

El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción

por José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que aquel construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que “la mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarle por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

Herbart construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica. La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Cuando hablamos del círculo visual que constituye la mirada pedagógica, queremos decir que hay que afrontar los problemas de indagación sobre la educación como problemas de Pedagogía, no de sociología, psicología o medicina; la mirada de la investigación es disciplinar. Cualquiera de esas ciencias, cuando mira desde

su disciplina de investigación, está determinando qué tipo de problemas conforman su trabajo, su lenguaje específico y sus modos de prueba; el especialista actúa después de haberse formado un “*círculo visual*” propio que le permite intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Cada ciencia, genera principios de actuación, porque cada vez que se actúa, se ha definido el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Acudimos a cada ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etcétera, porque toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina.

El estudio de las focalizaciones induce a centrar, de manera preferente, el estudio y análisis, no en el contenido investigado de una disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía (Tourinán, 2011a).

Para nosotros, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad praxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educa-

ción. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetiva de “educación”, para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad*, porque, si el conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, tiene sentido afirmar que, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido (Tourinán y Sáez, 2012).

En trabajos recientes he analizado las siguientes propuestas, teniendo como presupuesto lo anteriormente dicho:

- 1.- La educación es un problema de todos (Tourinán, 2010a)
- 2.- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo (Tourinán, 2011a)
- 3.- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero (Tourinán, 2011b)
- 4.- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente (Tourinán, 2010b)

- 5.- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado (Touriñán, 2009 y 2006)
- 6.- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué aprendizaje y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en el aprendizaje y en la enseñanza educativa*, porque conocer, enseñar y educar son tres actividades distintas (Touriñán, 2012).

En este artículo se trata de abordar el concepto de función pedagógica desde la perspectiva del análisis del lenguaje con objeto de comprender su identidad y diversidad, en tanto que la educación es un ámbito de realidad que tiene la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad y en tanto que la función pedagógica se concreta en la relación educativa bajo principios de acción.

Identidad y especificidad de la función pedagógica

Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (Touriñán, 1987). La denominación '*funciones pedagógicas*' significa por tanto que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias. *Se identifican* las funciones pedagógicas como tales, por-

que la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas. *Son funciones distintas* desde el punto de vista lógico, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características y actividades que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función. Son funciones distintas y diversas; la docencia, la investigación, la dirección de centros escolares, tienen unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido esa función y su propia actividad; no hay docencia sin la tarea de enseñar; no hay investigación sin la tarea de descubrir y probar la verdad; no hay dirección sin la tarea de organizar recursos materiales y humanos en la escuela. Además, lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, su carácter específico, es lo que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); el *carácter específico* de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Y a los efectos de este artículo, es suficiente afirmar que, como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que

nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación (Tourinán, 1987).

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como agente de auditorio o el director de un festival entre otros) y la de técnico especialista de un arte (como el músico-instrumentalista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación a la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación (Tourinán, 1987, 1990 y 1995):

- *Funciones de docencia*, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.

- *Funciones de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etc.

- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educacionales.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar (Tourinán, 2011b). Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la investigación pedagógica, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourinán y Sáez, 2012).

Para nosotros, la función educadora está presente como cualidad o sentido en

las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas.

Se identifican como funciones pedagógicas porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación, que les permite generar hechos y decisiones pedagógicas en su ámbito de actividad. Las funciones pedagógicas se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar, construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Un pedagogo no es un arquitecto, ni un médico, pero ejecuta igual que ellos funciones propias de su ámbito de actividad, después de haberse formado un "*círculo visual*" propio que le permita intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Diversidad de la función pedagógica

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí, se diversifican, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función: hay un núcleo pedagógico formativo propio de esa función que le otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas propias de función. Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

De acuerdo con las tareas a realizar en cada función y pensando en la necesidad de adquirir competencias diferentes para cada una de ellas, pueden inferirse las siguientes consideraciones lógicas:

A) 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 de los conocimientos del área cultural en la que se va a impartir docencia, en otras funciones pedagógicas, prácticamente todo el núcleo de formación está constituido por disciplinas que estudian la educación. La carrera de Pedagogía está constituida hoy en día en su totalidad por estudios autónomos e interdisciplinarios de la educación.

