

# EL FENOMENO DESOCUPACIONAL Y LA PROFESION PEDAGOGICA

Bernardo de la ROSA ACOSTA

## 1. IDEAS INTRODUCTORIAS

Proclamar que estamos sumergidos en una atmósfera de cambios vertiginosos, difícilmente controlables, se nos antoja como un tópico a la moda, tan socorrido como preocupante, que da pie tanto para rozar levemente la epidermis del macrofenómeno cuanto para ocuparnos y preocuparnos con la profundidad exigida por plantemientos no ensayados del vivir comunitario.

Ciertamente, el nacimiento y el desarrollo de los fenómenos sociales contemporáneos alcanzan dimensiones universales instantáneas. La obligada interdependencia multidimensional de los pueblos, la ósmosis acelerada de técnicas e ideologías, la circulación invasora de la información y tantas otras fuerzas al alza, posibilitan que en esta «aldea global», llamada Tierra o Mundo, los fenómenos producidos en cualquier lugar, en general -y más concretamente en los países prepotentes- no respeten las fronteras idiosincráticas, ni tan siquiera el tiempo preciso para la asimilación no traumática de los mismos.

Parece como si fatalmente esto hubiera de aceptarse como irremisible precio a pagar a cambio de la dinamicidad vertiginosa conmovedora de las comunidades actuales. Y ello, con la tara convulsionante de las estructuras y de los sistemas valorales de las mismas, lo cual no solamente hace prácticamente imposible el cambio social por evolución, lenta y reposada, sino que también trueca en arriesgada aventura el cambio social rápido, vía revolución, al escaparse el control predictivo de los eventuales costes de índole diversa y de la pertinencia y rentabilidad humano-convivencial.

Desde la perdurabilidad estructural de otras épocas -añoradas hoy como felices- somos colocados precipitadamente ante una alarmante *provisionalidad permanente*, generadora de disfunciones y desajustes, tanto individuales como colectivos, que nos llevan a pensar si el hombre contemporáneo -a fuerza de magnificar el cambio y pérdida la capacidad para controlarlo adecuadamente- no se encuentra fatalmente asumido en la vorágine de la incertidumbre, del riesgo, del vacío y, en definitiva, de la *inestabilidad*, entendida ésta en todas sus manifestaciones, que alcanza el ámbito de lo existencial.

No poca tinta y palabras se han vertido reclamando la imperiosa necesidad de adecuar las estructuras sociales -y particularmente, la educativa- a fin de ofrecer una *preparación para el cambio*. Pero, quizás se haya dicho menos de lo necesario sobre las grandes dificultades de caminar al ritmo frenético del mismo y sobre la imposibilidad, de hecho, de ser asumido sin tensiones por sectores de la población, cuyo sistema pautal se presenta ya solidificado con una rigidez mayor de la deseable para poder asumir esa preparación. Los cambios surgen tan rápidos y desde tantos puntos del marco existencial

a un tiempo que la incertidumbre de la provisionalidad torna en dramático y desgraciado aquello que, muy poco antes, se anhelaba feliz y venturoso.

Lo anteriormente señalado contribuye, en gran medida, a que las mismas *instituciones básicas* (educativas y económicas, entre otras) se anacronicen fulgurantemente al sentirse impotentes para cumplir las funciones que, tradicionalmente, les han sido propias; a saber: ser instrumentos y soportes establecidos. Y, así las cosas, el hombre de la revolución informática se encuentra en un mundo movedizo, sin caminos firmes, donde el simple andar se torna en aventura incierta porque todo camino, si bien apunta hacia una meta y un destino, requiere previamente el vigor y la seguridad necesarias para comenzar la andadura.

Pero, aún admitiendo lo anterior, parece no pensable, o no deseable -tal vez imposible- intentar volver atrás, al pasado, a lo tradicional, a lo conocido en suma. La aventura unas veces nos fascina; otras, se nos impone. Estamos condenados a la aventura. Desde todos los flancos se piden y nos asaltan *cosas nuevas*. Se reclama una nueva educación, una nueva economía, un nuevo orden internacional, unos valores nuevos y, por qué no, un hombre nuevo. Por doquier se reclama lo nuevo, con su carga no calculada de incertidumbre, sin defender para sí como irrenunciable lo que ha de quedar como esencial, estable y permanente. Estamos empeñados en construirlo todo nuevo sobre las cenizas de lo viejo. No queremos convencernos del imperativo cimentador, como garantía de solidez básica, que nos presta lo viejo. Habrá que hacerse fatalmente a la idea de que el cambio es el signo y el estigma de nuestro tiempo. Lo que habría que cuestionarse, entre tantas dudas, es si el cambio es posible para todos y en qué medida no será presentado éste como una ilusión indecorosa para quienes -por mor de la fortuna, dejémoslo así-, nada tienen ni siquiera para cambiar.

## 2. EXTENSION AMENAZADORA DEL DESEMPLEO

Aunque el problema de la desocupación forzosa no es tan nuevo como a simple vista pudiera parecer, la sensibilización general ante el mismo es de fresca actualidad. Se presenta como uno de los grandes fenómenos de nuestro tiempo. De una etapa bien cercana donde la regla consistía en trabajar, incluso por exceso, pasamos, casi de la noche a la mañana, a otra en la que ésta se antoja como la excepción. El problema es demasiado complejo como para aventurarse aquí, jugando a futurólogo, a esbozar tan siquiera atisbos razonablemente esperanzadores de solución a corto plazo.

Así, desde el adánico «trabajo-castigo» pasamos al ultramoderno «trabajo-privilegio». El acercamiento a esta sorpresa casi apocalíptica exige *planteamientos multi-sectoriales*, interdisciplinarios e internacionalmente orquestados. Desde nuestra modestia e impotencia no nos queda mucho más que constatar el hecho inescapable.

Los especialistas apuntan como causas fundamentales del desempleo, con virtualidades prácticamente mundiales, la grave crisis económica nacida hace pocos lustros, los avances tecnológicos e informáticos devoradores de mano de obra no altamente calificada, la regresión del consumo y la retracción de la demanda, el sistema económico competitivo basado en una creciente productividad y, consiguientemente, la imposibilidad de colocar a toda la población en una situación laboral activa con empleo a tiempo completo y garantizado durante toda la vida productiva del hombre. Las cualificaciones profesionales, como si fuesen un producto más de nuestra sociedad consumista, se tornan en obsoletas en períodos de tiempo tan cortos casi como los necesitados para la obtención de las mismas. Estamos en la pleamar de la vertiginosa mutación, de las inexorables y traumáticas *reconversiones*, de las que difícilmente pueden escapar ni siquiera las áreas de actividad más estables de la sociedad moderna.

Pero la *reconversión de las instituciones* sociales básicas entraña problemas, dificultades, peligros y riesgos de distinta entidad y naturaleza, cuyo esbozo analítico omitimos aquí.

### 3. EXPECTATIVAS DE LA EDUCACION ANTE EL DESEMPLEO

La moderna tecnología hace posible, cada vez más, la consecución de altas cotas de productividad. Este hecho, económicamente deseable, produce altos niveles excedentarios de fuerza laboral humana. Una solución más socio-política que eficaz, en mi opinión, se quiere intentar con la «pseudoresolución» de tamaño *problema estructural global* por la vía sectorial del subsistema educativo.

A simple vista, parece como si la solución estuviese en el *aumento del consumo educativo*. Para ello, se prolonga gradualmente la «ración escolar», se aumenta el nivel de las cualificaciones exigidas hasta ahora, se crean centros educativos para la denominada *tercera edad*, proliferan las ofertas culturales, se promocionan cursos de capacitación y de reciclaje, así como un largo etcétera de modalidades incentivadoras del crecimiento del pastel educativo. Se intenta crear la confianza en el *maná educativo*, antojándose como resolutor fulminante del *hambre social*, que ya no pueden sacar las periclitadas estructuras sociales vigentes.

