

LOS PROFESORES EN LA HISTORIA

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO
Universidad de Valladolid

La condición docente de nuevo a examen

El *III Encontro Ibérico de História da Educação*, que tuvo lugar en Braga en junio en 1998, ha supuesto a nuestro entender un importante esfuerzo de renovación de los enfoques historiográficos acerca de la profesión docente. Ya el *I Encontro* (San Pedro do Sul, 1992) abordó, en dos ponencias paralelas, la historiografía sobre la formación de los maestros primarios en nuestros respectivos países ¹. Mas el tema requería, en el sentir de las dos comunidades académicas, un tratamiento que fuera más allá del balance de las investigaciones efectuadas en las últimas décadas y se abriera a nuevas perspectivas desde las que orientar en el próximo futuro la investigación.

La profesión docente es hoy uno de los núcleos fundamentales en los estudios sobre educación, tanto en las áreas de conocimiento que versan sobre las dimensiones prácticas del trabajo de los enseñantes como en las que analizan la genealogía y las condiciones sociales del oficio de profesor. A este respecto, la investigación histórica es solicitada no sólo para ilustrar cómo se ha configurado el papel de los docentes en el pasado, sino para explicar las numerosas situaciones que condicionan en la actualidad la formación de los profesionales de la enseñanza y el ejercicio de su actividad, y hasta para intuir la proyección de estos condicionamientos en la sociedad del porvenir.

Las tres ponencias en que se ha articulado el programa de trabajo de este *III Encontro* han suscitado, en primer lugar, un sugerente debate en torno a la crisis de identidad por la que actualmente atraviesa la profesión de enseñante, examinando al tiempo las raíces históricas de esta crisis. También han analizado las ambigüedades y contradicciones que se derivan de la consideración del oficio de maestro como profesión artesana e intelectual. Por último, se ha reflexionado sobre el estatus y las funciones de los profesores en las sociedades ibéricas desde

la perspectiva de la historia social de la educación. Esta visión multifacética, en cierto modo triangular, de la condición docente ha permitido abrir nuevas líneas de investigación que orientarán programas también nuevos en orden a la comprensión del papel jugado por los profesores en la historia.

El oficio de maestro, una tradición inventada

El oficio de maestro se ha ido configurando históricamente en el juego interactivo entre las prácticas en que se ha materializado el ejercicio de la profesión y las atribuciones que le han conferido a esta una identidad y la han socializado en el imaginario colectivo. Porque, en efecto, el oficio de enseñante — tal como hoy lo conocemos — constituye una tradición inventada en buena medida por los propios actores que lo representan y por las imágenes de identidad que ha creado la misma sociedad que lo reconoce y legitima.

No hay identidades, desde luego, sólo atribuidas, como hizo notar António Teodoro, porque todas ellas — también la de maestro — son identidades construidas o al menos negociadas entre las propuestas "virtuales" de quienes las definen y las biografías "reales" de los que las encarnan ². Ninguna instancia simbólica es capaz por sí sola de regular las identidades y de darles continuidad, de suerte que la forja de las señas definitorias de la profesión de maestro vendría a ser la resultante de una tradición colectiva, pero recreada por los individuos que en cada ciclo histórico han desempeñado sus funciones y por la sociedad que ha asignado roles adscritos al imaginario que la representa. De ahí el interés de la historiografía y de los programas de formación por la reconstrucción de la genealogía de este oficio y de la evolución de las formas que ha ido adoptando como tradición.

Según lo anterior, la identidad de la profesión de maestro no sería transmitida mecánicamente de una generación a otra, sino que se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante una especie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituciones y los individuos desarrollan al recrearla. La apropiación de la memoria corporativa del oficio de profesor, que estaría asistida por su reconstrucción histórica, se complementaría así con las pautas de cambio que cada generación incorpora. La genética de estos procesos puede incluso llegar a configurar toda una normatividad acerca de la profesión docente, que es en definitiva, como sugiere Willem Frijhoff, el imaginario que todos hemos internalizado ³.

En algunos escritos nuestros hemos sugerido la necesidad de dar un giro a la historia de los profesores y de su formación. La propuesta, que está también motivada por la necesidad de recontextualizar la historia de la educación como disciplina formativa, se podrá resumir en el siguiente punto ⁴.