B) El núcleo pedagógico formativo es distinto en las funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación, aun cuando el núcleo pedagógico tuviera el mismo peso en las tres funciones. Por ser funciones distintas puede afirmarse que las tareas de cada función son distintas (no son iguales las tareas propias de la organización de un centro y las tareas propias de la enseñanza de historia en ese centro). Por la misma razón se entiende que cada una de esas funciones reclama un núcleo pedagógico de formación específico, centrado en el conjunto de conocimientos especializados acerca de la educación que se han de dominar para ejecutar las tareas correspondientes a la función ejercida.

c) Incluso pensando en la misma función pedagógica, cabe afirmar que el núcleo pedagógico puede variar cuando la capaci-

dad de diversificación del ámbito en el que se ejerce la función justifica desde el punto de vista lógico la diferenciación en el núcleo. Tal es el caso de la función de docencia cuyo núcleo pedagógico de formación no es exactamente igual para profesores de infantil, secundaria y Universidad. El núcleo pedagógico de formación puede variar dentro de la misma función, pues siendo verdad que como docentes han de dominar los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los capacitan para explicar, interpretar y decidir la intervención propia de su función, también es verdad que hay conocimientos pedagógicos específicos del profesor de infantil que no mejoran en nada la capacitación profesional del profesor de Universidad, como pueden ser los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura, cálculo y expresión verbal, que son imprescindibles en la capacitación pedagógica de aquel y superfluos en la de éste. Por la misma posibilidad lógica de diversificar el ámbito de la función, puede decirse que el pedagogo social y el director escolar ejercen funciones de apoyo. Sin embargo, las competencias pedagógicas requeridas para ejercer una u otra función de apoyo no son exactamente las mismas y, por consiguiente, el núcleo pedagógico se diversifica dentro de las funciones de apoyo.

El crecimiento del conocimiento de la educación es un argumento importante en la diversificación de la función. En efecto, un docente de áreas culturales usa y desarrolla las destrezas de aprendizaje de los alumnos en la misma medida que el área cultural que enseña lo permite. Pero, además, el conocimiento de la educación per-

mite comprobar que existen trastornos en las destrezas de aprendizaje que pueden ser solventados mediante intervención pedagógica. Esta tarea es también una función docente, pero de distinto tipo, su objetivo no son las áreas culturales, sino la destreza misma. Que ambas tareas las ejerza la misma persona es cuestión diferente de la distinción lógica, pero es indudable que las competencias pedagógicas necesarias para resolver ambos problemas son distintas.

Complementariedad en la función pedagógica

Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación son distintas. Pero también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. En unos casos se puede hablar de complementariedad, porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta otra. Tal es el caso de la docencia y la organización escolar. Ambas son funciones distintas. Pero la organización pierde buena parte de su sentido, si no facilita la función docente y la docencia se paraliza o dificulta, según el caso, si la organización escolar es deficiente. Pero en cualquier caso, las funciones son complementarias porque todas ellas se ejercen para 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 apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación 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.

Las tres funciones son funciones complementarias porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. Un intento de este tipo se produce cuando se identifica 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 y una concepción jerárquica de los niveles epistemológicos de análisis 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 acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera) que realizará investigación aplicada como teoría práctica y al docente le correspondería la actuación práctica y la investiga-

ción activa porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son cuestiones de nivel epistemológico que aplicamos a las formas de conocimiento; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, práxico y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, práxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que nos 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 "prácticones" y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto.

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo rea-

lizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero en este caso no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Y todo eso lo hacen, directa o indirectamente, los técnicos de cada función para educar y, si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando a alguien en concreto, a nadie se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación, forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Es fundamental distinguir entre “ámbito de conocimiento” y conocimiento del ámbito”, entre Educación y Pedagogía, entre actividad y conocimiento, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito

de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Podemos hablar con propiedad de la Pedagogía como una disciplina que aporta conocimiento del ámbito “educación” en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas (Tourinán y Sáez, 2012).

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes. 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 también necesitan los conocimientos que les permiten controlar pedagógicamente su tarea. Ahora bien, su tarea no es la enseñanza en un nivel del sistema educativo; su tarea es distinta en el sistema educativo (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 y al logro de calidad de educación en el sistema); ejerce funciones de apoyo.

