

Función pedagógica y profesiones de la educación

«BORDON» N.º 266, ENERO-FEBRERO 1987
JOSÉ MANUEl, TOURiÑÁN LÓPEZ *

FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y PROFESIONES DE LA EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como eje argumental el desarrollo del conocimiento de la educación, es decir, no los conocimientos de las áreas culturales que se enseñan, ni el conocimiento como objeto de educación, sino la educación como objeto de estudio y conocimiento, este trabajo pretende aproximarse a las relaciones entre la función pedagógica, la Pedagogía y las profesiones de la educación.

De modo sintético podría decirse que:

- 1) La función pedagógica está directamente relacionada con el conocimiento de la educación.
- 2) El conocimiento de la función pedagógica no es completo sin la Pedagogía.
- 3) La competencia en las diversas funciones pedagógicas no exige el dominio del mismo núcleo formativo de conocimiento pedagógico; y
- 4) Las funciones pedagógicas se distinguen entre sí por las actividades y tareas que se ejecutan, pero su conversión en profesiones obedece a criterios de otro tipo.

1.1. RELACIÓN ENTRE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y LA EDUCACIÓN

COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

En el curso de doctorado que dirigí en el Departamento de Pedagogía Sistemática durante 1985 se detectó una fuerte tendencia en los profesionales de la docencia a considerar de manera secundaria los conocimientos pedagógicos.

En ese curso monográfico se intentaba dar respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué tiene que saber un profesional de la docencia que no adquiere ya por el hecho de dominar el área cultural en la que va a impartir docencia? Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los **docentes es sólo** una parte de los profesionales de la educación. Pero ello no anula la pertinencia de la pregunta para establecer la relación entre función pedagógica y conocimiento de la educación.

Cuando los alumnos diplomados de sociales de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB afirman que, por ejemplo, los licenciados en Historia están «más preparados» que ellos para explicar un tema de historia a los escolares de EGB, porque tienen mayor dominio del contenido cultural del tema a explicar, no cabe duda que manifiestan una apreciación secundaria de los conocimientos pedagógicos, porque cualquier diplomado de EGB de la especialidad de sociales dispone, por formación, no sólo de los contenidos culturales del tema suficientes para el estudiante de EGB, sino que además dispone de un bagaje pedagógico que le coloca en situación ventajosa respecto al licenciado en Historia para conseguir enseñar el tema en cuestión.

Al margen de las casuísticas particulares, es mi opinión que respuestas como la anterior sólo tienen sentido si se acepta o bien que la función pedagógica no es objeto de conocimiento y estudio, sino de práctica, o bien que el conocimiento de la función pedagógica que se ha transmitido en los centros de formación de profesionales no es eficaz.

En cualquier caso, y dado que los encargados de la formación de profesionales de la educación transmiten lo que ellos conocen de la función pedagógica, es incuestionable que la importancia de la función pedagógica se relaciona directamente con la significación del conocimiento de la educación.

Si como pura hipótesis aceptamos que la función pedagógica es cuestión de práctica, se entiende que los profesores de EGB definen su competencia, cuando obtienen el título, en función del mayor o menor dominio del área cultural en la que van a enseñar. Se comprende, además, en este caso, que el profesor se perciba a sí mismo como aprendiz de las áreas culturales que enseña, porque los conocimientos de esas áreas culturales los crean los investigadores de ellas.

Si como pura hipótesis aceptamos que la función pedagógica es un objeto de estudio genuino, es decir, que tiene un propósito propio distinto de los conocimientos de las áreas culturales, la competencia de los profesionales de la docencia no sería definida por ellos mismos al terminar su formación simplemente en función del mayor o menor dominio del área cultural en la que van a enseñar. En este caso, el conocimiento no sería un pretexto para la enseñanza -conocemos lo que enseñamos-, sino que la enseñanza se convertiría en sí misma en objeto de conocimiento. El profesional de la docencia no definiría su competencia al terminar la carrera sólo por el dominio del área cultural que enseña, sino también por el dominio del cuerpo de conocimiento científico-tecnológico que le capacita para facilitar el aprendizaje de los alumnos, y explicar y prescribir sus reglas de actuación.