Los maestros no han aprendido la pragmática de su oficio en los tratados pedagógicos utilizados por las escuelas normales, aunque hayan tenido que legitimar sus titulaciones profesionales en las oportunas acreditaciones académicas. Con independencia de que elevadas cuotas de enseñantes no

podieran mostrar en el pasado ni siquiera el "certificado de aptitud", los que se graduaron en las instituciones normalistas tampoco inspiraron su acción sólo en los rudimentos culturales y técnicos que transmitían tan arcaicos centros de formación. Más bien al contrario, los análisis genealógicos que trascienden la historia externa de los normales muestran que en el aprendizaje del oficio de maestro han predominado los modos de apropiación empírica de las competencias prácticas que el colectivo de enseñantes fue configurando como reglas artesanas de un trabajo especializado y semiprofesional. Estos saberes son los que justamente constituyen el oficio docente como tradición inventada.

La memoria de la corporación

La reconstrucción de la memoria de la corporación, objetivada en los modos de enseñanza y apropiación antes aludidos, vividos en la escuela por los aprendices y maestros en ejercicio, y la inserción de estos en los programas de las facultades y escuelas de educación como prácticas formativas, ofrecen, contempladas de forma coordinada, nuevas perspectivas para recontextualizar el papel de la historia en la preparación de los profesores.

Los estudios históricos clásicos acerca de la profesión de maestro han caído con frecuencia en la falacia de confundir lo que realmente constituyó la práctica del viejo oficio de enseñar con lo que se pensó que debía ser en función de los discursos teóricos y técnicos que transmitieron las escuelas normales. Estos enfoques de la historiografía tradicional, condicionados por la lógica del idealismo tardío y del positivismo, construyeron además relatos mitificadores sobre el estatuto y la formación de los profesores, sublimando con metáforas las virtudes y rasgos del noble arte de la enseñanza, o elaborando imágenes alienantes, muy alejadas de la realidad, del mundo de la vida cotidiana de los docentes y de los escleróticos programas que ofrecían las instituciones formadoras.

Existe en España, es verdad, abundante erudición relativa al estudio del pasado de los establecimientos que se han encargado de la formación de los maestros. Numerosas monografías examinan el desarrollo institucional de estos centros provinciales, la crónica de su vida administrativa, los contenidos de sus programas y textos, la extracción geográfica y social de los candidatos a la enseñanza elemental, el perfil de sus profesores y otros aspectos de la vida de estas escuelas que se crearon en el entorno del ecuador del pasado siglo.

En los últimos años, al cumplirse el siglo y medio de existencia de estas instituciones en nuestro país, muchas de ellas han conmemorado, con actos académicos y publicaciones, su creación y desarrollo. La historiografía que antes, e incluso ahora, se ha producido es sin embargo en gran medida, pese al meritorio esfuerzo de sus autores, una crónica externa, notarial, y a veces hagiográfica, de las escuelas. Aun cuando se aproximen a análisis sociales y culturales más complejos, las conclusiones de estas historias no deben conducirnos al engaño de pensar que los maestros de "carne y hueso" que se formaron en estos centros desempeñaron luego su oficio conforme a los cánones de aquellos planteamientos

académicos. Más aún, partir de los resultados que ofrece esta historiografía para implementar los nuevos programas de formación de enseñantes aboca otra vez a reforzar la falacia antes notada que confundía la realidad con el discurso.

Frente a esta historia al uso hasta hace poco entre nosotros, los nuevos enfoques de la investigación acerca de la genealogía y evolución del oficio de maestro empiezan a sugerir planteamientos más pragmáticos y realistas que tratan de explicar cómo se ha originado y conformado la profesión de enseñante y cómo se pueden incorporar las contribuciones de la memoria gremial a las acciones formativas ⁵.

Acercamiento etnográfico

Una primera aproximación a este enfoque se puede llevar a cabo a través de ciertas fuentes que ya utilizó la historiografía clásica, como la prensa, los diarios y las memorias, la novela, el teatro social y de costumbres, la iconografía, los documentos administrativos y la etnología escolar, entre otras. A través de ellos, el investigador puede obtener una imagen real y una representación icónica y literaria de la vida cotidiana de los maestros, de su comportamiento social y escolar, del ajuar que utilizaron en sus trabajos y de los hábitos culturales y profesionales dominantes en el colectivo. Estos registros empíricos, y no los *curricula* de las normales, son los que en realidad acreditan las prácticas que configuraron en el pasado el arte de la enseñanza y las condiciones de vida de los docentes primarios, así como permiten evidenciar la disonancia entre estas observaciones y los discursos formales acerca de su preparación académica.