Lo que *se intenta ocultar al hombre «medio»* es que la educación considerada unas décadas acá como el remedio a todos los males de este mundo, tampoco puede hacer, en los momentos actuales, algo más que *arañar débilmente la epidermis del sistema*, puesto que la educación misma, parsonianamente entendida, no pasa más allá de ser un *subsistema*, más condicionado que condicionante, soportador de los distintos *embates sociales*, con la misma intensidad -o más, si cabe- que la sufrida por el sistema global en su conjunto. La realidad ha venido a helar la alegre sonrisa con la que veníamos afirmando que *la rentabilidad educativa* se encontraba fuera de toda discusión. Y menos aún como querían los economistas americanos de la década de los años cincuenta, afirmar que los gastos invertidos en educación pueden producir un interés en torno al veinte por ciento anual. *El factor residual* y la misma *teoría del «capital humano»* empiezan a ser minadas en los cimientos mismos en que se sustentaban, a lo que dió buen pie el resurgimiento económico y el optimismo en el crecimiento indefinido del bienestar como tendencia irreversible<sup>1</sup>.

*La educación ha desilusionado a muchos* y desde muchas vertientes. Por ello, las críticas que se le propinan, justificadas o no, van más allá de la petición reformadora de su entramado interno. Y es tan fuerte el oleaje que choca en su inseguro litoral que se llega a postular la *desaparición total del sistema educativo*, en sus contornos actuales, al causar no solamente del incumplimiento de *su función igualadora* sino también de haberse convertido en *agente principal de la reproducción* de las estructuras de clase vigentes, injustas y lacerantes en no pocas situaciones. La educación ha sido *víctima de su propia importancia*; o, más contrastadamente, de la importancia que, pretenciosamente, se le ha querido atribuir -sin entrar aquí en el fondo político de esta ponderación- así como de las muchas expectativas, ilusiones y aspiraciones que, no siempre con fundamento y convencimiento, fueron depositadas en ella.

Como bien apunta Esteban MEDINA<sup>2</sup>, aún todavía disfruta de mucho crédito la generalizada opinión consistente en que la educación juega en nuestras sociedades un

<sup>1</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la: *Aspectos económicos y sociales de la actividad educativa*. Universidad de Valencia, idem. 1978, pp. 4 y s.

<sup>2</sup> MEDINA, E: "Educación, Universidad y mercado de trabajo". *Rev. Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 24, 1983, p.7

papel excepcionalmente importante. Ciertamente, no era difícil introyectar esta creencia, sobre todo en las clases medias e incluso en las menos favorecidas, ya que las diferentes ideologías políticas imperantes propugnaban, e incluso propugnan aunque con menos vigor, una *reestructuración social de nuevo cuño*, en la que se atribuía a la educación la responsabilidad de ajustar las «capacidades individuales a las necesidades sociales». El *anzuelo* –pretendidamente o no– estaba en convencer de que el horizonte era el mismo e igualmente alcanzable para todos. *La falacia se cuela por la rendija de la esperanza* en que, merced al acceso a los centros educativos en sus distintos niveles por parte de casi todos los ciudadanos, se conseguiría *una movilidad social ascendente* sin más trabas que la del propio «talento natural». Y, consiguientemente, *el simplismo* estriba en defender, sin muchos y sopesados argumentos, que *el basamento del sistema democrático* necesaria y fatalmente ha de hundir sus raíces en la tierra «preparada» de la soñada *igualdad de oportunidades* y en el corrector diferencial de la *filosofía meritocrática*.

La comprobación de esta hipótesis, así como de sus *latentes astucias*, no tardaría en manifestarse a la luz inocultable de los primeros resultados empíricos. No se pensó –o el pensamiento no quiso difundirse– en que, por ese camino, la *teoría de la correlación* no tardaría en hacerse realidad palpable. Sin detenernos en la tesis de L. EMERIJ, quiere indicarse, simple y llanamente, que las cualificaciones requeridas fueron realmente «títulos» para unos, los que fueron primeros en obtenerlas; fueron «méritos» para otros, los que llegaron en primera tromba atraídos por la virtualidades ocupacionales de los títulos; y, finalmente, fueron «requisitos» devaluados –ya que lo que a todos iguala a ninguno favorece especialmente– para los últimos en alcanzarlos, quienes serían llamados a ingresar en las filas de *la desocupación ilustrada*. S. BOWLES y H. GINTIS, al titular una de sus obras con el estridente título «La meritocracia y el C.I., dos nuevas falacias del capitalismo», eludiendo aquí el tinte ideológico de la obra, no harían mucho más que mostrar con datos y cifras los probables efectos perniciosos que iban a producirse caso de continuarse en el cumplimiento de esa «correlación cero».

Pero, en el fondo, la situación tenía ya difícil remedio; quizá porque se caminó en la mañana, se corrió en la tarde y se voló en la noche. Quiero decir con ello que el «virus meritocrático»<sup>3</sup> estaba ya inoculado en las células más débiles del tejido social. *La carrera hacia el éxito por la pista meritocrática había comenzado*. La igualdad, si acaso, estaría en la *salida* –juicio que ahora no pretendo matizar–, en el acceso a la *cancha educativa*. Pero, donde probablemente nunca sería realizable, se nos antoja que en *la meta*. De aquí, todas las desilusiones y frustraciones producidas, cuyas pinceladas, puramente indicativas, ofrecemos con mucha brevedad, al estar ya muy bien tratadas por E. MEDINA.

#### 4. DEL «ESPEJISMO EDUCATIVO» AL DETERIORO DEL SISTEMA

Arreciando las desconfianzas en el espejismo educativo y persistiendo las desigualdades de la estructura social con *la convivencia funcional de los centros educativos* que sirven a la misma, la *disfuncionalidad* asomaría por doquier. El *deterioro estamental del sistema educativo* tampoco tardaría en aumentar el propio del sistema social en su conjunto. Sirva como ejemplo:

##### 4.1. Deterioro de las expedidurias de títulos y similares

Al provocarse y generalizarse la demanda educativa, sin el necesario correlato aumentativo de la cantidad y, más aún, de la calidad de los centros, éstos se convierten

<sup>3</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, H. de la: «La Meritocracia». *En Diccionario de Ciencias de la Educación*. Tomo «Sociología y Economía de la Educación», Anaya, Madrid 1984.

en *focos de conflicto* incapaces de satisfacer las necesidades de la demanda. Al mismo tiempo, el producto ofrecido desacelera su calidad y el *poder adquisitivo educacional* se ve fuertemente *erosionado*. La inflación padecida en la economía, en el mercado, presenta la nueva cara de la *inflación educativa*. Los problemas generacionales, ambientales y comunitarios de una sociedad en crisis van a colaborar a la presentación de un producto que ya presenta una pobre denominación de origen.

Otras «expedidurías», no bendecidas del todo por el «pontífice oficial», intentarán cubrir, con diversa fortuna, el espacio, más abandonado que vacío, resultante de la impotencia de las expendidurías en función de las presiones de una clientela cada vez más voraz. Se produce así una *economía sumergida en versión educativa* en donde no pocos van a buscar la deseada calidad perdida. La «importación educativa» se antojará como alternativa, al menos para los sectores, grupos o minorías adquisitivamente prepotentes. Los productos «extranjeros», más por desconocidos que por buenos, presentarán una mejor imagen ante los consumidores de educación.

La inflación, la mixtificación, incluso la adulteración, alcanzará a todos los niveles del sistema, aunque es obvio que estos factores se verán más claramente reflejados en el «tabernáculo del saber». Aquí y ahora, estamos asistiendo a la versión democrática de las *tensiones estamentales* producidas en las «expedidurías centrales» a la búsqueda de nuevas formas de gestión, de servicio y de utilidad sociales. Estamentos, que parecían dormidos, enarbolan banderas igualitarias y proclaman reivindicaciones, que posiblemente nunca fueron adecuadamente satisfechas.

Lo anteriormente expuesto era de esperar ya que la máxima institución educativa, sin reformar previamente y a fondo su propia estructura y sin redefinir su función social, pasa, a mi juicio, sin el período transitorio mínimamente exigible, a ser, como señala E. MEDINA (o.c.p.8), de una institución formadora de élites, rezagada respecto a las necesidades de mano de obra cualificada referida por un sistema productivo en expansión, a una institución expendedora de títulos a muchos demandantes, pero ahora *desajustada por exceso* a las necesidades actuales de mano de obra, en una economía en crisis recesiva, pero con la capacidad tecnológica suficiente para sustituir, en progresión más que geométrica, a los hombres por las máquinas. Ante esta situación, todos los pilares de dichas «expedidurías» van a conmovirse amenazando con la presión derrumbadora de unos sobre los otros y de todos entre sí, mutuamente, en su conjunto.