En mi opinión, la función pedagógica depende directamente del crecimiento del conocimiento de la educación, porque del conocimiento que se tenga de la educación depende:

- a) De una parte, la credibilidad de las explicaciones, interpretaciones y prescripciones acerca de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Genéricamente la función pedagógica no es otra cosa que la puesta en acción del conocimiento de la educación. Si mi conocimiento de la educación se reduce a la experiencia personal del efecto de una regla singular sobre el alumno, mi dominio de la función pedagógica puede ser anulado con la experiencia personal de otro respecto de su regla. Pero si están desarrollados esquemas de conoci-

miento de la educación que proporcionan pautas intersubjetivas de análisis de las diferentes reglas -implícitas o explícitas- que han utilizado distintos profesionales en su actuación, estamos en condiciones de decidir acerca de la corrección de la función pedagógica realizada.

De otra parte, la estimación de la función pedagógica por sí misma. Una consideración realista de la educación permite afirmar que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la función pedagógica -la educación de las personas- no va acompañada siempre de la misma consideración para el estudio de la función pedagógica. La consideración positiva de la educación existió siempre; la preocupación pedagógica también existe desde que el adulto se dirige al niño para proporcionarle patrones de conducta que facilitarán su supervivencia (GARCÍA CARRASCO, 1983, pág. 48), pero lo que no existió siempre fue la misma consideración para la función pedagógica, porque su nivel de significación no fue siempre el mismo SANDERS Y MCPECK, 1976).

Los estudios actuales acerca de la educación como objeto de conocimiento proporcionan argumentos para explicar diacrónicamente el distinto nivel de elaboración de la función pedagógica (TOURINÁN, 1986).

En un primer momento, la función pedagógica es considerada como una función puramente práctica; el conocimiento del acto de intervención es simplemente experiencial. Justamente por eso la preparación del profesional de la docencia se concentraba básicamente en el dominio de los conocimientos del área cultural en la que habría de impartir docencia (CASTILLEJO, 1985).

Posteriormente, la función pedagógica es considerada como una tarea susceptible de conocimiento científico. Es una función técnica consistente en prescribir reglas de intervención educativa validadas por medio de las interpretaciones que diversas disciplinas científicas hacían de los acontecimientos educativos. Se entiende desde este supuesto que la preparación para la función pedagógica no se alcanza sólo con la práctica; para establecer reglas fundadas se requiere además el dominio de las interpretaciones que las ciencias de la educación -Sociología, Psicología, Biología, etc.- han creado (O'CONNOR, 1971; HIRST, 1966; MOUNCE, 1976).

Hoy en día estamos en condiciones de defender que la función pedagógica es un objeto de estudio genuino cuyo conocimiento no se resuelve de manera subalternada. La función pedagógica constituye un objeto de conocimiento científico autónomo, porque se ha podido comprobar que la construcción de principios de intervención pedagógica exige elaboración de conocimiento teórico propio (GIMENO, 1982; VÁZQUEZ, 1980 y 1984; CASTILLEJO, 1985; GARCÍA CARRASCO, 1984; ORDEN, año 1984).

La función pedagógica es la puesta en acción de la investigación realizada por la Pedagogía, o dicho de otro modo, el conjunto de tareas a realizar con competencias adquiridas por medio del conocimiento científico tecnológico de la educación. Justificar, descubrir y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas son problemas incuestionables de la función pedagógica, y si bien es verdad que su resolución depende del conocimiento de la educación, también lo es que tan sólo una parte de estas cuestiones son problemas específicos de la función docente.

HL NECESIDAD DE CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO PARA DOMINAR LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado.

Se requiere conocimiento especializado porque en el transcurso de los dos últimos siglos se ha acumulado un núcleo científico de conocimiento acerca de la educación, sin el cual el control de la intervención educativa, su conocimiento y justificación no es posible.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia -tomando como referencia una de las funciones pedagógicas-, el control del proceso educativo, en este caso, supone no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y el espacio sociocultural en el que aprende -como los estudios interdisciplinarios de la educación han probado-, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico que justifique la formulación de normas de intervención pedagógica.

Tal importancia tiene el conocimiento especializado en la función pedagógica que la Comisión que ha confeccionado el *Documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado* mantiene que el armazón de la capacitación profesional del profesor debe estar **constituido por:** «la **capacidad de diagnóstico del individuo y del grupo de aprendizaje;** de concreción y acomodación de los objetivos y programas; de formulación y experimentación de procedimientos y estrategias metodológicas; de organización del espacio, del tiempo de las relaciones en el aula; de diseño de procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de los mismos procesos de enseñanza; de interpretación de resultados y de reformulación consecuente de los planteamientos de partida» (Comisión..., 1986, pág. 10).