Abundando en el carácter lógicamente distinto de las tres funciones genéricas que hemos identificado, y del mismo modo que

la posibilidad de ejercer las tres funciones la misma persona no reduce ni anula la fuerza de la distinción lógica entre ellas, también se puede afirmar que el hecho de que sean lógicamente distintas sólo es razón suficiente para afirmar que cada función distinta requiere sus conocimientos pedagógicos específicos.

Así las cosas, debe entenderse que, si los tres tipos de funciones no son ejercidos por la misma persona, ello no obedece a su distinción lógica, sino a criterios de tipo pragmático, como pueden ser, entre otros: a) el criterio de responsabilidad coimplificada, pues ninguno de los especialistas en funciones pedagógicas es responsable de todo el sistema; b) el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer cualquier cosa; c) 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; d) 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; y e) el criterio profesiológico, pues a una misma habilitación profesional se le pueden asignar diversas funciones de carácter distinto.

Funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones distintas y de forma genérica son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. Pero *no son complementarias de forma genérica respecto de la función en sí*. La función docente no completa en sí a la función de apoyo, ni la de

investigación. Un organizador escolar no mejora su función por ser pedagogo social, o por ser docente, porque sus tareas son distintas. Y por la misma razón puede afirmarse que un investigador no es mejor investigador por ser docente.

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 es completa cuando se tiene además la formación pedagógica propia de otra función.

Debemos distinguir entre defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función respecto del sistema educativo y defender de forma genérica el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí. La formación no es complementaria respecto de las funciones en sí porque la formación que se necesita lógicamente para estar preparado en una función no se necesita con rigor lógico para adquirir la formación propia de otra. Ni al pedagogo so-

cial, ni al organizador le son necesarios para dominar su función los conocimientos de áreas culturales ni los conocimientos pedagógicos de las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya, y, en cambio, les son necesarios otros conocimientos pedagógicos.

Por el hecho de ser funciones distintas podemos afirmar que la formación es distinta: 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). Pero además, la formación no es complementaria respecto de las funciones en sí: lo que se necesita para ser competente en una función pedagógica no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico según el nivel de la función de referencia.

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 cada función; y puede diversificarse dentro de cada función. Precisamente por eso, podemos afirmar que, ni el especialista en funciones de apoyo tiene que ser docente antes, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos pedagógicos específicos del docente, pero necesita otros, ni el docente tiene que ser previamente técnico en funciones de apoyo.

Así las cosas, lo correcto no es decir que el núcleo pedagógico que se necesita para

ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico formativo, según el nivel de la función de referencia. Más bien hay que decir, manteniendo el mismo modo de expresión, que lo correcto es afirmar que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiéndole en una parte del núcleo y sustrayéndole en otra parte del núcleo. Esto quiere decir que la formación no es, de forma genérica, complementaria respecto de las funciones en sí, sino más bien coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico.

Es más correcto afirmar de forma genérica el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones pedagógicas, porque 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 además hay aspectos pedagógicos formativos diferenciadores, en la misma medida que las actividades a realizar en cada función requieren competencias distintas.

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento adecuado al problema a resolver. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a ve-

ces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos casos necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponda para construir ámbitos de educación que nos permitan resolver los problemas educativos que surjan, aplicando el nivel de análisis epistemológico -teórico, tecnológico, práctico- que proceda.

Hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. Esta doble condición marca la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica y obliga a establecer principios de acción específicos (Tourrián, 2008).

La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios

Algunos autores sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino;

tiene un propósito específico y distinto. Pero, en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca a su sistema de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras o teorías interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por otras disciplinas autónomas. Pueden existir preocupaciones y estudios acerca de la educación desde disciplinas autónomas consolidadas como la Psicología, la Sociología, la Biología. La educación es un ámbito de conocimiento subalternado.

