagógica deberá encontrar una mayor demanda de ocupación y trabajo profesional: técnicos en las redes de servicios públicos de educación (central, autonómica y municipal), asesoramiento tecnológico en nuevas tecnologías y educación, gestores culturales, agentes de desarrollo local, actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, especialistas en formación y toda una serie de nuevos espacios de dedicación profesional (Torío, 2006; Sáez y Molina, 2003, Riera y Cívis, 2008 entre otros).

En este contexto descrito, como no podía ser de otra manera, resulta igualmente relevante el papel de los colegios profesionales a la hora de concretar el perfil de identidad profesional y su trabajo en la defensa de los intereses corporativos del colectivo. Más allá de la Sociedad Española de Pedagogía, con un marcado carácter científico, constituida en 1949, en el Estado español hemos de constatar la reciente creación de tres colegios profesionales de pedagogos: el Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña (2001), el Colegio Oficial de Pedagogía y Psicopedagogía de las Islas Baleares (2001) y el Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana (2007), mientras que en las comunidades autónomas en las que todavía se está en proceso de constituir el colegio profesional los profesionales de la Pedagogía se siguen vinculando a los antiguos colegios oficiales de doctores y licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, o bien a asociaciones Pro-Colegio, caso de Madrid y Navarra, o diversas asociaciones, entre las que cabe mencionar la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, la Asociación Asturiana de Pedagogía/Psicopedagogía, la Asociación Estudiantil y Profesional de Pedagogos Andalucía, la Asociación de Pedagogía de Murcia, la Asociación Profesional de Pedagogos y Psicopedagogos de Galicia o la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi.

A pesar de esta reciente colegiación, todos estos colectivos no solo han velado por la defensa de nuestro entorno laboral y profesional, defendiendo la necesaria participación de los profesionales de la pedagogía en los ámbitos tradicionales y los espacios emergentes de actuación, sino que además han sido capaces de orientar la evolución del mundo pedagógico, contribuyendo con su impulso a una formación adecuada en el reciclaje profesional de los colegiados y, en definitiva, a poner en valor la percepción que los grupos sociales van conformando de la pedagogía y sus posibilidades de intervención en la mejora de las sociedades actuales; mención aparte merece su aliento y trabajo en aras de garantizar los aspectos éticos del ejercicio de la profesión, a través de la creación de códigos deontológicos, caso del Colegio Catalán, y a evitar conflictos entre profesiones con líneas de trabajo común. No podemos, dada nuestra implicación en su nacimiento y desarrollo posterior, dejar de mencionar algunos de los logros conseguidos por nuestro Colegio valenciano, caso —a título de ejemplo— del reconocimiento de la idoneidad de los pedagogos para trabajar en los Servicios Especializados de Atención a la Familia y a la Infancia (SEAFIS), o la posibilidad de intervenir como peritos judiciales en el marco de dicha comunidad.



En esta misma perspectiva de objetivos ya alcanzados, un paso más realizado en los últimos años, sin duda de un peso cualitativo notorio, es el inicio del proceso de creación del Consejo General de Colegios, una figura jurídica que permite y asegura la audiencia de pedagogos y pedagogas en las políticas educativas realizadas por el Ministerio y otras administraciones. Así lo han considerado los tres colegios ya mencionados, que han constituido el denominado Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos, cuyos estatutos fueron aprobados el 30 de abril de 2010, en la ciudad de Valencia; por otro lado, también cabe resaltar que se ha iniciado el proceso de constitución de la Federación Internacional de Profesionales de la Pedagogía con la colaboración del Colegio Catalán, el Colegio Balear, el Colegio Portugués y el Colegio Profesional Italiano (Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani). Estamos, sin lugar a dudas, ante una singladura de importantes desafíos para el mundo pedagógico y su papel como motor de cambio social.