Existen otras funciones pedagógicas cuyo ejercicio competente se adquiere a través de una formación profesional especializada casi exclusivamente en conocimiento de la educación. Es el caso de los pedagogos sociales, los especialistas en diseños instructivos y otros (SANVISENS, año 1984).

Afirmaciones como las anteriores muestran la existencia de conocimiento especializado en el dominio de las funciones pedagógicas. Pero permiten entender además que el núcleo pedagógico formativo no es el mismo para las diversas funciones pedagógicas. Son funciones pedagógicas porque exigen el ejercicio de competencias adquiridas mediante el conocimiento científico de la educación, pero no son excluyentes de otras competencias (TOURIÑÁN, 1984).

Con todo, conviene salir al paso de posibles objeciones que se han hecho a la necesidad de conocimiento especializado para la función pedagógica.

Primera objeción: El conocimiento especializado no es condición necesaria en la función pedagógica, porque si bien es verdad que en todas las profesiones de la educación existe un núcleo pedagógico, también hay educación en la que no intervienen profesionales.

Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación e incluso, como dicen algunos, educación espontánea. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esta objeción. Que el conocimiento especializado sea necesario no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

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

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

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

Por supuesto, existen también procesos informales de educación. Pero educación informal no quiere decir ausencia de Pedagogía, sino más precisamente que se pueden obtener resultados educativos por medio de estímulos no directamente educativos. Es informal, porque los estímulos que se utilizan no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo. Se puede aprender geografía a través de las rutas e itinerarios que el autor de una novela de aventuras hace seguir al protagonista. Su intención no es enseñar geografía; por eso su trabajo no se ordena intencionalmente de modo exclusivo a enseñarla. Por eso se dice que es informal. Pero, además, es educación porque usa estímulos y actividades que se usan intencionalmente en la educación y obtiene resultados educativos.

Existe, por otra parte, educación espontánea, es decir, obtención de resultados educativos en actividades que no están conformadas como estímulos directa o no directamente educativos. Es el caso en que un niño juega a las carreras y, sin que su intención sea otra que jugar, está desarrollando destrezas motóricas de indudable interés educativo.

En mi opinión, estos ejemplos no prueban que el conocimiento especializado no sea necesario, sino que no todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia pedagógica. Un padre de familia, no experto en Pedagogía,

sabe que, obrando de un modo especial -que ha visto o han utilizado con él-, se consigue cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen muchas otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento **especializado está presente** en la función pedagógica personal, familiar e informal.

Por otra parte, debe aclararse que la educación espontánea no es argumento en contra de la necesidad de conocimiento especializado en la función pedagógica. Sencillamente, en la educación espontánea no hay función pedagógica. Pero sirve para probar la necesidad de conocimiento especializado, porque gracias a él somos capaces de introducir en procesos controlados ese desarrollo espontáneo de destrezas educativas (FuRTER, 1983).

Segunda objeción: El conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas, se ejerce incluso hoy, sin pedagogos.

Frente a esta objeción puede afirmarse, en primer lugar, que en los productos culturales la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo, y no han variado ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Si entendemos que pedagogos son todos aquellos profesionales en cuya formación existe un núcleo de conocimiento pedagógico -maestros, licenciados en Ciencias de la Educación-, se comprende por qué la ausencia de pedagogos equivale a la no necesidad de conocimiento especializado para la función pedagógica. Pero estas afirmaciones pierden significación ante las siguientes consideraciones:

1) No siempre hubo pedagogos de nombre. Pero eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica.

Únicamente cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio (GARCÍA CARRASCO, 1980; ORTEGA, 1980; MEDINA, 1980).

Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin «pedagogos».

2) Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función la que fundamenta la existencia de pedagogos (Ruiz BERRIO, 1979, págs. 221-242; ORDEN HOZ, 1979; págs. 243-252; MARÍN IBÁÑEZ, 1983; VÁZQUEZ, 1981; ESCOLANO, 1980 y 1982; GIMENO, 1982).

Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender -dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y del Magisterio- que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

3) El hecho de que durante mucho tiempo la función pedagógica fuese considerada como una actividad puramente práctica quiere decir que no era objeto de conocimiento científico; el acto de intervención era estudiado experiencialmente; no había ciencia de la función pedagógica, pero la experiencia proporcionaba el conocimiento especializado de la función. Se entiende precisamente por eso que el profesor GARCÍA CARRASCO afirme que «en momentos de alto nivel de desarrollo civilizatorio adquirió cotas de eficacia que en determinadas facetas tal vez no vuelvan a superarse. La colocación corporal de la estatua de bronce del dios Poseidón lanzando el tridente, conservada en el Museo de Atenas, manifiesta unas habilidades de observación en el movimiento, de coordinación psicomotriz (...) las cuales no pueden atribuirse únicamente a la genialidad del artista (...) la perfección de la técnica también testimonia la perfección con que son transmitidas las habilidades. Alta calidad didáctica era necesaria en los talleres, en los gimnasios, en las canteras» (GARCÍA CARRASCO, 1983, pág. 21).

En mi opinión nada de lo anterior pone en duda la necesidad de conocimiento especializado en la función pedagógica. Más bien cabría pensar que estas formulaciones apuntan a la posibilidad de defender que en la función pedagógica no se requiere más conocimiento especializado que el que proporciona la práctica o la experiencia personal del acto de intervención, pero eso ya es el objeto de la tercera objeción.

Tercera objeción: La función pedagógica no necesita el conocimiento especializado que proporciona la Pedagogía entendida como conocimiento científico de la educación.

Se argumenta en nuestros días que existen profesores que realizan su función de manera eficaz sin recibir formación en el núcleo pedagógico. Es su dominio del contenido de la materia que enseñan y la experiencia personal de su actuación la que los convierte en grandes profesores.

De manera formal O'CONNOR nos dice que si la función pedagógica requiriese más conocimiento especializado que el de la propia práctica no se podría explicar por qué durante siglos la transmisión de cultura se logró sin conocimiento científico de la función pedagógica (O'CONNOR, 1973).

Con independencia de los argumentos expuestos anteriormente, y que podrían utilizarse para criticar esta posición, hemos de convenir que:

- 1) Es perfectamente legítimo suponer que el historiador *sabe* historia, el físico sabe física, y que por el hecho de saber esos contenidos sabe cómo ordenarlos a fin de producir las verdades de esas áreas de conocimiento que, cuando se repiten al oyente con la suficiente frecuencia y el ritmo adecuado, son aprendidas. Cuando el objetivo es la presentación de conocimientos de áreas culturales es indiscutible que la claridad, el entusiasmo, la sinceridad, la flexibilidad y el dominio de la materia a enseñar configuran el aprendizaje.

Se explica por esta razón que, fundamentalmente a nivel universitario, un profesor necesite «menos pedagogía» para que sus alumnos aprendan; lo normal es que los alumnos universitarios dispongan de las destrezas educativas adecuadas para introducirse en contenidos culturales de alto nivel. Si, además, no nos olvidamos de que los alumnos universitarios son especialistas -después de muchos años de práctica- en **descifrar** mensajes verbales, hemos reunido las condiciones que explican por qué hay grandes maestros en la Universidad sin estudios científicos de la función pedagógica. Si esto no fuese así, sería impensable la transmisión de cultura de las generaciones adultas durante siglos. Ahora bien, esta argumentación cae por su base cuando la trasladamos al nivel de preescolar, ya que en ese nivel los conocimientos de áreas culturales que se enseñan son escasos. En la función pedagógica los conocimientos de las áreas culturales se utilizan de forma contextual preferentemente (BELTH, 1979; es decir, como instrumentos para el desarrollo de destrezas y hábitos. El problema en la función pedagógica no es saber tanta historia como el historiador, sino saber qué objetivos se logran al enseñar ese tema de historia; qué destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos debe poseer el alumno para aprender ese tema; cuáles de esas destrezas, hábitos o actitudes se refuerzan con el aprendizaje del tema, y qué razones hay para utilizar ese tema y no otro como instrumento pedagógico.