Un estudio sistemático de estos y otros posibles testimonios, entre los que han de incluirse las fuentes orales para las épocas de memoria viva, ha de conducir a un conocimiento más realista y complejo de las reglas empíricas de la profesión docente, de la construcción social del rol de enseñante como expectativa de un oficio entre artesano e intelectual, y a la comprensión de los modos de transmisión y apropiación de tales pautas entre los miembros de la corporación. El giro historiográfico y hermenéutico que el nuevo enfoque comporta daría origen a un programa investigador de gran alcance, aún por definir, aunque el *Encontro* haya propuesto algunas líneas de estudio, que exigiría la constitución de un *corpus* de nuevas fuentes materiales y documentales y un centro de memoria de la educación.

Es probable que este enfoque heurístico conduzca a conclusiones que enfatizan la influencia de los procesos de aprendizaje y apropiación por observación directa y ensayo empírico en la adquisición del rol de profesor. La memoria de los modos de instrucción vividos como escolar, la imitación de experiencias compartidas con maestros artesanos en situaciones de pasantía o ayudantía, las formas de autodidaxia y otros aprendizajes basados en la interacción, que algunas investigaciones recientes han puesto de manifiesto en relación a las pautas que siguen los docentes noveles en sus primeras actuaciones,

estarían presentes en el análisis de la genealogía de la profesión y en la construcción de sus señas de identidad.

Escolantes y enseñaores

A fines del XIX, medio siglo después de la erección de las escuelas normales, uno de cada cuatro maestros elementales sólo aportaba el llamado "certificado de aptitud" para acceder a un cargo docente. Las juntas locales de educación expedían esta carta de presentación, que sólo acreditaba estar en posesión de ciertos rudimentos de alfabetización y una determinada moralidad, por lo demás juzgada según los criterios caciquiles de la época. En ciertas regiones, como Galicia, la cuota de este tipo de "maestros" podía ascender a más del cuarenta por ciento, según ha verificado Narciso de Gabriel ⁶.

Este mismo autor ha mostrado cómo, antes de que el Estado se hiciese cargo de la red de instrucción pública primaria, en Galicia, al igual que en otras regiones, aunque en cada caso con rasgos propios y específicos, buena parte de los individuos que se ocupaban de la enseñanza — los denominados allí "escolantes" — respondían a una serie de características que aún distaban de las que se podrían atribuir a una profesión bien definida. He aquí algunas:

- La enseñanza no constituía su única ocupación, y a menudo ni siquiera era la principal.
- En general, ejercían su actividad en régimen de temporada (invierno), acomodándose a los ritmos de las actividades agrarias.
- Estos enseñantes carecían de formación específica para la docencia.
- Los maestros eran retribuidos, a veces en especie, por los padres, y no por los municipios ni por el Estado.

Además de los escolantes gallegos, figuras análogas, aunque con rasgos propios, se perfilaron en otras regiones. Tal es el caso de los "enseñaores" o "perrilleros" (cobraban por la enseñanza una "perrilla", la moneda de inferior valor), y de las antiguas maestras de "amiga" en Andalucía o de los maestros "catapotes" asturianos (de origen leonés) ⁷. La sustitución de estos enseñantes por los maestros con titulación formados en las normales fue lenta, y con frecuencia cohabitaron unos y otros en la red escolar pública. No obstante, la docencia fue cada vez más desde comienzos de nuestro siglo una ocupación academizada. Los maestros titulados adoptaron la enseñanza como forma de vida y ocupación principal, con el tiempo única, o al menos preferente, iniciándose ya desde fines del pasado siglo los movimientos societarios que lucharían por la defensa de sus intereses: los derechos de jubilación, las vacaciones, el estatuto de la profesión, la reforma del escalafón, el salario, la exclusión del intrusismo... ⁸.

Academicos y artesanos

Torpes o diestros, dómínes o ignorantes, con título o sin el, los enseñantes que desempeñaron en el pasado el rol de maestro han ido creando la tradición del arte de la enseñanza.