Defender el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina autónoma de conocimiento, compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo e incompatible también con toda posición que limite la educación a una actividad práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, basan su argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los términos educacionales no tiene significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Los partidarios del carácter subalternado de la Pedagogía manifiestan que es lí-

cito afirmar que la física no es matemática, aunque use provechosamente los principios matemáticos. La física y la matemática son disciplinas autónomas (cada una valida sus resultados en conceptos y pruebas específicas del propio ámbito disciplinar) pero tienen dependencia disciplinar (la física usa pruebas y conceptos matemáticos que debe respetar sin falsearlos, aunque ese uso correcto no garantiza la validez del resultado obtenido en la física). Los partidarios de la concepción subalternada del conocimiento de la educación, mantienen que la educación no es como la física; y, justamente, es esa diferencia la que hace que la educación no constituya una disciplina autónoma y la física sí. Para ellos, en la Pedagogía no sólo hay dependencia disciplinar, hay subalternación, porque en los conceptos de la educación no hay significación intrínseca, más allá de los contenidos que aportan las disciplinas generadoras (Hirst, 1974, caps. 3 y 4 y 1966, pp. 42-50).

Para ellos, la educación no constituye una disciplina autónoma, porque un principio «A» de educación se valida en términos de «X, Y, Z» -que son propuestas de la Psicología, Filosofía, Sociología u otra disciplina generadora, porque no existen razones pedagógicas «a, b, c». “No hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales tales como aula, profesor, asignatura, (...). Estos conceptos son usados para resaltar el área de interés en la que se ocupa el investigador, pero no suponen una significación distinta” (Hirst, 1966, p. 49). En este caso, la dependencia disciplinar se convierte en subalternación. En nuestra opinión, la tesis de la subalternación necesita suplementación:

- 1.- Entender la educación en cuanto objeto de conocimiento como absolutamente equivalente a conocimiento subalternado, o sea, elaboración de la educación sólo con las teorías significativas de las disciplinas generadoras, supone no distinguir o despreciar la distinción que existe entre utilizar principios de otras disciplinas en la educación y desarrollar principios de intervención pedagógica. Si no atendemos a esa distinción, afirmamos implícitamente un error: que, por ejemplo, psicológicamente probado, equivale a pedagógicamente probado. Adviértase que nuestra tesis no afirma que no existan casos en los que lo psicológicamente posible sea pedagógicamente permitido. Tampoco se afirma que las disciplinas generadoras mantengan falsedades y la Pedagogía, al descubrirlas, las rechaza. Lo que afirmamos es que la concepción subalternada del conocimiento de la educación es insuficiente, porque no basta con que la disciplina generadora pruebe algo para que quede probado pedagógicamente. El desarrollo de principios pedagógicos de intervención requiere una elaboración teórica y tecnológica de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.
- 2.- Si la educación es sólo un conocimiento subalternado, se sigue que especializarse en educación es especializarse en las profundas y consolidadas conclusiones que se extraen de, por lo menos, cuatro disciplinas sumamente complicadas: biología, psicología, sociología y antropología. Se entiende perfectamente que ante estas tesis las

profesiones de la educación se vean afectadas de dos modos fundamentales. De una parte, los concedores de esas disciplinas generadoras consideran como aficionados a los profesionales de la educación, en las tareas de la educación que se resuelven desde las disciplinas generadoras. Es innegable que los psicólogos, antropólogos o sociólogos se consideran más capacitados para investigar los problemas psicológicos, antropológicos o sociológicos de la educación que los pedagogos. Advértase que lo grave no es que el profesional de la educación sea considerado un aficionado, sino que se encuentra comprometido en el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales. De otra parte, al ser su formación básica el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales, todo lo que constituye su formación, a excepción de las prácticas, podría ser adquirido en otras carreras. De este modo se fomenta desafortunadamente una tendencia antiintelectualista, como dice Belth (1971, p. 2), en los profesionales de la educación: sólo aquel que es profesor y ha trabajado en el aula comprende el problema educativo de las teorías del aprendizaje; no se trata de afirmar que la práctica sea suficiente para resolver el conocimiento de la educación; se trata más bien en la corriente de subalternación de defender que, una vez aprendidos los principios las disciplinas generadoras, se completaría la formación del profesional con 'las prácticas', porque en ellas es posible practicar los principios de las disciplinas generadoras.

3.- Si distinguimos "utilizar principios de disciplinas generadoras en la intervención pedagógica" y "desarrollar principios de intervención pedagógica", el conocimiento de la educación no es simplemente subalternado. La generación de principios de intervención pedagógica no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas generadoras, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas generadoras utilizan el sistema escolar como fuente de obtención de datos para sus investigaciones.