#### 4.2. Pérdida de la eficiencia del personal «expendedor»

El personal, legión de «operarios», cada vez peor retribuido en todos los conceptos (el económico es, en este caso, menos relevante), se encuentra sometido a *procesos selectivos y promocionales* muy pintorescos -al menos hasta la presente-, en los que la prolongación, la teatralidad y la extenuación devienen en ropaje encubridor de un «*camuflado sistema de cooptación*», con apariencias de especializaciones y de rigurosas «escuelas científicas». Pero, no por ello, hemos de rasgar las vestiduras, ya que forma parte del «ritual» requerido para ostentar los atributos del mandarinzgo y entrar en la corte, poco celestial por cierto, de los elegidos a sí mismos.

Estos mecanismos, lejos de frenar el ocaso del sistema, restan bastantes credibilidad al sistema selectivo, que se antoja cada vez más como juego de suertes, azares, avatares y otros impoderables. Además, las deterioradas condiciones de trabajo, agravadas tanto por la falta de recursos suficientes cuanto por la presión de «clientelas consumidoras» en aumento, amén de «*gravámenes adicionales*» no específicos de la función, producen en la misma un descenso tal de calidad que amenaza en convertir al «tabernáculo del saber» en cortina ocultadora de una variada gama de desajustes, de etiología común. Y, de este modo, el personal -docente, en nuestro caso- termina finalmente por convertirse

en «*cómplice involuntario*»<sup>4</sup> de su propia degradación, al trabajar así en unas expedidurías -centros educativos-, a modo de grandes almacenamientos pseudo-organizados-, en donde las satisfacciones y las compensaciones, de diversa naturaleza, se encuentran cada vez más restringidas, más regateadas y más hipotecadas incluso por los mismos poderes públicos.

Así las cosas, la clientela -estudiantado- pronto llega a percatarse de las maniobras y los vericuetos explicativos del fraude, del cual se siente como *víctimas finales*. Como reacción ante tamaña felonía, exigirán cambios sustanciales en la calidad del producto, en su envasado y en su propia presentación. Los «especialistas» en «*marketing educativo*», apurados por las dificultades de endoso de la mercancía, lanzarán nuevas «campanas publicitarias» y, nos tememos que, bajo apariencias de «atención al consumidor», éste será convencido de la bondad del producto y llegará casi al arrepentimiento por «*demandar mucho más de lo razonable*».

#### 4.3. Disminución progresiva de la rentabilidad del «título».

Propio de una economía sometida a las pautas conjugadas de «*oferta-demanda*», los productos más comunes encuentran un margen de utilidad muy pequeña; incluso los más caros pierden validez al continuar con el lastre de su «*facturación clásica*» y al generalizarse en exceso su adquisición.

En el caso concreto de los titulados universitarios, éstos han tropezado con dificultades bastante antes de la obtención de su «certificado de garantía». El *clima de frustración*, posiblemente latente en niveles educativos anteriores, se respirará abiertamente desde el mismo ingreso en la «*expendeduría universitaria*». Quienes terminaron obteniendo un empleo a tenor de su titulación, lo consiguieron y aún peor será que, en lo sucesivo, ni siquiera se dé este supuesto generalizadamente -a expensas de la disminución de sus retribuciones, tanto económicas como de otra índole; y esto, acompañado del agravante de mermar las posibilidades de *promoción laboral* y a cuenta de la consiguiente frustración que conlleva la «*ocupación forzosa en trabajos inestables*», no siempre acordes con su específica preparación, considerados por debajo del prestigio social y de las expectativas profesionales lógicas.

#### 4.4. Degradación del sistema social en su conjunto

La interdependencia obligada de los distintos *subsistemas* dentro del entramado social global, hace que la «*expansión educativa*» -en especial, la más competitiva laboralmente- estimada hasta el momento como fruto de avances y conquistas sociales, virtualmente generadoras de presumibles expansiones económicas, se convierta en un *problema en sí mismo*. Convertida en tal, este problema extenderá sus raíces a muchos terrenos de la vida comunitaria, al tiempo que, no solamente pondrá más aún de manifiesto la *crisis económica* reinante, sino que también será *amplificada* por dos ingredientes básicos: a) los crecientes recursos detraídos a la economía para transvasarlos y «consumirlos» en educación; b) la *virulencia y acentuación de los problemas sociales* derivados de la creciente tasa de paro y de subempleo de titulados, considerados como privilegiados hasta fechas recientes.

Por esta vía, la posible *rentabilidad* del sistema educativo quedará seriamente entredicho. Se producirán cada vez más titulados; pero, eso sí, más caros, más improductivos, más frustrados y por consiguiente, más innecesarios.

<sup>4</sup> Cfr. THUROW, L: «*Educación e igualdad económica*». Rev. *Educación y Sociedad*, 2, 1983, pp. 159-171.

## 5. «CREDENCIALISMO» Y CUALIFICACION ACADÉMICA

Los intentos de conectar el producto educativo con el sistema económico no son, en rigor, demasiado nuevos; habrá que buscar sus raíces en los reformadores de la Ilustración. Tres modelos básicos intentan explicar esta relación éstos son el «tecnodemocrático», el de la «correspondencia» y el «credencialista», bien tratados por E. MEDINA (o.c., pp. 10-28). Estos modelos presentan sus respectivas «modalidades interpretativas», pero no es aquí momento, ni tampoco nuestra intención, para su abordaje. Haremos una leve referencia al último citado tanto por su raigambre en los países avanzados cuanto por la prepotencia que tal concepción ha tomado en los últimos decenios.

Este enfoque se encuentra estrechamente vinculado con la denominada «*educación formal*», ya que presta un amplio sustento teórico al sistema de certificaciones académicas y a su valor ulterior. No obstante, abundan estudios americanos, especialmente, que manifiestan la *poca estimación de los títulos* por parte de los ofertantes de ocupaciones cualificadas. Hacen ya tres décadas que los estudios de Robert GORDON y James HOWELL constataron lo que, de alguna manera, se intuía. A saber: Si las empresas valoraban altamente la titulación universitaria no se debía al convencimiento de que tal titulación denotaba un fiel reflejo de una mayor competencia técnica; esta titulación simplemente valía como un *criterio inicial* válido en una *primera selección* en la que se descubriesen valores relativos a la formación, la motivación y la experiencia social; aquellas *cualificaciones concretas* para el trabajo real y efectivo se adquirirían mejor en las propias empresas que en los centros educativos.

Por lo indicado anteriormente, el título sirve como un «*mecanismo*» más en los diferentes grados de *criba* y de selección encubierta que van a sufrir los candidatos. Por ello, aunque la correlación entre títulos y productividad se presente casi nula, la titulación exigida juega en el mecanismo de cribado como elemento posibilitador y «legalizador», generalmente admitido, del establecimiento de *gamas jerárquicas salariales*, en las que, necesariamente, unos ganen más a costa o en detrimento de otros, carentes de credenciales educativas.

Este *credencialismo mitigado*, de guante blanco, concede a los titulados el crédito de poseer capacidades cognitivas, actitudes y hábitos pertinentes para ser cualificados y formados ulteriormente en el trabajo concreto. Por este camino, reconoce que la educación contribuye al crecimiento económico, pero no exactamente en el sentido que proclama la «*teoría del capital humano*», sino como *medio provisorio de un mecanismo selectivo* fundado en la facultad de conferir títulos, generalmente aceptados y no puestos en cuestión por la mayoría de los colectivos sociales. A este respecto, son bastante sustanciosas las precisiones de L. THUROW<sup>5</sup>, entre otros.

El *credencialismo duro*, de combate, con implicaciones ideológicas más comprometidas, sostiene lo que, de algún modo, hemos indicado más arriba. Manifiesta que *la expansión educativa no aumenta las ganancias diferenciales individuales*, ya que una mayor abundancia de titulados desemboca, tan simple como fatalmente, en un crecimiento desmesurado de los «standards» de contratación. En términos absolutos, los titulados del mismo nivel cada vez se encontrarán en situaciones de privilegio más débiles; efecto mucho más erosivo en quienes ostenten graduaciones académicas inferiores, o las mismas se encuentren fuera de la «corriente al alza». Esta es, en mi opinión, la línea seguida por S. BOWLES y H. GINTIS. Resumiendo: *el exceso de oferta cualificada neutraliza los efectos de ganancia diferencial y de cribado*, efectos que, en un principio, pudieron tener las «*cualificaciones formales*» –títulos universitarios, por ejemplo–.