Hace algunos años, el profesor Miguel Pereyra llamó la atención sobre el escaso interés que la historiografía de corte tradicional había prestado al estudio de los comportamientos de los maestros antiguos que iniciaron la invención de las reglas del oficio. Los liberales españoles del XIX, creadores de las normales, despreciaron a estos enseñantes tildándoles de viejos, arcaicos y aficionados, y exaltando por contra los modelos académicos que ellos implantaron. Pero estos mismos políticos y técnicos del siglo pasado olvidaron que, además de los sacristanes, barberos y otros aficionados que nutrían el colectivo de quienes oficiaban de maestros de primeras letras en el Antiguo Régimen, existían docentes artesanos que ostentaban una importante tradición gremial y técnica, especialmente en algunos campos como la escritura y el cálculo.

Aquellos primeros liberales, tanto los exaltados como los moderados, marginaron, y aun persiguieron a veces, a los antiguos maestros, en su intento por legitimar la profesión en moldes académicos y de conformarla a los cánones de la pedagogía, la nueva disciplina que podía desplazar a las artes basadas únicamente en la práctica⁹.

El modelo liberal de formación de docentes rompió, por una parte, con las tradiciones de oficio de los maestros de tipo antiguo, y desarrolló una planta académica no sólo alejada del mundo de la práctica escolar cotidiana, sino de las exigencias pedagógicas modernas. La inicial definición de los estudios de magisterio como enseñanzas profesionales fue una falacia, a juzgar por el corte culturalista de los sucesivos currícula y por la exigua atribución programática y horaria otorgada a la pedagogía, disciplina por lo demás anclada entonces, según muestran los manuales de la materia, en vetustos moldes filosóficos, o disociada de las exigencias reales de las escuelas.

Pese a todo lo anterior, la tradición magistral, que se nutrió en parte de la memoria corporativa de las gentes de oficio, siguió su curso. Enseñantes artesanos, autores de manuales, editores, inspectores y algunos profesores normalistas continuaron construyendo las reglas de la profesión que aseguraban la identidad del arte de la enseñanza y del oficio de maestro. Nuevas fuentes pueden documentar estos procesos históricos de desarrollo del tracto de la tradición. Memorias y autobiografías de maestros, libros escolares, materiales del utillaje pedagógico de las escuelas, cuadernos de informes de visitas de inspección, producciones escritas de los alumnos, documentos administrativos sobre la vida de los docentes y sobre la gestión de los centros, anuarios, prensa profesional... Todo un conjunto de objetos, textos y registros que nos pueden ayudar a desvelar los "silencios" de la historia de la escuela y las claves de la construcción real del pasado del oficio de maestro.

Génesis de una escisión

Para completar la comprensión de la separación entre conocimiento y acción que subyace al anterior dualismo, es preciso hacer un breve excursus histórico, que servirá asimismo en orden al desarrollo de la conciencia intelectual y profesional de los docentes en relación a la crisis de identidad que hoy padecen.

Como es sabido, los saberes pedagógicos se constituyeron como disciplinas académicas en el pasado siglo para satisfacer las demandas de racionalidad teórica y práctica que suscitaron los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron, pues, dos: fundamentar los principios y la sistemática del conocimiento acerca de la enseñanza y la educación, y asegurar una metodización racional de la práctica instructiva. Para atender al primero, la emergente ciencia pedagógica se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre algunos elementos de la vida de la escuela. De esta reflexión se derivaron ciertos principios que conferían una fundamentación a la actividad educativa. Así ocurrió, por ejemplo, con las teorías de Herbart y los herbartianos, con el intuicionismo de Pestalozzi o con la simbología lúdico-formal de Fröebel, por referirnos a los modelos más característicos de la pedagogía europea del último siglo.

La España del XIX recogió todas estas influencias, así como las que se asociaron al positivismo en la etapa de entresiglos, corriente que proyectó configurar una ciencia de la educación basada en la observación conformada a métodos naturalistas y en la verificación de hipótesis experimentales. Casi siempre recibió estos modelos a través de diferentes vías de influencia externa que van desde la apropiación en el exilio (Pablo Montesino) a la recepción por traducción y adaptación (krausopositivismo). Por lo demás, gran parte de los manuales españoles de pedagogía usados en las normales de la época están plagados de transcripciones, a veces literales, de los tratados europeos (Rendu, Paroz, De Gerando, Compayré, Schwarz, Ziegler...). Estos textos teóricos se ofrecían al modo de discurso supraestructural, sin apenas relación no ya con el mundo de la práctica, sino incluso con la propia cultura nacional. Las técnicas que tales manuales sugerían, no siempre coherentes con los supuestos teóricos, se aplicaron en todo caso de forma mecanicista, de suerte que aquellos compendios académicos terminaron por ofrecer la imagen de una cultura escindida de la acción.