3. ESPERANZAS E INCERTIDUMBRES PROFESIONALES. GANAR EL FUTURO

Toda esta evolución de las señas de identidad de la pedagogía nos lleva a un presente lleno de esperanzas, no exento de algunas incertidumbres. En cualquier caso, podemos afirmar que el perfil profesional de la pedagogía está totalmente asentado, tanto en el contexto del sistema educativo formal como en toda una serie de espacios laborales, y no solo en el ámbito no formal, sino también en otros escenarios ciertamente alejados e impensables en los orígenes del arte y la ciencia de la educación. No faltan trabajos e investigaciones que así lo testifican, como la publicación de la Universidad de Barcelona (Bordás, Cabrera, Fortuny y Rodríguez-Lajo, 1995) o, por no abusar de las citas, el interesante estudio de Tejada (2001). En ellos se presenta un profesional cualificado para el análisis de procesos, instituciones y contextos, tanto presenciales como virtuales, educativos y formativos, con el manejo de toda una serie de competencias que le permiten el diseño, la gestión, el asesoramiento, el desarrollo y la evaluación de todo un conjunto de planes, programas, iniciativas y acciones educativas y formativas, tanto en el sistema educativo como en el marco no formal e informal de la educación.

En cualquier caso, si buscamos una confirmación en documentación oficial debemos acudir a la generada en la última década con motivo de la construcción del EEES y las reformas acometidas. Son ciertas –y compartimos tal planteamiento– las acusaciones de sumergir a las universidades y sus equipos de dirección en un mar de burocracia y papeleo poco eficaz; sin embargo, desde otra perspectiva, no lo son menos aquellas afirmaciones que ponen en valor la virtualidad de haber recopilado una información precisa sobre perfiles profesionales, competencias formativas, escenarios laborales, tasas de empleabilidad, etc. Los *Libros Blancos* de cada una de las titulaciones, elaborados por



la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), dan cuenta de los nichos profesionales. En el cuadro 1 exponemos los perfiles constatados para el titulado en pedagogía o educación social.

CUADRO 1
Perfiles profesionales del pedagogo (Libro Blanco, 2005: 120-122)

<i>Educación institucional. Sistema educativo</i>	<i>Educación en otros contextos</i>
Docencia	Empresa: formación; diseño y elaboración de programas; innovación; recursos humanos; gestión del conocimiento
Orientación académica, vocacional, profesional y personal	Editoriales: asesoramiento pedagógico; creación de materiales didácticos y educativos
Dirección, coordinación y asesoramiento	Las TIC y los medios de comunicación: asesoramiento; entornos virtuales de aprendizaje; aplicaciones didácticas
Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales	La salud
Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos	El medio ambiente: diseño, desarrollo y evaluación de programas: materiales y recursos didácticos; instituciones ambientales
Asesoramiento en programas educativos	Dirección y gestión pública de servicios
Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico y cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de pedagogía	Los Servicios Sociales: planificación, diseño, desarrollo y evaluación de actividades socioeducativas; instituciones socioculturales y comunitarias; desarrollo comunitario y local; voluntariado...
Investigación educativa	Lo sociocultural y sociocomunitario

Como podemos observar, los expertos en educación –conceptualizada como un conjunto de procesos desarrollados a lo largo de la vida y que deben ajustarse a las realidades sociales del presente– están llamados a continuar desempeñando las funciones estrictamente escolares, como lo han venido haciendo de manera tradicional desde los orígenes de la pedagogía como ciencia, aun cuando pueden y deben formar, planificar, dirigir, asesorar, diseñar, intervenir, mediar, etc., en escenarios alternativos. Resulta necesario, por tanto, mantener una actitud abierta ante el requerimiento de posibles



campos de acción asociados a la situación actual de nuestra sociedad, avanzando hacia la configuración de la nueva identidad del perfil profesional de la pedagogía vinculado a la educación formal, pero también a empresas, escuelas de adultos, centros de animación sociocultural, ayuntamientos, servicios sociales, editoriales, medios de comunicación, centros residenciales, centros de menores, actividades formativas del sector laboral y empresarial, etc. (Viñao, 2008-2009). Ganar el futuro, a nuestro entender, consiste en asentar lo *institucional* y profundizar en contextos alternativos, emergentes y cada vez más importantes en el mundo educativo.