<sup>5</sup> Cfr. WEBER, M.: *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México, 1969, pp. 278 y ss.

## 6. DEFENSA DEL «STATUS» PROFESIONAL, VIA CREDENCIALISMO

El modelo credencialista presta un gran servicio a los colectivos defensores de las denominadas «*clausuras profesionales*». Los portadores de títulos, ante la amenaza generalizadora, luchan agrupadamente para que se les valoren en términos de «*patentes*» que les permitan «*impresionar*» a los demás y «*comprar*» las *exclusivas ocupacionales*. De este modo, los «*titulares*» quedan libres de los avatares del mercado laboral y de la libre competencia. En otras palabras, *los títulos se convierten en armas culturales* que permiten a sus detentadores asociados el «*control*» de ciertos empleos, con asunciones dudosas de experiencia y «*dominio técnico*», puesto que, en el fondo, no es otra cosa que «*un modo*» de controlar la entrada a posiciones claves y privilegiadas en un sistema caracterizado por la «*división*» social del trabajo.

Esta «*monopolización profesional*» no es nada nueva en los países de nuestro área cultural; y, evidentemente, está muy vinculada a los signos de salvación y de privilegio propios de la ética protestante. Y esto fue percibido sagazmente por M. WEBER<sup>6</sup> al observar las tendencias acaparadoras de ciertos colectivos, mediante el arma de la «*competencia específica*», conseguida mediante la educación, la herencia, la habilidad o la práctica. Estos colectivos se autodefenden formando «*sociedades*», que adoptan *pautas corporativas*. Y así, estos grupos monopolizan como «*profesión*» el acceso, el uso y el disfrute de ciertos bienes -materiales o no- que en principio, debieran ser asequibles a cualesquiera de los miembros del conjunto social.

Por esta vía, la «*profesionalización*» es también una estrategia, concebida para limitar y controlar la oferta de aspirantes a la misma ocupación, consiguiendo así salvaguardar y reforzar su *valor de mercado*. Observamos cómo las profesiones intentan constituirse en «*clanes cerrados*» para defenderse de todo «*intrusismo*». Para ello, se dotan a sí mismas de *mecanismos selectivos* que, bajo la forma de *códigos deontológicos* profesionales, confiere a sus miembros el poder para controlar las admisiones y las expulsiones, y *autorregularse* en parámetros de rentabilidad y de *prestigio social*.

Pero sucede que, junto a la abundancia de títulos generados por la «*universidad de masas*» y el enorme volumen de *credenciales* expendido por el sistema educativo -tanto formal como informal- el sistema corporativo amenaza derrumbarse, en buena parte por esta misma abundancia. Y, fatalmente, se produce una frenética carrera hacia la adquisición de más y de mejores credenciales. Estamos, cómo no, ante una nueva epidemia, bautizada por M. DORE como la «*enfermedad de los diplomas*».

Esta nueva enfermedad, para la que no parece descubrirse medicación contundente porque cada vez son más quienes desean contraerla, *sobrecoge enormemente a las profesiones «tradicionales»*. Estos procuran contrarrestar los efectos de varias formas, fundamentalmente dos: aumentando los requisitos de ingreso; y presionando para que *los centros educativos*, como formadores potenciales de candidatos, *acentúen los mecanismos selectivos* encubridores del «*numerus clausus*». La misma finalidad será perseguida *extendiendo la profesionalización* con nuevos mecanismos de acotamiento *hacia actividades* laborales consideradas, hasta ahora, como de «*libre acceso*». Esto último se hará habilitando un sistema de constantes mecanismos de *discriminación*.

En este campo, aflorarán las «*superespecialidades*» y las *previsiones* para que cualquier actividad próxima a su entorno necesite de las titulaciones y diplomas «*pertinentes*», sin más remedio. En los «*Estatutos*» de los *Colegios Profesionales* podemos encontrar no pocos ejemplos de cuanto estamos esbozando. Naturalmente, al disputarse todos un espacio limitado, *los perdedores serán los profesionales de escasa tradición y/o poco conocidos* socialmente. Estas profesiones, dormidas o balbucientes, serán las virtuales

<sup>6</sup> Ver EL PAIS. 26 de noviembre de 1982, N° 2.072, pág. 18: "Conmemoración del cincuentenario de la especialidad de Pedagogía en España".



presas de la *degradación* intentada por aquellas de mayor fuerza y capacidad de presión dentro de la comunidad.

Para terminar, constatemos un hecho empírico, manifestado por otros autores que me han precedido. La mayor ventaja de la «clausura profesional», arropada por este credencialismo, estriba en que *todos quienes poseen el «título» y los «requisitos de colegiado» se consideran celosamente competentes para prestar y garantizar sus servicios con, eso sí, toda exclusividad. La comprobación de sus méritos no será cuestionada en todo lo largo de su vida profesional, sean cuales fueren los resultados de su actuación. Todo lo contrario sucederá con las profesiones no credencialistas (actores, deportistas, cantantes), en las que las capacidades de sus miembros son constantemente evaluadas y sancionadas por el público que siempre parece entender de las mismas, y sin cuyo soporte perderían su razón de existir. Ciertamente un «error técnico», en las profesiones credencialistas, puede ocasionar responsabilidades civiles, si se «cae en desgracia»; pero difícilmente, del «Cuerpo» al que se pertenece; pues, no en vano, se cuenta con la protección de esas «licencias profesionales» de las que carecen, por ejemplo, aquellos que ven disminuir su capacidad deportiva y/o artística con el devenir del tiempo, con los avatares imprevistos de la moda y un largo camino sembrado de inseguridades, de riesgos, de peligros.*

Contra estos criterios abiertos y manifiestamente competitivos de las *profesiones no tituladas* expuestas al «relente social» y a la voluntariedad de la demanda, *el credencialismo*, en cambio, se instaura como *un mecanismo poderosamente eficaz para proteger de los avatares del mercado a las profesiones aprendidas y «tituladas»*. Y así, el sistema credencialista cumple dos funciones vitales para el mantenimiento de los *privilegios*:

a) *orientar y restringir la oferta*. El «exceso» de nuevos profesionales del mismo ramo o de la misma ocupación produce inquietud tanto por la *devaluación* que pueden sufrir los «ya colocados», cuanto por el riesgo de producirse una «*competición intraprofesional*», no deseable para los ya «consagrados» por amenazarles el riesgo de las profesiones no credencialistas. En principio, parece que los nuevos *reclutas profesionales* intentan cambiar el «*status quo*»; con bastante rapidez asistiremos al fenómeno contrario: una vez «*ingresado en el cuerpo*» se introyectan perfectamente las pautas del código deontológico. Con lo cual estamos ante una constante *reproducción* que nos lleva a la «*estabilidad del sistema*», antes criticado y ahora no conveniente de cambiar.

b) *Enmascarar los niveles de capacidad diferencial*. Todos los miembros de una misma profesión se *autodefienden*, de una forma o de otra, al menos cara al colectivo extraprofesional. Internamente, habrá discrepancias e incluso se reconocerán distintas *cotas de prestigio*, que serán percibidas bajo la apariencia de «*escuelas*», «*corrientes científicas*» o «*tendencias*» que vendrán a disputarse la *prepotencia intraprofesional*. En cualquier caso, todo será cuestión de «*entrar*» en la profesión, en el «*cuerpo*», porque de lo demás seremos salvados por el propio sistema corporativo de bases credencialistas.

La profesión pedagógica tendrá que jugar en la misma *cancha*. De sus miserias, de sus debilidades y de su posible porvenir, trataremos a continuación, a la base de lo hasta aquí modestamente expuesto.

## LA PROFESION PEDAGOGICA

No le resulta fácil conseguir las ventajas del credencialismo, en las sociedades competitivas y jerarquizadas, a las profesiones «nuevas», desconocidas y/o de indecisa y generalizada demanda. De hecho, se encuentran en la «*cresta de la ola*», con el riesgo de ser difuminadas en la *pleamar* de la competición y con el peligro de quedar reducidas a meros estudios académicos «*certificados*», de escaso interés práctico.