La llamada "edad de oro" de la pedagogía española, que cubre el ciclo comprendido entre los finales del XIX y el primer tercio del siglo en curso, se definió sobre todo por una apropiación ecléctica de todo tipo de influencias exteriores. Por otro lado, la configuración de la ciencia de la educación como disciplina académica superior se orientó sobre todo a implementar las nuevas funciones relacionadas con la modernización del sistema escolar, y menos a la renovación de los programas de formación de los docentes primarios.

En los anteriores procesos históricos, los maestros y la escuela elemental quedaron anclados en el mundo de la práctica ingenua, ciega teóricamente y mecánica en sus inercias artesanales. La pedagogía científica quedaba reservada a orientar las nuevas formas culturales de policía social, construyendo lenguajes y discursos cada vez más alejados de las necesidades reales de la escuela y de los maestros. Sólo en algunos círculos de innovación, como ocurrió con los asociados a los movimientos de renovación pedagógica, se ensayaron escuelas-laboratorio para experimentar los métodos de la enseñanza activa, pero en nuestro país los

científicos de la educación tuvieron escasa incidencia en las estrategias de modernización de la escuela; más aún, muchos de ellos, aunque procedían del mundo de la docencia, se desclasaron y adoptaron un rictus academista en sus estudios y publicaciones. De este modo, la formación de los maestros quedó en una vía marginal y el oficio de enseñante se abocó a lo que podríamos calificarlo de práctica escolar ingenua.

A través de nuevos establecimientos de enseñanza superior, los reformadores de la España de comienzos de siglo, vinculados todos ellos al regeneracionismo que, bajo una orientación liberal y progresista, intentó situar al país en lo que Ortega llamó la "altura de los tiempos", elevaron la pedagogía y las disciplinas relacionadas con ella al estatus universitario y le atribuyeron una función nuclear en todo lo referente a la modernización de la cultura y la sociedad. Esta proyección de la ciencia en la realidad no se registró tanto en el mundo de la vida escolar, que en buena medida siguió bajo las rutinas antes notadas, cuanto en las actitudes de la nueva *intelligentsia* hacia la cultura, quedando segada por tanto por una orientación en cierto modo elitista.

Aquel impulso, que quedó pronto frustrado con la guerra civil, cuando empezaba a madurar, también comportó, no obstante, algunos gestos en el orden de la práctica. El llamado "plan profesional" de 1931 quiso mediar entre las exigencias académicas de la pedagogía científica y las demandas empíricas de las escuelas y los maestros. Frente al carácter culturalista de los *curricula* tradicionales, el nuevo plan de estudios adoptaba una marcada orientación didáctica. La reforma anterior situó a nuestro país en este campo entre los más avanzados de Europa y América, y quedó registrada desde luego como el primer intento en la historia de las normales españolas por insertar la formación de los maestros primarios en instituciones superiores, así como de profesionalizar la carrera docente ¹⁰.

Tras la guerra, se abrió un largo ciclo de aislamiento y de ruptura con las anteriores tradiciones pedagógicas, que en todo caso llegaban a España desde el exilio a través de las publicaciones que hicieron los editores latinoamericanos de las obras de los intelectuales españoles y de otros autores. En el interior del país, las normales retornan a los planes anteriores a la República, y la pedagogía científica fue sustituida por la retórica ideológica del nuevo régimen y por los tópicos de un escolasticismo decadente. Mientras tanto, los maestros, habilitados muchos de ellos en la posguerra por procedimientos poco académicos, volverán a las formas arcaizantes de trabajo y a las inercias de la práctica mecanicista que permitían regular y controlar de manera empírica la marcha de las escuelas.