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

La destreza en facilitar el aprendizaje, la competencia requerida para elaborar programas de recuperación de aprendizaje más allá de la mera repetición de la explicación o del estudio, la preparación para distinguir entre objetivos de conocimiento y objetivos educandos, son aspectos de la función del profesor que requieren una alta elaboración teórica, imposible de alcanzar prácticamente sin recibir una formación científicotecnológica específica en el núcleo pedagógico (GIMENO, 1982). Abundando en estas reflexiones me parece oportuno reconocer -sin que la afirmación que voy a hacer a continuación pueda entenderse como una aprobación sin reservas del contenido de las actuales reformas y proyectos de reforma del sistema educativo- que la reforma de las oposiciones de EGB y la reforma de formación de profesores apuntan con claridad a la necesidad de conocimiento especializado para el ejercicio de la función pedagógica, incluso a nivel universitario. Por una parte, el acceso a los cuerpos docentes universitarios exige la elaboración de un proyecto docente (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre). Por otra parte, la regulación de los estudios universitarios de tercer ciclo (Real Decreto 185/1985, de 23 de enero) abre la posibilidad de establecer en todo programa de doctorado algún crédito destinado a formación profesional pedagógica, ya que de los 32 créditos del programa, y una vez hecha la convalidación posible de créditos por trabajos en el programa (hasta nueve créditos, en la Universidad de Santiago) y la asignación de créditos a estudios complementarios no contemplados en el programa (hasta cinco créditos), quedan 18 créditos en el programa, de los cuales al menos doce serán de contenido cultural de alta especialización (tipo B) y los restantes se dedicarán a cursos de tipo A y C. Es en estos últimos créditos en los que se puede incluir la formación pedagógica, porque en caso contrario, y dado que el título de doctorado «habilita» para la docencia y la investigación de acuerdo con lo dispuesto en las disposiciones legales (art. 13, 1), un doctor estaría habilitado por titulación para la docencia universitaria sin haber recibido formación pedagógica.

IV. FUNCIONES PEDAGÓGICAS Y PROFESIONES

En el segundo epígrafe de este trabajo definimos la función pedagógica como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento científico tecnológico de la educación. La denominación «funciones pedagógicas» significa, por tanto, que en todas ellas existe un núcleo de conocimiento pedagógico que desarrolla determinadas competencias. Pero de ningún modo debe entenderse que la denominación de función pedagógica apunta a la exclusión de cualquier otro núcleo de conocimientos.

- El núcleo pedagógico no tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas. Así, por ejemplo, mientras que en la docencia el núcleo pedagógico de formación comparte el espacio formativo con el aprendizaje del área de conocimientos en la que se va a impartir docencia, en las funciones específicas de los licenciados en Ciencias de la Educación prácticamente todo el núcleo de formación está constituido por disciplinas que estudian la educación (ESCOLANO, 1979; GARCÍA GARRIDO, 1984). La carrera de Pedagogía está constituida de hecho en su **totalidad por estudios científicos autónomos y estudios científicos interdisciplinarios** de la educación.
- Incluso pensando en la misma función pedagógica, cabe afirmar que el núcleo pedagógico se diversifica según el nivel del sistema educativo en que se ejerce la función. Repárese en este sentido en las diferencias que existen en el núcleo pedagógico de formación de los profesores de preescolar, de segunda etapa de EGB y de BUP. El núcleo pedagógico de formación varía dentro de la misma función.

El crecimiento simple del sistema educativo y el crecimiento del conocimiento del fenómeno educativo permite hablar hoy de tres niveles de función pedagógica con competencias específicas y suficientes para satisfacer la preocupación intelectual y la dedicación profesional de los que desempeñan esas funciones:

- a) *Funciones de docencia*, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos necesarios para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- b) *Funciones de apoyo al sistema educativo*: son funciones que, sin ocuparse directamente de la docencia, mejoran las posibilidades de ésta y resuelven problemas pedagógicos que surgen con el crecimiento del sistema educativo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad.
- c) *Funciones de investigación*, identificadas con la validación y creación de modelos de explicación, interpretación y transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación, son funciones distintas, porque las tareas y actividades que se ejercen son distintas.

Un profesor es especialista en el área cultural en la que imparte docencia y en el uso de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de la educación, sin los cuales es incapaz de controlar pedagógicamente su tarea. Un organizador, un administrador o un director escolar no son docentes, porque ejercen funciones de apoyo al sistema; su actividad es distinta: el control y la racionalización de recursos humanos, económicos, físicos, etc., que existen en el grupo escolar y que afectan directa o indirectamente al trabajo del profesor en su aula (SANVISENS, 1979).

Un profesor usa y desarrolla las destrezas de aprendizaje de los alumnos en la misma medida que el área cultural que enseña lo permite. Pero esto no invalida ni anula la necesidad de contar con un especialista cuya actividad específica no es la enseñanza en áreas culturales, sino el tratamiento directo de aquellos trastornos del aprendizaje que afectan a cualquier área de conocimientos.

Funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación son distintas. Pero *también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo*. En unos casos, son complementarias porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta las otras. Tal es el caso de la docencia cuando la organización escolar es incorrecta. En general, son complementarias porque todas ellas se ejercen con la intención de lograr una educación de calidad; el objetivo general es mejorar la intervención pedagógica. En este sentido puede afirmarse que a los especialistas en funciones de docencia y de apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación pedagógica que les atañe. Al especialista en investigación le incumbe la obligación de establecer estructuras cada vez más ajustadas a las situaciones educativas reales que hay que conocer y transformar.

Así las cosas, los técnicos en funciones de docencia y de apoyo dominan los conocimientos teóricos y tecnológicos de su función que les permiten entender, explicar y decidir su intervención; realizan investigación activa para ajustar las secuencias de intervención al caso concreto. El especialista en investigación elabora los esquemas teóricos y tecnológicos, o dicho de otro modo, domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que le permiten validar y desarrollar los modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Adviértase que del carácter complementario de las funciones pedagógicas no se infiere una distinta consideración de rango para las tres funciones. Esto es lo que ocurriría si algún lector trajese a colación las tres funciones para identificar al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación es compatible con una interpretación de este tipo. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de intervenciones educativas y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas corresponde al pedagogo que realiza, por tanto, investigación subalternada aplicada, y al docente le corresponde la investigación activa porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Conviene aclarar -aunque sólo sea de manera testimonial en este trabajo- que la concepción subalternada niega la significación pedagógica de los términos educacionales; los considera sólo como marcos de referencia que se subsumen en los significados de los términos de las disciplinas generadoras. Sólo de ese modo se entiende que la teoría sea competencia de los especialistas de otros ámbitos. Argumentaciones de este tipo son equívocas porque incurren en un salto lógico. Teoría y tecnología son cuestiones de nivel epistemológico de la forma de conocimiento que denominamos científico; ejercer función de docencia, apoyo al sistema o investigación son cuestiones de nivel ontológico, práctico y social. Las funciones se distinguen entre sí no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, aplicada y activa), sino porque las actividades y competencias de cada función son ontológicamente distintas. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que capacitan para ejercerla. No es que, la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra, y la investigación activa otra. La docencia es de por sí una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de «prácticos», y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y utilizan la investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto (TOURINÁN, 1986a).

El hecho de que en su ejercicio se mantengan separadas las tres funciones obedece a criterios de tipo pragmático: en primer lugar, el criterio de responsabilidad complicada, pues ninguno de los profesionales de la educación implicados es responsable de todo el sistema; en segundo lugar, el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer cualquier cosa; en tercer lugar, el criterio ocupacional, porque, al margen de otras consideraciones más amplias e incluso poseyendo las competencias específicas de las tres funciones, nadie puede hacerlo todo, los tiempos de dedicación a cada una de esas funciones obligarían al supuesto agente a paralizar alguna; y, en cuarto lugar, el criterio académico, porque no todas las funciones tienen el mismo nivel de complejidad intelectual y no requieren, por tanto, el mismo nivel de estudios.

El hecho de que las funciones sean distintas exige, lógicamente, que la formación sea distinta; en caso contrario estaríamos afirmando que las competencias a dominar para ejercer las tres funciones no son distintas.

Ahora bien, siendo esto verdad, no es correcto aplicar un modo de razonamiento analógico y afirmar que, si las funciones son complementarias, la formación para esas funciones también es complementaria.

Si por carácter complementario de la formación se entiende que cuantas más funciones pedagógicas dominemos más completa es nuestra formación, no hay nada que oponer a esa afirmación.

Sin embargo, cuando se habla del carácter complementario de la formación para funciones distintas, no quiere decirse simplemente lo anterior, sino más precisamente que la formación en una función exige el dominio de la formación correspondiente a la que es considerada académicamente como previa.

Debemos distinguir entre carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo y carácter complementario de la formación para las funciones mencionadas.

La formación no es complementaria en las funciones indicadas porque no es necesaria lógicamente la formación en una función para desempeñar otra. Ni el pedagogo social, ni el organizador, ni el especialista en trastornos del aprendizaje -técnicos en funciones pedagógicas- necesitan para ejercer su función los conocimientos de áreas culturales o las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya.

La formación no es complementaria. Por una parte, estar preparado para resolver un problema de enseñanza y aprendizaje en el **aula** no es estar preparado para resolver un problema de organización escolar, o viceversa (las competencias son distintas). Por otra parte, lo que se necesita profesionalmente para ser competente en una función no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, incrementado o disminuido en una parte según el nivel de la función de referencia.