En el caso de la *profesión pedagógica* el riesgo es mayor, al considerarse la educación como un bien de consumo más que, por la misma complejidad del «producto», se presenta con distintas etiquetas y por una gama amplia y variada de ofertantes. El sistema credencialista no juega a su favor, por el momento, al no tener una tradición consolidada.

Razones de espacio obligan a resumir cuanto pudiera decirse de esta profesión. No obstante, existe bibliografía específica al respecto que facilita la profundización en los puntos que vamos a esbozar someramente.

## **1. CIRCUNSTANCIAS ADVERSAS AL «STATUS» PEDAGÓGICO**

En España, la ignorancia de la función del pedagogo y su escaso «*relieve social*»; persiste: por diversas razones, entre las que, a *título enunciativo*», indicamos las siguientes:

### **1.1. La misma denominación de «Pedagogo»**

Se habla no poco de Pedagogía pero, con frecuencia, el sentido del término es bien diferente según quien lo utilice y según la intencionalidad o el contexto en que se proclame. Para la población en general, las funciones que contemplaría esta denominación son prácticamente desconocidas y/o confundidas con las de otros profesionales de «etiquetaje cualificador» más de moda y sugerente. Al término «Pedagogo» le falta gancho, solera, agresividad competitiva. El «spot» publicitario del Pedagogo está todavía falto de atractivo y de nitidez. En el mejor de los casos, este profesional es confundido con el «educador», que no alcanza una consideración más allá de un «*maestro mejorado*». Bien sabemos que las respectivas funciones son diferentes aunque no contrapuestas. Resulta obvio establecer aquí similitudes y diferencias de esta naturaleza.

### **1.2. Las últimas reformas educativas**

La Ley General de Educación y las disposiciones complementarias que la desarrollaron crearon *expectativas teóricas*, en cuanto a las funciones del pedagogo, que los hechos no tardaron en diluir. La normativa complementaria de menor rango ni especificó las funciones a cumplir por estos profesionales dentro del sistema educativo, ni tampoco llevó a la práctica, en toda su extensión, las contadas referencias en las que se mencionaban a los pedagogos. Tal es el caso de la Orientación Escolar, cuyo desarrollo ha sido simbólico.

### **1.3. La debilidad de la comunidad científica pedagógica**

La Sociedad Española de Pedagogía carece del peso específico deseable en los altos niveles decisorios de la política educativa. Las recomendaciones a los poderes públicos, emanadas de sus congresos nacionales, no alcanzan ni de lejos el eco esperado, con la que éstas no pasan más allá del ámbito «plañidero», alcanzando a convencer a los previamente convencidos.

La «*Comunidad pedagógica universitaria*» no corre mejor fortuna. El sistema de reclutamiento adscriptivo-cooptativo propio del reclutamiento del personal docente ayuda al agravamiento de la situación. Surgen grupos cuasi tribales -no exclusivos de la Pedagogía- que, con pretensiones de «escuelas científicas» luchan por la «hegemonía taifáica», lo que dificulta en demasía las acciones solidarias y comunes a la búsqueda del reconocimiento debido a la profesión pedagógica y a su importante papel dentro del sistema educativo. Hasta la presente, buena parte de la escasa pólvora se gastado en salvas de artificio.

La aspiración cuasi total no se ha dirigido a «*ser pedagogos*» y actuar como tales, sino en alcanzar la cátedra y ostentar la jefatura departamental para actuar, en más de un caso, con parámetros propios de las estructuras feudales. En este sentido, la cooperación y la coordinación han sido vencidas por la rivalidad, latente o manifiesta, y el aislamiento.

Por otro lado, *el diverso origen de titulación* de quienes han accedido al magro «*mandarinazgo de la Pedagogía*», ha servido como un elemento disgregador más.. La *unidad interdisciplinaria esperable por esta circunstancia fue sustituida, antes de su nacimiento, por la uniformidad* de ser catedrático, agregado, adjunto (términos éstos dos últimos ya sin vigor en la L.R.U.) de Pedagogía. Y así, la existencia en la actualidad de una veintena de Secciones Universitarias de Pedagogía -hoy «Ciencias de la Educación, en el futuro de «Educación» a secas, y más tarde a saber qué- no ha tenido más virtualidad que producir unos dos mil titulados anuales y generar un «stock» de dieciocho mil graduados universitarios de segundo ciclo.

Esta misma «Comunidad» reconoce públicamente<sup>7</sup> que «el problema de la práctica del pedagogo está sin resolver, como lo está el de la definición de su papel en la enseñanza» (sic). Igualmente, la «comunidad» se lamenta del hecho que «a los pedagogos nunca se les haya consultado en la elaboración de los planes de estudio o en lo concerniente a la calidad de la enseñanza».

#### 1.4. La diversificación de centros expendedores de credenciales pedagógicas

Secciones de Pedagogía, Escuelas Universitarias de Magisterio e Institutos de Ciencias de la Educación han carecido de la debida coordinación entre sí, y los respectivos objetivos se han tornado, si no contradictorios, al menos, difusos y poco convergentes.

La adscripción administrativa del personal de alguno de ellos -profesores en régimen de comisión de servicios o simples titulados, procedentes de ramas científicas a veces muy distantes de la especialidad pedagógica -ha contribuido a desdibujar aún más el, ya poco nítido de suyo, *perfil del pedagogo*. El propio sistema de reclutamiento de este personal- en no pocos casos dejado al «buen criterio» del director o jefe de turno -ha convertido a ciertos centros en *reductos ideológicos*, gremialistas y «o localistas», en los cuales los «*pedagogos de titulación*», mano de obra barata, han servido como operarios posibilitadores de la expedición de credenciales obligatorias para quienes pretendían ingresar en la profesión docente, vía funcional. Estos, poco motivados, en unos casos; obligados, en otros; y defraudados, muchas veces en sus *expectativas iniciales*, en cuanto a las *virtualidades pragmáticas de la Pedagogía*, han expandido, quizá sin pretenderlo, la atmósfera de la *esterilidad pedagógica* que por doquier se respira.

#### 1.5. La escasa atracción de las producciones pedagógicas

Estos productos farragosos y de difícil digestión para los consumidores no habituales han propinado su *efecto revulsivo* en no pocos docentes españoles. Estos, deseosos de *recetas pedagógicas prácticas* resolutivas de sus problemas cotidianos en el aula<sup>7</sup>, no preparados para captar el lenguaje pedagógico, han visto en el mismo un afán de charlatanería tediosa y estéril, en no pocos casos.

Una buena dosis coadyuvante a este efecto revulsivo la proporciona el *escaso nivel lector*<sup>8</sup> de ciertos estamentos del profesorado español. Por ello, la producción pedagógica no ha calado en los potenciales destinatarios y se ha quedado para *consumo interno de*

<sup>7</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la: *El perfeccionamiento del profesorado*, Universidad de Valencia, idem. 1980. Ver cap. V, pp-126-224.

<sup>8</sup> Ibidem, pp. 208 y ss.

*los propios profesores del ramo*, quienes no siempre escriben tanto por inquietudes científicas y por aportaciones originales cuanto por motivaciones y/o necesidades administrativo-laborales, con fines alejados del esperado por el potencial consumidor.

Este *fagocitarismo pedagógico*, en cuanto a consumo de publicaciones se refiere, debilita la calidad del producto y lo hace «*pretendidamente científico*» y erudito a fuerza de insertar citas no siempre contrastadas ni realmente valiosas, de autores más relevantes por su situación de prepotencia que por la calidad de sus propias aportaciones. Al no ser frecuentes las *actitudes críticas impresas arriesgadas* y siendo, en ocasiones, peligrosamente aventurado tal proceder, se recurre a *citar publicaciones extranjeras* de difícil localización, desconocida relevancia de sus autores e improbable aplicación de los hallazgos reseñados en el intento extrapolador al contexto educativo español.

### 1.6. La crisis de las editoriales pedagógicas

La flaca rentabilidad privada de las producciones pedagógicas en este país hace su efecto erosionador sobre el deseable prestigio de la pedagogía y, consiguientemente, de sus profesionales. *La cantidad del producto prima sobre la calidad* del mismo. Asistimos a un periodo en el cual son frecuentes las interpretaciones, las concepciones y los hallazgos originales. *Las traducciones invaden el mercado pedagógico*.