Más adelante, en el ciclo tecnocrático del franquismo, la pedagogía teórica y práctica trató de escapar a los discursos pseudofilosóficos de posguerra, abriéndose a la racionalidad tecnológica que imponían las modas del momento, más afines por lo demás a las exigencias del eficientismo que planteó el desarrollo económico del país entre los años sesenta y setenta. Esta nueva orientación, de origen positivo-funcionalista, se difundió sobre todo en los círculos de apoyo a las

reformas impulsadas por la Administración para la puesta al día de las antiguas organizaciones educativas. En la recepción de las corrientes modernas, y en su instrumentación al servicio de la escuela, jugó un papel decisivo el Centro de Orientación Didáctica, organismo técnico, creado en 1958, encargado de implementar la renovación escolar. A él se adscribió un cuadro de técnicos jóvenes de formación universitaria, procedentes de la inspección de enseñanza primaria, y en algún caso de las normales. El tradicionalismo pedagógico de las décadas anteriores no era compatible con los procesos de cambio que se estaban desencadenando en la sociedad española, y ello propició el acercamiento a los patrones de innovación que estaban en boga en el exterior: el estudio empírico de los hechos educativos, los enfoques sociológicos de corte funcionalista, las tecnologías de la comunicación, las contribuciones de la psicología conductista al ámbito de la enseñanza, el uso de nuevos criterios económicos y organizativos en la gestión del sistema escolar... Pero, además del empeño renovador de la nueva agencia, el sistema trató de hacer compatible el discurso neopositivista con las filosofías que mejor se asociaban a la ideología dominante. Los valores del sistema se combinaron sin pudor con los modelos tecnocráticos produciendo un ordenamiento pedagógico casi siempre alejado de la práctica, sobre la que incidió sólo como lógica normativa, en el caso de los discursos. Mientras tanto, la cotidianidad de la vida escolar y los comportamientos docentes siguieron, en su mayor parte, condicionados por la rutina y la tradición.

Las últimas reformas, aunque sitúan la formación de los docentes en la educación superior, han inducido a la consolidación de la escisión teoría-práctica, así como a la cohabitación en el mismo escenario académico de las dos culturas que se enraízan en la tradición normalista y en la pedagógica. Ambas están próximas en el espacio, pero distantes en el diálogo. Los nuevos líderes del conocimiento experto, aunque iniciaron la revisión epistemológica de estas tradiciones, han terminado por instalarse en sus "nichos" académicos aislados del mundo de la acción y del trato con los *parvenues* universitarios¹¹.

La sucinta historia hasta aquí expuesta ejemplifica bien el divorcio que en el pasado ha existido entre la pedagogía y la profesión. Tal escisión no es exclusiva de nuestro país. En los medios próximos a nuestro entorno cultural se ha operado una ruptura de similar naturaleza. António Nóvoa, en un interesante trabajo, ha mostrado, en la perspectiva de la historia comparada, cómo la formación de las ciencias de la educación ha excluido la práctica como fuente del conocimiento pedagógico. A finales del siglo XIX, el desarrollo científico operado en el sector consagró la superioridad del experto en relación con el profesor y creó nuevas reglas de juego en el ámbito de la educación. Después, en la segunda mitad de nuestra centuria, la expansión de los sistemas escolares estableció también nuevas relaciones entre los Estados, la sociedad civil y el mundo académico, con importantes repercusiones en la formación de los docentes y en su profesionalización. Los enseñantes se definirán como miembros de un cuerpo que necesita ser manejado y controlado por el Estado y la universidad, y el reciente desarrollo institucional de las ciencias de la educación ha de ser comprendido

bajo esta perspectiva, en la que los maestros y demás docentes habrán sido segregados de los núcleos de producción del saber pedagógico¹².

El anterior análisis sugiere la necesidad de articular dos enfoques historiográficos hasta ahora disociados. De un lado, el que privilegia la reflexión interna sobre la epistemología del saber, que puede revelar los compromisos de este con el poder; de otro, el que ha estado orientado a la investigación acerca de la imagen e identidad de los profesores, al margen de sus relaciones con el conocimiento pedagógico. La integración de estos análisis debería permitir interrelacionar la historia de las ciencias de la educación con la evolución de los sistemas escolares y los cambios que se han ido operando en el seno de la profesión docente.

El trabajo aludido examina la interrelación entre los procesos de construcción del discurso científico en educación y los de profesionalización de los enseñantes a lo largo de los momentos críticos que se enmarcan entre los finales del XIX y los años centrales del presente siglo (1880, 1920, 1960). En este tiempo largo, países de una misma región cultural (España, Francia y Portugal) exhiben, en sus continuidades y rupturas, las interdependencias entre la devaluación de la profesión docente y la deslegitimación de los profesores como productores de conocimiento, así como la correspondiente aparición de nuevos grupos de expertos que se afirman como autoridades científicas en el campo de la educación. Más aún, el autor de este análisis constata la paradoja de que a cada avance que se produce en las ciencias de la educación se opera una mejora de la imagen y de la condición de los docentes, pero también una depreciación de sus competencias, sobre todo en lo que concierne al estatuto atribuido a sus saberes, es decir, a los construidos a partir de la experiencia y la reflexión sobre la práctica.