El propio diseño de las titulaciones realizadas por las universidades en los llamados Verificas (memorias para la acreditación de un título, previas a su implantación) ofrece una rica información en la que desarrollan estos perfiles profesionales anotados en los *Libros Blancos*, bajo la orientación marcada por la documentación generada en la Conferencia de Decanos de Educación, entre la que conviene destacar *Orientaciones para la definición de los grados de Educación Social y Pedagogía. Acuerdo de la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación* (Universidad Complutense de Madrid, marzo de 2008; disponible en: <http://www.uned.es/decanoseducacion/>), en la que hemos tenido el honor de participar. Además del *ámbito escolar*, que incluye la planificación, diseño, implementación y evaluación de todas aquellas actividades propias del contexto formal de los sistemas educativos, se destaca el *ámbito social*, que extiende dichas actividades competenciales a todos aquellos contextos socioeducativos, y el *ámbito formativo-laboral*, que engloba todas aquellas tareas orientadas a la formación, gestión, desarrollo, evaluación y asesoría pedagógica en contextos laborales.

Y aun podríamos corroborar nuestras afirmaciones en el marco de la necesaria convergencia europea, a través de un reciente estudio realizado por la Federación Europea de Profesionales de la Pedagogía, bajo la dirección de Torres Sabaté, secretaria del Colegio de Pedagogos de Catalunya. Entre las conclusiones, puestas de manifiesto en el marco de las XI Jornadas Psicopedagógicas, “Encuentro Internacional de Pedagogía 2020”, celebradas en la Universidad de las Islas Baleares (2013), se apunta que de los cuatro ámbitos de actuación pedagógica –educativo, social, transversal y organizacional– es el social el que mayor interés profesional despierta, por delante del educativo, seguido de las actuaciones pedagógicas en el transversal y en las organizaciones (empresa). De esta forma, se supera con claridad el reduccionismo de considerar el ejercicio de la profesión pedagógica exclusivamente en el entorno escolar, con la creciente importancia de otros contextos de dedicación laboral.

Ahora bien, lo señalado hasta aquí exige –con carácter de necesidad– un cambio de modelo en la formación de los profesionales de la pedagogía, no solo para prestar mayor atención a estos emergentes escenarios de dedicación laboral, sino para ajustar las competencias de cara a una buena práctica profesional. Bien es cierto que, consideraciones



críticas al margen, en las que no vamos a entrar, la nueva arquitectura de titulaciones propuestas por el reciente “Proceso de Bolonia” ha incidido en algunas consideraciones encaminadas a renovar las metodologías y los contenidos de las titulaciones universitarias. Permítasenos aportar un breve comentario de los tres vectores de cambio más significativos: la introducción del modelo de “enseñanza por competencias”, la deseada convergencia con los códigos de una sociedad cambiante y la puesta en valor de la importancia del “saber hacer”.

Parece fuera de toda duda que la formación actual no puede centrarse en la mera transmisión de unos contenidos disciplinarios, sino que debe ir más allá y formar al alumnado en una serie de competencias básicas que le permitan seleccionar críticamente la información y afrontar los retos que plantea una sociedad en constante proceso de cambio (Zabalza y Arnau, 2007). Desde esta perspectiva, se ha incorporado al mundo educativo el concepto de “enseñanza por competencias”, como una corriente de renovación curricular que incide –entre otros aspectos– en la necesidad de aproximar la enseñanza universitaria a las necesidades reales de los profesionales (Gairín, 2011). El propio Ministerio, en el documento *Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master* (2006), define las competencias como una “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”. Todos los planes de estudio, con más o menos acierto, están enfocados desde esta dirección.