Si a la pérdida de calidad inherente a la traducción se le une el *confusionismo terminológico* que, a veces, la misma conlleva; y a esto se añade la diversidad de enfoques, según las disciplinas de origen, nos encontramos más de una vez ante simples *impresos encuadernados*, los cuales esconden sus vergüenzas y empañan al lector *al socaire de un título atrayente y novedoso*. La dificultad para separar la ganga de la mena pedagógicas contribuye a consolidar el *desprestigio endémico de la Pedagogía* y el débil eco de sus profesionales.

### 1.7. La falta de sensibilidad y de formación pedagógica

Esta tara del profesorado español en su conjunto pondrá el resto en la contribución común a la *difuminación pedagógica*. En general, a mayor nivel docente corresponde menor sensibilización pedagógica. El problema se agrava más en el sentido que se expone: la mayoría de las producciones pedagógicas están referidas al «*niño*» y al adolescente; pero los profesores de estos niveles desconocen las virtualidades positivas de la profesión pedagógica, al carecer de formación en esta rama del saber.

Aún más: *el profesorado de E.G.B.* —excepciones al margen— *valoran menos al pedagogo* que a otros profesionales de las ciencias humanas; y esto es debido fundamentalmente tanto a su *deficiente formación pedagógica de origen* cuanto a los «*recelos*» que sienten hacia estos profesionales que, forzados por las inclemencias del desempleo, tienden a ocupar plazas docentes tradicionalmente reservadas a los propios maestros, y que aquellos ocupan por la *imposibilidad fáctica de promocionar* a niveles específicos de ocupación para los que, teóricamente, se encuentran capacitados por su propia titulación de rango superior.

*Abundan las constataciones empíricas* relativas a la ignorancia, *la indiferencia*, la desconsideración y/o el desprecio *de no pocos profesores hacia los pedagogos*. Una investigación solvente sobre los factores determinantes de esta situación sería más que deseable a fin de conocer los motivos últimos desencadenantes del «*conflicto*», así como para poder elaborar y dirigir la terapéutica precisa tendente a mejorar las cotas de revitalización de la profesión pedagógica. En este sentido sería muy deseable también el establecimiento de delimitaciones precisas, por parte de los poderes públicos, sobre las respectivas competencias de los distintos profesionales que embarcan en el navío de la educación.

## 1.8 Los mecanismos de reclutamiento docente

El sistema de selección del profesorado de ciertos niveles, centrado en los contenidos programáticos con olvido de valorar las *aptitudes específicas para la docencia* en general y para impartirla en los distintos estratos educativos, en particular, se alza como un escollo más a superar en el camino arduo hacia la dignificación del profesional de la Pedagogía.

Algunas investigaciones diagnóstico-descriptivas relacionadas con las motivaciones electoras de la profesión docente<sup>9</sup> ponen reiteradamente de manifiesto cómo *la profesión docente es* en no pocos casos, *producto residual de diversos condicionantes*, encontrándose ausentes tanto la *vocación* genérica docente como las *aptitudes* específicas necesarias. Por otro lado, la profesión docente en sus niveles inferiores, suele ser como diversos motivos relacionados con la crisis o con el progreso económico de un país, una *profesión estadal*. Se convierte en una ocupación tomada como fórmula provisoria y provisional en principio; cuando y a quienes esto les ocurre difícilmente pueden sentir la necesidad de la aportación pedagógica.

Aunque ciertas tendencias anacrónicas caminan hacia su propio debilitamiento<sup>9</sup>, los datos empíricos y las formulaciones teóricas nos llevan a constatar que *la dignificación del pedagogo pasa necesariamente por la mejora del sistema educativo* e ineludiblemente, *por un mejor reclutamiento docente* en el que se contemple sustancialmente una sólida formación científico-pedagógica.

Pero la modificación de las actuales circunstancias se encuentra, hoy por hoy, mucho más en las decisiones de la política educativa de los poderes públicos que en el esfuerzo individual y/o colectivo de los pedagogos, aún admitiendo los recíprocos condicionantes de ambas afirmaciones.

Los pedagogos pueden mejorar el sistema educativo y, recíprocamente, éste, al aumentar su calidad, requiere mucho más de la cualificación especializada del personal pedagógico. Con independencia del concurso de otros especialistas, entendemos que los pedagogos deberían participar en las actuaciones tendentes al mejor reclutamiento del profesorado. Y esto no es un mero afán de clientelismo, sino una necesidad más del sistema educativo.

## 1.9 Aumento del «Stolo» de titulados desempleados

El aumento de titulados universitarios en desempleo presiona cada vez más sobre ese cajón de sastre que constituye el sistema educativo en su conjunto con su gama de niveles, carreras, especialidades, asignaturas, etc. Los agregados con *titulaciones humanísticas* presionan ofreciendo sus servicios al sistema educativo desde diversas ópticas. Esta circunstancia no es perniciosa en sí misma, sino en cuanto al pedagogo se refiere, en la medida que dichos titulados intentan asumir funciones, en principio, propias del especialista en pedagogía.

## 1.10 El aumento de revistas denominadas «educativas» y/o pedagógicas

En esta proliferación de revistas *escasean las colaboraciones de los pedagogos*; y en ellas se confunde «educación» con «pedagogía», al tiempo de que, con dudosos propósitos, *se ataca desde las mismas a los propios pedagogos*<sup>10</sup>. Estos ataques se vienen

<sup>9</sup> Idem.: "Condicionantes socioeconómicos en el reclutamiento del profesorado de E.G.B." *Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas*. 17-18, Valencia, 1983, pp. 75-118.

<sup>10</sup> El Dr. J.M<sup>4</sup> QUINTANA ha replicado contundentemente en defensa de la "Pedagogía Social" (EL PAIS, 28-12-82) y recientemente en defensa del Pedagogo frente al Editorial de "Cuadernos de Pedagogía" de febrero de 1984; véase "El Correo Catalán" de 8-5-84, Sección "Pido la palabra".

proliferando en ciertos medios de comunicación. Incluso en revistas propias de otras disciplinas se advierten *confusiones* entre lo pedagógico y lo sociológico, por ejemplo, que aparentan ser intencionados.

Estas «confusiones» y «ataques» podrían servir, incluso de propaganda gratuita a los pedagogos si contasen con la réplica adecuada y puntual por parte de nuestros profesionales y/o de su propia «comunidad». Pero el contraataque no se produce. Los «pedagogos» mejor instalados parecen no enterarse o no interesarles el tema; a fin de cuentas, ellos se encuentran ya en el paradisíaco «*olimpo pedagógico*». Los otros, «*pedagogos de a pie*», con no más patrimonio que su titulación, no se encuentran con «agallas» ni con fuerza suficiente para propinar una respuesta contundente. Si la excepción confirma la regla, es de justicia proclamar la reiterada actitud del Dr. José M<sup>a</sup> QUINTANA, cuyo ejemplo sería deseable que cundiese en ambas «categorías» de los profesionales de la pedagogía.

Muchas más circunstancias adversas para el pedagogo español podrían señalarse, pero que omitimos aquí por razones de espacio, de un lado y por bastante conocidas, de otro.

*La proyectada reforma de los estudios pedagógicos en España*, tendente a la creación de una *Facultad de Educación*<sup>11</sup> que englobaría los centros expendedores de títulos pedagógicos existentes, puede conllevar un *atisbo de esperanza*, aunque también puede inducirnos a temer una profunda desilusión. Decimos esto porque los pedagogos -antes licenciados en Pedagogía; hoy en Ciencias de la Educación; y en el futuro licenciados en Educación, sin más precisiones-pudieran verse sumidos, en un futuro no lejano, en el magma propio de los preludios anunciadores de «*fauna a extinguir*», como consecuencia, entre otros temores preocupantes de estos *intentos de generalización cargados de excesiva vaguedad*. Estos intentos hacen temer por qué no- *la pérdida de las fronteras pedagógicas*, aún vacilantes y poco nítidas, haciendo realidad el peligro de sufrir el *invasionismo «competitivo»* y la difuminación final que en algún que otro medio se proclama y desea. («Cuadernos de Pedagogía» febrero de 1984, Editorial).