Justamente por eso podemos afirmar que ni el profesor de Universidad tiene que ser maestro previamente, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos específicos del profesor de EGB, ni el técnico en funciones de apoyo tiene que ser -desde el punto de vista lógico- previamente técnico en funciones de docencia (TOURINÁN, 1986b).

El rigor lógico permite afirmar que la formación para las tres funciones no exige carácter complementario. Como ya hemos visto, el núcleo pedagógico ni tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas ni es el mismo en los diversos niveles del sistema educativo para una misma función. Ni siquiera, como acabamos de ver, el núcleo pedagógico formativo es complementario en las distintas funciones.

La confusión entre funciones complementarias y formación complementaria da lugar a formulaciones erróneas de las que nuestra legislación no está libre.

Si se defiende el carácter complementario de la formación tendría sentido afirmar que el profesor más completo es el de Universidad; son dos cosas distintas que el profesor de EGB pueda llegar a ser profesor de Universidad y que necesariamente haya de diplomarse como profesor de EGB para ser profesor de Universidad.

Si se defiende el carácter complementario de la formación para las funciones pedagógicas, nadie puede ser especialista en **otras funciones** pedagógicas sin ser técnico en la función complementaria. Este error se detecta en la normativa legal de 30 de enero acerca de la educación especial (BOE 4 febrero 1986), por la que se elimina profesionalmente hablando al licenciado especializado en educación especial si no es a su vez maestro.

Si las funciones son distintas y la formación no es complementaria es correcto que un licenciado en educación especial no pueda ser docente en educación especial si no dispone de la titulación correspondiente para la función docente (Orden Ministerial de 7 de noviembre, BOE de 11 de noviembre de 1983). Pero si la formación no es complementaria, desde el punto de vista lógico carece de fundamento teórico la decisión política de no reconocer que el licenciado en educación especial puede ejercer con plena competencia sus funciones sin ser maestro.

Un licenciado en educación especial no es un docente en el sentido preciso de profesor de un área de conocimiento específica, sino que es un profesional que ejerce una función diferente, en la misma medida que se especializa en el tratamiento de problemas que dificultan o paralizan la docencia. Si yo soy licenciado en educación especial, no es mi tarea la enseñanza de literatura o el desarrollo de destrezas por medio de literatura a alumnos de educación especial. Antes bien, mi competencia específica es tratar aquellos trastornos que dificultan el aprendizaje y la educación de los sujetos calificados como especiales y que no pueden ser corregidos por medio de la actividad ordinaria del docente de educación especial.

Por la misma consideración de funciones distintas, de carácter complementario respecto de las actividades que realizan, y de carácter coincidente o compartido en aspectos de formación profesional, carece de sentido lógico -aunque pueda tener interés político- la reserva de puestos profesionales de nivel superior que, en la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de Reforma de la Función Pública, se hace para maestros con años de servicio y titulación académica correspondiente.

Funciones de docencia, apoyo e investigación son funciones distintas y complementarias, y su formación no tiene, como acabamos de ver, carácter complementario. La consecuencia más directa de un sistema formativo complementario para funciones pedagógicas distintas es la obligación que cada estudiante tiene de dominar disciplinas formativas que no son necesarias para ejercer con competencia la función elegida, pero que son necesarias para ejercer la función académicamente previa.

Me parece más correcto afirmar el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones pedagógicas. En las diversas funciones pedagógicas hay aspectos formativos comunes, en la misma medida que hay problemas teóricos y tecnológicos comunes a cualquier tipo de función pedagógica. Pero hay aspectos formativos diferenciadores en la misma medida que las actividades a realizar en cada función son distintas.