No es posible extendernos más en la glosa de este importante aporte historiográfico, pero parece evidente que la anterior conclusión viene a implementar una de las tesis centrales de nuestro trabajo, la que ha sido anteriormente expuesta en torno a la coexistencia de las dos culturas o tradiciones en materia de educación y a la escisión de las mismas.

Aunque los primeros proyectos liberales españoles, según vimos, se orientaron a la creación de un cuerpo de maestros, controlado ideológica y académicamente desde las normales, la gestión de las escuelas elementales se vio largo tiempo abandonada a las prácticas de oficio que los enseñantes — titulados o no — fueron construyendo en el ejercicio de la profesión. De este modo, los docentes desempeñaron en parte el rol adscrito de disciplinar socialmente a las clases populares, pero su acción vino determinada por la propia experiencia o la memoria de la corporación, y no por las reglas de la pedagogía académica. Este es un proceso crítico en la escisión teoría/práctica, originado en el tiempo que suscitó los primeros ensayos de institucionalización de la profesión de maestro.

La búsqueda de una pretendida "ciencia de la educación", especialmente desarrollada por los pedagogos positivistas, condujo a la apropiación por parte de los especialistas de toda la legitimidad del saber acerca de la enseñanza y a la

entronización del valor del conocimiento experto, construido generalmente al margen de la práctica.

Por diferente vía, los maestros irán construyendo en el ejercicio de su trabajo una cultura profesional con procedimientos empíricos y reglas que responden a una lógica y una moral distintas. En el orden técnico, la cultura de la escuela se plasmará en las pautas que han ido orientando la práctica de la enseñanza: los métodos, el utillaje, la organización de los espacios y tiempos, los contenidos de los programas, las reglas de disciplina y examen... Esta cultura es la tradición inventada desde la experiencia, distinta al conocimiento experto. Por lo que se refiere a la moral, la invención de esta cultura se asocia también al desarrollo de la conciencia societaria de los enseñantes y a su constitución como grupo profesional con identidad. Justamente entre los años finales del XIX y los comienzos de nuestro siglo emergen en España los primeros movimientos asociativos del magisterio que, al tiempo que reivindicaban los derechos económicos y sociales de sus agremiados, definieron un programa de reformas enraizado en el mundo de lo cotidiano escolar ¹³.

Cohabitación/aproximación de las dos culturas

La cultura pedagógica del llamado conocimiento experto ha seguido, no obstante sus pretensiones, un camino complejo en su legitimación. El profesor Tenorth ha hecho notar cómo, incluso hoy, la pedagogía que cultivan los académicos no ha logrado un estatuto disciplinario que se puede considerar definitivamente asumido, lo que hace que la historia de la construcción de la "ciencia de la educación" sea en parte la "historia de una quimera" ¹⁴. En nuestro tiempo, esta pedagogía científica aún conserva formas que derivan de su origen, permaneciendo en una especie de *ghetto* institucional, con vetustas influencias clericales y filosóficas en su tradición erudita, así como con proyectos que se refieren al control de las instituciones y a la policía social con que los profesores, los políticos e incluso los teólogos han querido diseñar el orden de lo público y lo privado. Estos programas, casi siempre expresados en diseños utópicos para formas alternativas de sociedad, han determinado en gran parte la inadecuación de las teorías.

Tal vez por todo lo anterior, la "ciencia de la educación" ha permanecido siempre en una especie de "estado de crisis", no sólo por su imagen académica de "falsa teoría", por la "inseguridad de su estatuto teórico" o por la "deformación" a que fue sometida por las ideologías, sino también por la percepción que de ella se han formado los prácticos. "La práctica de la enseñanza ha sido una víctima de la cientifización de la educación", y la teoría "ha perdido habilidad para asistir a la práctica", concluye Tenorth. El conflicto entre ciencia y profesión, investigación y política o teoría y praxis está instalado y abierto al tiempo.