## 2. OBSERVACION DE SINTOMAS NO TRANQUILIZADORES

La existencia de publicaciones y de investigaciones recientes nos ahorra explicitar una serie de hechos indicativos de la *débil salud profesional del pedagogo*. Pasemos simplemente a señalar algunos:

### 2.1 Reducción del índice ocupacional en los pedagogos

Al aumento cuantitativo de los servicios del sistema educativo no ha correspondido un crecimiento en el volumen de empleo ofertado a los pedagogos. Los estudios realizados por M<sup>a</sup> Carmen MARTIN BARRIENTOS<sup>12</sup>, publicados en varios lugares y revistas, ha puesto claramente de manifiesto la *situación de «infraempleo»* de los pedagogos existentes en nuestro país. Y esto resulta paradójico cuando la preocupación por la mejora de la calidad educativa se ha generalizado y se ha tomado como bandera de combate por colectivos de bastante prepotencia política en estos momentos.

<sup>11</sup> Véase EL PAIS, Suplemento de Educación de 27-3-84, de no tener el borrador del Anteproyecto.

<sup>12</sup> Cfr. MARTIN BARRIENTOS, M<sup>a</sup> Carmen: «Situación profesional de los licenciados en Pedagogía por la Universidad Complutense». *Rev. Española de Pedagogía*, , 131, Madrid, 1976, pp. 435-448.

## 2.2 Estancamiento del nivel de expectativas socioprofesionales

La escasez de oportunidades profesionales<sup>13</sup> parece agudizar sin que se vislumbren indicadores fiables que hagan concebir razonadas esperanzas en el cambio de esta tendencia.

## 2.3 Desaceleración del pleno empleo como «pedagogo»

Si exceptuamos las magnitudes indicativas de quienes y cuantos se colocan en la docencia (Especialmente en E.G.B.), y ello no es un empleo específico y propio del pedagogo, el porcentaje de cuantos consiguen colocación profesional suele ser a *tiempo parcial* y de *carácter eventual* aumentando progresivamente el porcentaje de pedagogos azotados por el desempleo; lo que no por ser un fenómeno generalizado, deja de ser preocupante<sup>14</sup>.

## 2.4. Generalización de la «asalarización profesional»

El ejercicio liberal de la profesión se constituye en contadas excepciones dentro de este colectivo. Aquellos que consiguen empleo trabajan en tareas específicas, a veces no muy cercanas a su cualificación concreta, y por cuenta ajena<sup>15</sup>.

## 2.5. Falta de «identidad profesiológica»

Aunque la profesión pedagógica nunca ha estado claramente delimitada en sus perfiles diferenciales, las ofertas potenciales de empleo que se acusan en el sector apuntan más al ámbito *ocupacional* que al propio del modelo *profesional* con lo que éste conlleva de prestigio y consideración social.

## 2.6. Disminución de las probabilidades de «promoción»

Con ello queremos indicar, la tendencia de los titulados en Pedagogía a continuar su profesión anterior, generalmente profesores de E.G.B., reintegrándose en la docencia que en muchos casos no llegan a abandonar, en la misma situación y nivel. Con ello se produce una especie de «*fagocitarismo educativo*».

## 2.7. Legislación específica difusa e incumplida.

La Ley General de Educación no fue desarrollada suficientemente en cuanto al cometido de los pedagogos, ni las nuevas normas legales parecen apuntar estos derroteros. Más aún: la ley básica indicada hizo desaparecer salidas profesionales anteriores (direcciones escolares); en otros casos las congeló (Orientación educativa) al no desarrollar y aplicar suficientemente y sin timideces la normativa legal vigente.

<sup>13</sup> Idem: "Realidad profesional de los licenciados en Pedagogía". Rev. *Bordon*, 245, Madrid, 1982, pp. 655-669. Completa el estudio anterior.

<sup>14</sup> Ver COLLADO VICENTE, J: "Seguimiento profesional del licenciado en Pedagogía (a corto plazo)". *Bordon*, 246, 1983 (XXXV), pp. 101-113. Continúa el estudio de M.C. Barrientos.

<sup>15</sup> Ver MEDINA RUBIO, R.: "Expectativas socioprofesionales de las cualificaciones pedagógicas universitarias". En Actas del VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, vol. 1, S.E.P., Madrid, 1980, pp. 337-359.

## 2.8. Presión competitiva de otros titulados.

Otros graduados, no en Pedagogía pero sí en campos afines, que hoy se engloban bajo, en mi opinión, el pomposo e inadecuado marco de «Ciencias de la Educación», y que tienen su explicación en razones analógicas multidisciplinares, disminuyen con sus ofertas el ya reducido campo teóricamente reservado a los especialistas en Pedagogía.

La constatación de los hechos anteriores, con orígenes comunes e interconexiones mutuas, dan pistas suficientes para detectar el surgimiento de *corrientes*, nada optimistas para los pedagogos, las cuales presentan fundados visos de generalización. Estas corrientes, latentes o manifiestas, apuntan en su conjunto el deterioro de la Pedagogía como profesión y hacia la ocupación de un campo de actividad que los profesionales específicos no saben, no pueden o no quieren acotar con la fuerza resolutoria observada en otras profesiones credencialistas. Indiquemos algunas, simplemente a vía de ejemplo:

## 3. CORRIENTES DESINCENTIVADORAS AL ALZA

### 3.1. Desaceleración profesional y ocupacional.

El sistema credencialista actual es cada vez más competitivo, más cerrado y más inclinado a la invasión de parcelas reservadas tradicionalmente a otros profesionales. Los pedagogos, al *carecer de estructuras colegiales* defensoras de sus intereses, se encuentran inermes ante el «*darwinismo profesional*» existente. Consecuentemente, se reduce cada vez más el número de quienes consiguen meramente ocuparse en trabajos específicos de su especialización pedagógica.

### 3.2. Carencia acusada de «cooptación intraprofesional»

Si los pedagogos, como hemos dicho, carecen de la adecuada estructura «gremial» o corporativa, su poder para aumentar la oferta de servicios pedagógicos se encuentra bajo mínimos; y muy poco o nada pueden influir para que sean ocupados por sus mismos colegas los eventuales puestos laborales de carácter pedagógico que puedan surgir.

### 3.3. Atisbos marginatorios de la «conjunción interprofesional»

Como ya hemos indicado, otros titulados presionan por ocupar servicios educativos, ignorando a veces intencionadamente, las virtualidades específicas del pedagogo, tanto en su ámbito concreto dentro del sistema educativo como en el amplio campo del *trabajo social*<sup>16</sup> en general donde estos profesionales tienen mucha tarea competencial propia, y que así sucede en otros países de nuestro entorno geográfico y cultural.

### 3.4. Débil «agresividad profesional» competitiva

A la diferencia de lo que acontece en otras profesiones de reciente implantación en España, los titulares de la pedagogía no muestran el espíritu de competitividad necesario que exigen las actuales circunstancias, tanto del mercado laboral en su conjunto como de la defensa de la profesión pedagógica. Esto hace junto con otras causas, que la apetencia y el interés de la pedagogía como profesión esté en franca disminución progresiva<sup>17</sup>, como ponen de manifiesto estudios recientes.

<sup>16</sup> Cfr. BRANDT, Gustav A: *Psicología y trabajo social*. Berder, Barcelona, 1983, p. 241.

<sup>17</sup> Ver BENAVENT, J.A. y LLOP, S.: "Problemática y situación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia". *Bordon*, 251, Madrid, 1984, Tomo XXXVI, pp. 7-17.



### 3.5. Tímida inserción en equipos «multiprofesionales»

Empíricamente se constata cómo en los *servicios de intervención educativa*, recientemente creados por entes autonómicos y/o locales, la incidencia del pedagogo es mucho más débil de la deseable y legítima debilidad que saben aprovechar otros profesionales en su propio beneficio.

Estamos constatando la aparición de un hecho que en sí mismo sería beneficioso si no fuera por cuanto tiene de *sentimiento de frustración y de inferioridad*. Es éste: no pocos titulados recientes que optaron por Pedagogía, cuando se plantean como alternativa aumentar el nivel de cualificación, no se inclinan por estudios de postgrado en su especialidad, sino que deciden obtener otra titulación del mismo rango de entre aquellas que disputan a la Pedagogía, ciertamente con éxito, su propio campo de trabajo. Es a nuestro entender, *un modo tangencial y costoso de trabajar en educación* con credenciales más competitivas; lo que deteriora más aún la maltrecha imagen de la pedagogía.