Usar un campo de conocimiento -la educación- como lugar en el que puedo utilizar los patrones de investigación de otra disciplina -biología, psicología, u otra-, es distinto a justificar ese campo como objeto de preocupación intelectual específica y autónoma. Si se confunde uso y justificación de un ámbito, todas las disciplinas son -a excepción casi exclusivamente de la matemática- derivativas o subalternadas. La física sería sólo matemática, en lugar de ser un ámbito de conocimiento distinto en el que la matemática puede ser utilizada provechosamente, y la dependencia lógica entre disciplinas, se convertiría inevitablemente en subalternación de unas a otras.

Por más que cada disciplina dependa de otras más desarrolladas, esa dependencia no debe ser entendida -a menos que se quiera simplificar el campo de investigación- como adopción de las teorías de esas otras disciplinas, sino

como una transformación de los instrumentos y los datos en formas y materiales pertinentes y aprovechables. Las teorías para ámbitos distintos no se «toman», sino que se transforman, porque toda teoría “tomada” queda limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías de la disciplina “tomadora”. Como dice Bunge al estudiar los requisitos de la teoría científica, o lo que es lo mismo, sus síntomas de verdad, la simplicidad no es un signo necesario ni suficiente de la verdad (Bunge, 1975, pp. 145-184):

“La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos teóricos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teóricas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone, sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas” (Bunge, 1975, p. 182.)

En definitiva, a favor de los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos

del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, en los productos culturales, la ausencia de reconocimiento de una determinada condición en una época histórica concreta, no es prueba de la no necesidad de esa condición. A menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer además, y en contra de la tesis de la subalternación, que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

Cuando una concepción mental está en vigor y existen experiencias concretas que la desbordan, caben dos opciones: o se rechazan esas experiencias como no significativas desde el campo de trabajo, o se admite que hay que empezar a cambiar las hipótesis de trabajo, es decir, se admite que existen esas experiencias cuya explicación requiere una concepción teórica de otro tipo, porque aquella de la que disponemos no nos sirve para resolver el problema.

Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de éstas, permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de dependencia entre investigaciones, pero no es legítimo sostener desde ella, que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina generadora.

En la hipótesis de subalternación, lo probado por las disciplinas generadoras queda probado pedagógicamente, porque la educación es sólo un marco de referencia; los términos educacionales carecen de significación intrínseca.

Los estudios científicos subalternados de la educación son necesarios, pero no son suficientes para resolver el conocimiento de la educación porque, como acabamos de ver, hay problemas de intervención pedagógica que quedarían sin resolver, si no se busca significación intrínseca para los términos educacionales.

La tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. En otras palabras, la tesis de la subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación. Así pues, existen estudios científicos subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de autonomía funcional en estudios de la educación.

Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia; es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada disciplina es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos

surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina:

“No se trata de adoptar (...) posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, (...). Estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad -llegar a una integración formal en los más elevados niveles teóricos- sólo puede conducir a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía” (Vázquez, 1980, p. 47.)

Es mi opinión personal que tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirman que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

Para nosotros, utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de acción. El desarrollo de principios de acción en Pedagogía requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia,

algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

Consideraciones finales: la función pedagógica exige generar principios de acción

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y éste se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación”, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida ésta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la

Pedagogía en ámbito de educación (Tourinán, 2011b).

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica, recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinarios de la educación. El profesor Ibáñez-Martín, recuerda un texto de Gusdorf (1969, p. 81) al hablar de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa, en un discurso reciente en el que resalta la lucidez de los clásicos para plantear las preguntas permanentes de la acción educativa:

“el profesor de matemáticas enseña matemáticas, pero también, aunque no la enseña, enseña la verdad humana; el profesor de Historia o de latín enseña historia o latín, pero también, aunque piense que la administración no le paga para eso, enseña la verdad. Nadie se ocupa de la formación espiritual, pero todo el mundo lo hace, e incluso ese mismo que no se ocupa” (Ibáñez-Martín, 2010, p. 28).

Hoy podemos afirmar que la Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas de experiencia cultural, eso implica utilizarlas como instrumento y meta

de la educación, es decir, aplicar al área de experiencia, principios de educación, o lo que es lo mismo, aplicar al área de experiencia los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área de experiencia educativa como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables (Tourinán y Sáez, 2012).