Las anteriores escisiones han venido a desembocar en la actual cohabitación de las dos culturas que dan cobertura a los sistemas de enseñanza y pautan las relaciones entre los expertos y los prácticos. En esta situación, que

puede ser también fuente de conflicto, aunque a menudo se salde asumiendo acríticamente la realidad esquizoide, los maestros aparecen como excluidos, y los pedagogos como pequeños ideólogos refugiados en su "nicho" académico.

Hoy se asiste a una redefinición del papel de los docentes en la sociedad y en la escuela. Cierta nostalgia del maestro artesano ¹⁵ intenta recuperar las tradiciones empíricas del oficio, así como refutar por esotéricos y abstrusos algunos discursos y saberes del conocimiento experto. Este, desde los paradigmas constructivistas y críticos, ensaya nuevas legitimaciones con el mundo de la acción, y hasta implica a los movimientos renovadores de maestros en la producción de un conocimiento pedagógico compatible con la práctica, reconociendo al tiempo la importancia de las teorías implícitas y el pensamiento de los profesores en la gestión del currículum y de la institución escolar. Los docentes, en un intento de dotar de sentido a su práctica ingenua, reconstruyen su tradición, la cultura que da identidad a su oficio. Esta conceptualización es una operación de naturaleza intelectual que transforma la experiencia en cultura profesional, y que si se pone al servicio de proyectos emancipatorios puede introducir sentido a la racionalidad. Desde esta perspectiva, la reconstrucción histórica de la cultura de la escuela puede cobrar nuevas significaciones en cuanto a la configuración del oficio docente.

Aunque los enseñantes hayan perdido a veces el control sobre su propio saber y sobre su trabajo, y se hayan sometido a los dictámenes de los expertos y a otras instancias de liderazgo, la reconstrucción de su historia profesional y de la escuela puede, además de saldar las deudas de solidaridad con la tradición, intuir nuevas perspectivas que trasciendan la dimensión instrumental de su oficio.

Notas

- 1 ADÃO, A.: "A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas", en NÓVOA, A. Y RUIZ-BERRIO, J. (eds): *A história da educação em Espanha e Portugal*, Lisboa, SPCCE-SEDHE, 1993, pp-123-135. GABRIEL, N. de: "Historia de la profesión docente en España", *ibidem*, pp. 137-156.
- 2 Véase TEODORO, A.: "Crise de identidade nos papéis e na formação dos professores", texto inédito de la 1ª ponencia.
- 3 FRIJHOFF, W.: "Le maître et ses dilemmes dans l'histoire", nota de la conferencia inaugural del *III Encontro*.
- 4 ESCOLANO, A.: "Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos." *La Universidad en el siglo XX, Murcia*, Murcia, SEDHE — Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, pp. 674-680.
- 5 Véase nuestro trabajo: "La investigación histórico-pedagógica y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (1994) 55-69.
- 6 GABRIEL, N. de: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y social en Galicia (1875-1900)*, A Coruña, Edicios do Castro, 1990, pp. 272-273.

- 7 Véase: BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español, 1927, vol. II, pp. 232-233. Sobre los "enseñaores", además de diversos pasajes del vol. II, el autor hace diversas referencias en el vol. IV (Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1929).
- 8 Véase: BORQUE, L.: *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*, Oviedo, Dirección Provincial MEC, 1991.
- 9 PEREYRA, M.: "Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias", *Revista de Educación*, núm. extra, 1988, pp. 195-200.
- 10 Sobre este punto y lo que sigue puede verse nuestro trabajo: " El oficio de maestro y el futuro de la memoria", *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, Bogotá. 13-4 (1996, 17-33.
- 11 Ver nuestro trabajo: "Un siglo, dos culturas. Pedagogía académica y cultura de la escuela", *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Universidad, en prensa.
- 12 NOVOA, A.: Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Education", DREWEK, P. Y LUTH, Ch. (eds.): *History of Educational Studies*, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998, pp. 403-430.
- 13 TERRON, A.: "El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica", *Historia de la Educación*, 6 (1987) 279-299.
- 14 TENORTH, H.E.: "The History of Educational Science", *XVII ISCHE, Papers*, Opening Adress, Berlin, 1995, documento policopiado.
- 15 Empleamos aquí esta expresión por analogía a la que utiliza Antonio SANTONI en su obra: *Nostalgia del maestro artesano* (México, UNAM-CESU, 1992).