Y no ha de extrañar, pues existía –y quizás permanece todavía– una cierta sensación de alejamiento entre la Universidad y las exigencias reales de un mundo laboral cambiante a un ritmo vertiginoso. El concepto de *perfil profesional*, manejado en todos los títulos –como decimos–, encaminado a estudiar y detectar las nuevas necesidades sociales y las demandas existentes en el ámbito de la inserción laboral de los egresados, constituye un elemento orientador importante para el diseño de contenidos y materias. Como anotábamos, tanto los estudios realizados en el contexto de los *Libros Blancos*, como los análisis realizados en las memorias de verificación de cada una de las titulaciones, han puesto de relieve la emergencia de esos nuevos escenarios laborales y las posibilidades de empleo de aquellos profesionales bien formados. En el caso de la pedagogía, a una sólida formación científica debemos añadir un dominio de metodologías adecuadas para intervenir en toda la extensión de los campos educativos. Se trata de formar a profesionales de la educación que sepan adaptarse a los nuevos tiempos, incorporando en su formación las competencias más actualizadas que el mercado laboral exige; dichas competencias se vinculan, por una parte, a funciones de planificación, asesoramiento, gestión y evaluación de intervenciones socioeducativas y, por otra, al desarrollo del nuevo y prometedor



rol que la sociedad les está exigiendo como expertos en mediación escolar, familiar, intercultural y comunitaria (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012).

Por último, y no menos importante, se ha pretendido el refuerzo a la dimensión del *saber hacer*, sin renunciar al soporte teórico y de reflexión que exige el desarrollo de unas buenas prácticas. En este sentido, los actuales grados no solo inciden en potenciar el componente práctico de cada una de las materias que integran los títulos, sino que ponen en valor el sentido de unas prácticas externas amplias, convenidas con empresas e instituciones educativas, en un proceso curricular que concluye en un “trabajo fin de grado” (TFG) en el que el estudiante debe demostrar la totalidad del saber adquirido, tanto desde la dimensión puramente teórica como en lo que hace referencia a la puesta en práctica de las competencias profesionales alcanzadas.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. HACIA UNA REFLEXIÓN PERMANENTE

Después de todo lo anotado, y tal como reza el título de este apartado final, parece conveniente iniciar su redacción expresando el firme convencimiento de la necesidad de seguir trabajando por configurar la nueva identidad profesional de la pedagogía, a modo de una tarea inacabada que exige una reflexión permanente y constante de todos los sectores implicados; también conviene, en este sentido, destacar la importancia de reforzar el diálogo entre la diversidad de instituciones formativas y el mercado laboral, futuros profesionales y empleadores, académicos y empresarios, tal como se destaca en múltiples informes, nacionales e internacionales. Así mismo, los colegios profesionales, debemos reseñarlo una vez más, por su parte, y en el marco de sus competencias de defensa de los intereses corporativos de la profesión, juegan un papel prioritario como interlocutores entre los polos mencionados: profesionales, instituciones formativas y mercado laboral, trabajando por hacer converger en objetivos y directrices comunes cada una de estas tres *lógicas* diferenciadas: la academia, la profesión y la empresa.

Y este último aspecto se debe señalar significativamente. La educación es una tarea compartida y la formación de los educadores debe enriquecerse desde las tres dimensiones o señas de identidad señaladas: arte, ciencia y profesión; cada uno de estos rasgos, como hemos tratado de examinar a lo largo de estas páginas, aporta componentes valiosos para la propia esencia de la pedagogía. Afortunadamente, el camino ya se ha iniciado: las relaciones entre los profesionales de los distintos niveles del sistema educativo, en un plano de igualdad, son cada vez más estrechas; las facultades de Magisterio y las de Ciencias de la Educación, caso de la Universitat de València, o las de Educación, si atendemos a otras universidades del Estado, representan foros de trabajo común y espacios de docencia e investigación compartidos. Finalmente, los colegios profesionales han colaborado en el



diseño de la última generación de títulos universitarios de grado, facilitando la traducción en competencias académicas de los nuevos requerimientos del mundo laboral y limando algunas reticencias –cuando no resistencias– de lo que podía entenderse como una subrogación de lo público (universidades) a los intereses de lo privado (empresas).