BIBLIOGRAFIA

- BELTH, M. (1971): *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, El Ateneo. CASTILLEJO, J. L. (1985): «Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica», en P. AzNAR *et al.*: *Teoría de la educación* (45-46), Valencia, Nau Llibres.
- COMISIÓN (1986): «Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado», *Escuela Española* (2.802, de 6 de febrero).
- ESCOLANO, A. (1980): «Diversificación de profesiones y actividades educativas», *Revista Española de Pedagogía* (147).
- (1982): «Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, 30 (269).
- (1979): «Los estudios de ciencias de la educación: problemática curricular y profesional», en A. ESCOLANO *et al.*: *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones* (11-40), Salamanca, I.C.E.
- FURTER, P. (1983): *Les espaces de la formation*, París, Presses Polytechniques Romandes.
- GARCÍA CARRASCO, I. (1980): «Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares», VII *Congreso Nacional de Pedagogía*, Madrid, S.E.P., vol. I.
- (1983): *La ciencia de la educación. ¿Pedagogos para qué?*, Madrid, Santillano.
- (1984): *Teoría de la educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación, Madrid, Anaya.
- GARCÍA GARRIDO, I. L. (1984): *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, DYkinson.
- GIMIINO, J. (1982): «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en A. PÉREZ GÓMEZ Y I. ALMARAZ: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (467-499), Madrid, Zero.
- (1982, a): «La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB», *Revista de Educación*, 30 (269).
- HIRST, P. H. (1966): «Educational Theory», en I. W. THIBBLE: *The Study of education* (29-58), Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MARÍN, R. (1983): «Medio siglo de pedagogía general», *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159).
- MEDINA RUBIO, R. (1980): «Expectativas socio-profesionales de las cualificaciones pedagógicas universitarias», VII *Congreso Nacional de Pedagogía*, Madrid S.E.P., vol. 1.
- MOUNCE, H. (1976): «Theory and practice», *Proced. Philosophy Educ. Society* (10)
- O'CONNOR, D. 1. (1971): *Introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires Paidós.
- (1973): «The nature and scope of educational theory», en G. LANGFORD D. J. O'CONNOR: *New essays in the philosophy of education* (47-61), Londres, Routledge and Kegan Paul.
- ORDEN, A. de la (1979): «Enseñanza superior de Pedagogía y formación del profesor», en A. ESCOLANO *et al.*: *Estudios de ciencias de la educación. Curriculum y profesiones* (243-252), Salamanca, I.C.E.
- (1984): «Investigación pedagógica experimental y praxis educativa», en *Circuntenario de los estudios universitarios de pedagogía* (53-72), Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

- ORTEGA, 1. (1980): «Estatuto socio-profesional del pedagogo», VII *Congreso Nacional de Pedagogía*, vol. 1, Madrid, S.E.P.
- RUIZ BERRIO, I. (1979): «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía», en A. ESCOLANO *et al.*: *Los estudios de ciencias de la educación. currículum y profesiones* (221-242), Salamanca, I.C.E.
- SAMFRANS, O., y MCKERL, J. (1976): «Theory into practice or viceversa. Comment on an educational antinomy», *The Journal of Educational Thought*, 10 (3).
- SANVIDAL, A. (1984): *La formación de profesionales de la educación*, Departamento de Pedagogía Sistemática, Universidad de Barcelona.
- (1979): «La función del pedagogo en la sociedad actual», en A. ESCOLANO *et al.*: *Los estudios de ciencias de la educación: currículum y profesiones* (41-68), Salamanca, I.C.E.
- TOURINÁN, I. M. (1986): *La educación como objeto de conocimiento. El estudio científico autónomo de la educación*, Madrid (en prensa).
- (1984): «Imagen social de la Pedagogía», *Bordón*, 36 (253).
- (1986, a): «Ubicación de la teoría y la práctica en la función pedagógica», *I Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, junio, Sevilla.
- (1986, b): «Alternativas institucionales de la formación de profesionales de la educación», *jornadas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Santiago, febrero. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- VÁZQUEZ, G. (1980): «Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (39-61), VII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, S.E.P.
- (1981): «Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica», *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153).
- (1984): «La investigación pedagógica en el marco de una sociedad plural», en *Educación y sociedad plural II*, VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Santiago, S.E.P.

RESUMEN

Función pedagógica, Pedagogía como ciencia y profesión son los tres conceptos que se relacionan en este trabajo. Existe relación entre función pedagógica y conocimiento de la educación. La identidad lógica de funciones pedagógicas permite derivar condiciones específicas respecto de la formación de especialistas.

A función pedagógica, a Pedagogía como ciencia e a profesión son os tres termos obxecto de análise neste artigo. Relaciónanse os tres conceptos e deféndese a posibilidade de aillar núcleos pedagóxicos formativos con identidade lóxica.

SUMMARY

This article studies the relations among pedagogical function, Pedagogy (education as an autonomous discipline) or autonomous knowledge of education, and the professions. There are an intrinsic relation among pedagogical function and the knowledge of education. There are some objections at this relation but it does not invalidate the possibility of staying a specific character for the pedagogical functions. The article focusses the logical identity of pedagogical functions.