En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, porque las convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica para generar principios de intervención pedagógica, respetando la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin anular la autonomía funcional en el conocimiento de la educación.

Dirección para la correspondencia: José Manuel Tourinán López. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Sur. (15782). Santiago de Compostela. (E-mail: josemanuel.tourinan@usc.es)

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22.V.2012

Bibliografía

BELTH, M. (1971) *La educación como disciplina científica* (Buenos Aires, El Ateneo).

BUNGE, M. (1975) *Teoría y realidad* (Barcelona, Ariel) 2ªed.

- GUSDORF, G. (1969) *¿Para qué los profesores?* (Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo). (El título original tiene subtítulo : *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*).
- HERBART, J. F. (1806) *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (Madrid, La Lectura, s. f.)
- HIRST, P. H. (1966) Educational Theory, en TIBBLE, J. W. *The study of education* (Londres, Routledge and Kegan Paul) pp. 29-58.
- HIRST, P.H. (1974) *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers* (Londres, Routledge and Kegan Paul).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2010) *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección Inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación (Madrid, Universidad Complutense).
- TOURIÑÁN, J. M. (1987) *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación* (Madrid, Escuela Española).
- TOURIÑÁN, J. M. (1990) La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica, *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, pp. 9-23.
- TOURIÑÁN, J. M. (1995) Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, pp. 411-437.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, **revista española de pedagogía**, 64:234, pp. 227-248.
- TOURIÑÁN, J. M. (2008) Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos, *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 1:1, pp. 175-194.
- TOURIÑÁN, J. M. (2009) El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21:1, pp. 129-159.
- TOURIÑÁN, J. M. (2010a) Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural, *Revista de investigación en educación*, 7, pp. 7-36.
- TOURIÑÁN, J. M. (dir.) (2010b) *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica* (A Coruña, Netbiblo).
- TOURIÑÁN, J. M. (2011a) Intervención educativa, intervención pedagógica y educación. La mirada pedagógica, *Revista portuguesa de pedagogía*, número extraordinario, pp. 283-308.
- TOURIÑÁN, J. M. (2011b) ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? Encuentro de Teoría de la educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Font-seré).
- TOURIÑÁN, J. M. (2012) *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*. VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Conferencia de clausura (Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación).
- TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2012) *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica* (A Coruña, Netbiblo).
- VÁZQUEZ, G. (1980) Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, VII Congreso nacional de Pedagogía, (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas) pp. 39-61.

Resumen: Función pedagógica. Principios de acción

En este artículo abordamos el concepto de función pedagógica para comprender su identidad, diversidad, especificidad y complementariedad. Esto marca el significado de la función pedagógica que se concreta en la relación educativa bajo principios de acción, porque lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas.

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Educar, implica, no sólo saber y enseñar, sino

también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación”, para aplicarlo a cada área de experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra focalización nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”. Y esto quiere decir, en relación con las áreas de experiencia cultural, que las utilizamos desde la Pedagogía como instrumento y meta de la educación, es decir, aplicamos a cada área de experiencia cultural, los principios de educación y de intervención pedagógica.

Descriptores: Función pedagógica, relación educativa, principios de educación, principios de intervención pedagógica, competencia pedagógica.

Summary:

Pedagogical function. Principles of action

This article discusses the concept of pedagogical function to understand its identity, diversity, specificity and complementarity. This marks the significance of the pedagogical function as embodied in the educational relationship under the principles of action, because the specific function is to build educational facts and pedagogical decision-making.

The pedagogical function is necessarily linked to the knowledge of education you have and sustains it. Education involves not only knowing and teaching, but also dominates the character (nature and condition) and sense of the meaning of “education”, in order to apply it on each cultu-

ral experience area (field) with which we educate. When we approach the cultural experience area from the pedagogical approach (perspective), our focus allows us to distinguish between “knowing History”, “teaching History” and “educate with History.” And this means from Pedagogy, in relation to the areas of cultural experience, that we use them as an instrument and goal of education, which it’s to say, we apply to every area of cultural experience, the principles of education and the pedagogical intervention ones.

Key Words: pedagogical function, educational relationship, principles of education, principles of pedagogical intervention, pedagogical competency.