Así pues, aun constatando la buena salud del perfil identitario de la pedagogía y los logros conseguidos, no solo en afianzar el carácter central de su papel en el contexto del sistema educativo y las políticas de educación formal, sino también en la ocupación progresiva de otros escenarios laborales donde la cultura pedagógica cada vez tiene un rol más importante, junto al trabajo interdisciplinar de otros profesionales, hay que seguir trabajando en la actualización y mejora de nuestra profesión, para alcanzar un mayor reconocimiento social y una presencia más activa en uno de los objetivos fundamentales de nuestras sociedades, como es la configuración de una ciudadanía crítica, participativa y dispuesta a trabajar por la vertebración y cohesión de los grupos humanos.

Precisamente, en estos “tiempos revueltos” los pedagogos debemos ser capaces de ganar el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSSÍO, M. B. (1906a) *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, La Lectura.
- GUZMÁN, M. (1973) *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona, Prima Luce.
- ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen I. Madrid, ANECA.
- BORDAS, I.; CABRERA, F.; FORTUNY, J. y RODRIGUEZ LAJO (1995) *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia*. PUB, Barcelona.
- DELORS, J. (coord.) (1993) *Crecimiento, Competitividad y Empleo, Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Comisión de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- ESCOLANO, A. (1999) “Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela” en RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M.^a R. y JUAN, V. (eds.) *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, MEC, Institución “Fernando El Católico”, vol. I: 605-14.
- ESCOLANO, A. (2002) *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GAIRÍN, J. (2011) “Formación de profesores basada en competencias” en *Bordón*, 63 (1): 93-108.



- GARCÍA-RAGA, L.; MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J. y SAHUQUILLO, P. (2012) “Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa” en *Cultura y educación*, 24 (2): 207-217.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Valencia, Universitat de València.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2009) “Treinta años de Constitución en España. Tres décadas de convivencia escolar” en JORNET, J. (ed.) *La letra “sin” sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)*. Valencia, Universitat de València: 225-35.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006) *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo, 21 de diciembre.
- MOLERO, A. y POZO, M. M. del (eds.) (1989) *Un precedente histórico en la formación del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Universidad de Alcalá de Henares.
- NÓVOA, A. (1998) “Professionalisation des enseignants et Sciences de l’Éducation” en DREWEK, P. y LUTH, Ch. (eds.) *History of Educational Studies*. Gent, *Paedagogica Historica*, Supplementary Series: 403-430.
- OTERO URTAZA, E. (2003) “La irrupción de la Pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de pedagogía Superior” en *Revista de Educación*, 332: 249-63.
- RIERA, J. y CIVIS, M. (2008) “La Pedagogía profesional del siglo XXI” en *Educación XXI*, 11: 133-154.
- SÁEZ, J. y MOLINA, J. (2003) “Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica” en *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10: 195-219.
- TEJADA, J. (2001) “El perfil profesional del Pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales” en VICENTE, P. y MOLINA, E. (coords.) *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Grupo editorial universitario, Granada.
- TORÍO, S. (2006) “Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España: hacia una pedagogía social en construcción” en *Estudios sobre educación*, 10: 37-54.
- VIÑAO, A. (2004) “La Pedagogía como Ciencia, Arte y Profesión en la España del siglo XX” en *Un Siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid. Exposición del centenario de los estudios de Pedagogía en España*. Madrid, Universidad Complutense: 55-62.
- VIÑAO, A. (2008-2009) “El Grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior” en *Cuestiones Pedagógicas*, 19: 97-113.
- ZABALZA, A. y ARNAU, L. (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.