### 3.6. Mínimo poder de «autorreclutamiento»

Las bases de asignación y de adscripción a la profesión pedagógica no han llegado a cristalizar en nuestra sociedad. Por ello no se ha conseguido un determinado grado de *autorreclutamiento reproductor* que asegure las bases de la profesión, a lo que contribuye la débil carga de su desconocida e insuficiente «tradición». Somos conscientes ciertamente, de que son las profesiones más modernas- las tecnológicas y las asociadas al propio sistema educativo-las que presentan *mayor grado de permeabilidad social*<sup>18</sup>; sufren con menores defensas la presión de las *profesiones solidificadas* y evidentemente se encuentran en situación fácilmente vulnerable.

Ante la panorámica esbozada, nada halagüeña y prometedora, caben *dos actitudes* por parte de los profesionales de la pedagogía, sean estos teóricos o prácticos:

a) *seguir* como hasta ahora, asistiendo a la progresiva agonía de la profesión y *esperar fatalmente su muerte definitiva*.

b) *Despertar y afrontar el reto* de la lucha planteada en la consecución de *una parcela neta y clara de profesionalización pedagógica*. Reivindicar *reconocimiento social* de la necesidad y de la importancia de la profesión pedagógica.

Como los *servicios pedagógicos* no son lujos superfluos de sociedades opulentas, sino prestaciones imprescindibles al sistema educativo a la sociedad a que dicho sistema sirve, o debiera servir, *desde una conciencia verdaderamente social* hay que proclamar la revitalización y ampliación de los mismos. Vaya nuestro toque de atención a la comunidad pedagógica en todo su conjunto y al margen de estadios, estamentos categorías y grupos.

## 4. MEDIDAS CORRECTORAS DE ACTUACION INMEDIATA

A título indicativo y con referencia a la literatura y actuaciones existentes, apuntamos las siguientes *medidas de urgencia*:

### 4.1. Confección y legalización del «Estatuto del Pedagogo»

En este aspecto existe material teórico suficiente<sup>19</sup>. Intentos serios aunque deficientes-

<sup>18</sup> Cfr. GARCIA CARRASCO, J.: "Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares". En: *La investigación pedagógica y la formación de profesores: ob. cit., pp. 304 y ss. Idem: La ciencia de la educación, Pedagogos ¿para qué?*. Santillana, Madrid.

<sup>19</sup> Ver ORTEGA ESTEBAN, J.: "Estatuto socioprofesional del pedagogo". en: *La investigación pedagógica...*; ob. cit., pp. 377-400. Igualmente, "Resúmenes de Comunicaciones de la Sección V. Vol. II, pp. 339-391.

mente coordinados se están realizando ya por distintos colectivos. La Coordinadora Estatal, con sede en Zaragoza es un motivo de ilusionada esperanza.

#### 4.2. Sensibilizar a la opinión pública

La importancia de la función del pedagogo<sup>20</sup> ha de ser ampliamente difundida a través de actividades que representan en los medios de comunicación social<sup>21</sup> y sensibilicen a los poderes públicos. El «*producto pedagógico*» amén de su necesario consumo, es tan bueno como el ofrecido por otras firmas credencialistas; y en cualquier caso, *es mejor que aquellos que pretenden sustituirle*.

#### 4.3. Fomentar el asociacionismo profesional pedagógico.

No solamente hay que utilizar la infraestructura que ofrecen los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados sino, que sin más demora, hay que *promover la constitución de «Sociedades Pedagógicas»* de carácter científico, a nivel autonómico y regional ya que son centros decisivos en materia educativa. Asimismo, urge fomentar la celebración de Jornadas<sup>22</sup>, Encuentros, Simposios y similares, directamente relacionados con la profesión pedagógica.

#### 4.4 Reestructuración curricular de los estudios pedagógicos.

Es necesario potenciar el «*tercer ciclo*»<sup>23</sup> y aprovechar las posibilidades contempladas en la L.R.U., en los Estatutos de las Universidades y en el REAL DECRETO 185/1985, regulador del Doctorado y de otros *estudios postgraduados*, estudios que deben aprovecharse, para potenciar, aumentar y diversificar las cualificaciones pedagógicas concretas que demanda nuestra sociedad.

#### 4.4. Ensanchar los campos de especialización en investigaciones pedagógicas concretas.

En casi todas las situaciones de «*anormalidad*» la *intervención socio-educativa*<sup>24</sup> debe, por derecho propio, estar presente conjugando esfuerzos en tratamientos interdisci-

<sup>20</sup> Ver SANVICENS MARFULL, A.: "La función del pedagogo en la sociedad actual". En ESCOLANO, A. y otros: *Los estudios de Ciencias de la Educación*. I.C.E., Universidad de Salamanca, idem. 1979, pp. 31-54.

<sup>21</sup> La Sección de Pedagogía de la Universidad de Sevilla ha organizado un ciclo de difusión de la profesión pedagógica bajo el "Pedagogos para qué" (marzo-mayo, 1984) coordinando por la Dra. M<sup>a</sup>. Nieves Gómez, con amplia repercusión en medios estudiantiles, profesionales y políticos locales.

<sup>22</sup> La Sección Profesional de Pedagogos del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Murcia organizó las I JORNADAS REGIONALES PEDAGOGIA Y SOCIEDAD bajo el lema "Incidencia social de la profesionalización pedagógica: Perspectivas de futuro", durante el 30 de mayo - 3 de junio de 1983. Fue un gran éxito.

<sup>23</sup> Ver ESCOLANO, A.: "Los estudios de Ciencias de la Educación: Problemática curricular y profesional". En ESCOLANO, A. y otros: *Los estudios de Ciencias de la Educación*; ob. cit., pp. 5-30.

<sup>24</sup> Ver COLOM CANELLAS, A.: "La Pedagogía social como modelo de intervención educativa". *Bordon*, 247, Madrid, 1983, pp. 165-181. Asimismo, ver QUINTANA CABANAS, J. M<sup>a</sup>.: "Las funciones socioprofesionales del pedagogo": Ponencia presentada en I JORNADAS REGIONALES de Murcia, como Director de la Mesa 3<sup>a</sup>: "La dimensión social de la actuación pedagógica", en la que se presentaron diez comunicaciones, entre ellas una mía sobre "Educación social y profesionalización pedagógica". 1983.

plinares. Con ello, además del beneficio múltiple, se dará cauce adecuado a las aspiraciones de los estudiantes de Pedagogía, constatadas en algunas investigaciones españolas<sup>25</sup>.

#### 4.6. Establecer mecanismos de «especialización profesional permanente»

Urge crear centros y desarrollar actividades de perfeccionamiento continuo, como ya posee otras profesiones de mayor arraigo y prestigio. La titulación como tal es un mero requisito; la especialización y el perfeccionamiento continuo es la mejor linterna para salir del *túnel pedagógico*.

#### 4.7. Amplificar la oferta pedagógica.

Hay que potenciar el requerimiento de mejores servicios educativos y sociales. Se debe conseguir, por la vía de la «*demanda inducida*»-estrategia clave en las profesiones tradicionales- el aprovechamiento de la oferta pedagógica y el aumento de la demanda.

#### 4.8. Instar a los poderes públicos e institucionales.

Para que optimicen el aprovechamiento del caudal de *recursos pedagógicos*-infrautilizados por desconocidos-para que tomen conciencia de la importancia de los mismos en la mejora de la educación, en particular, y de la calidad de vida, en general.

Si la sociedad se percata y los poderes públicos se hacen eco de las *virtualidades del pedagogo* –como está aconteciendo en favor de otros profesionales, y todos son necesarios– la incidencia del desempleo en los pedagogos puede ser sensiblemente menor a la media general registrada para titulares del mismo nivel, ya que el «*stock*» *pedagógico* no alcanza magnitudes reales de sobresaturación y puede ser fácilmente absorbido simplemente con normalizar la demanda.

Sí, por el contrario, persiste la tónica actual, habría que cuestionarse seriamente «para qué los pedagogos» y manifestarle, clara y contundentemente a quienes corresponda, *la responsabilidad social* que contraen al permitir detraer esfuerzos y medios que sigan aumentando la *pira de la frustración*. Esfuerzos y medios que pagamos todos.

<sup>25</sup> Cfr. PRIETO ADANEZ, G. y GONZALEZ-TABLAS, M<sup>a</sup>: “Los estereotipos profesionales de los estudiantes de Pedagogía”. *Studia Paedagogica*, 7, Universidad de Salamanca, idem, 1981, pp. 81-89.