

EL MAESTRO COMO ARTESANO/PRÁCTICO Y COMO INTELLECTUAL

ANTÓN COSTA RICO
Universidade de Santiago de Compostela

Sin duda, se constata actualmente una crisis de identidad en el rol social y una falta de claridad en la formación de los maestros, cosa que por de pronto no deberíamos generalizar al conjunto de los docentes. Aunque los maestros tienen una competencia social oficialmente establecida y reconocida ¹, no es menos cierto que los retos de la naciente sociedad de la información, el relativismo y la diversidad cultural, las nuevas demandas socio-económicas, la creciente complejidad científico-tecnológica, la reducción de los núcleos familiares y la competencia efectiva y creciente de otras agencias y medios formativos y socializadores, han llevado a asignarle a la escuela y a los maestros unos cometidos y funciones excesivamente amplios y variados. Así, podemos contemplar hoy la diversidad de papeles que se les atribuyen: transmisores, formadores, protectores de la infancia, moldeadores de personalidades en formación...; incluso el papel de "investigador" (Stenhouse, 1987), o el de "intelectuales", que deberían desarrollar un "pensamiento crítico" en relación con las decisiones profesionales a adoptar en el día a día (Giroux, 1990).

Tantas atribuciones, tantos retos,... a los que el colectivo profesional de los maestros no ha alcanzado a dar una respuesta solvente, viéndose sometido el oficio de enseñar, dicho en términos tan queridos para nuestro reconocido Carlos Lerena, a un proceso de descualificación. Los maestros, habiendo perdido buena parte de sus tradicionales funciones sociales ² que habían contribuido a cristalizar su posición y papel como categoría social ³, se encuentran inmersos en una situación de ambivalencia de su trabajo y de "incertidumbre valorativa", tal como ha señalado el profesor Agustín Escolano ⁴, debido a una vivencia de roles en conflicto ⁵, ocasionándoles un considerable desgaste profesional, expresado a través de una sintomatología que entre nosotros fue categorizada por el profesor

Esteve como "malestar docente", todo lo cual es, por otra parte y en buena medida, consecuencia de un proceso genealógico que no ha permitido más que construir una figura con un modesto y frágil *status*.

Se concluye que ante un escenario de crisis de las finalidades tradicionales asignadas a las instituciones escolares, también un cristalizado entendimiento de los roles de los maestros ha tocado fin, de modo que de piezas claves en el engranaje social han pasado a ser piezas prescindibles, y es por ello que acucia la realización de una revisión sobre la figura del maestro y de la maestra de escuela primaria y aún si cabe una "reconstrucción" de tales figuras. Al caso hay que señalar que el estudio de la profesión/oficio de los maestros ha cobrado un creciente vigor, llegando a convertirse, en palabras de Antonio Nóvoa, en un nuevo "objeto" de investigación educacional⁶.

Llegados a este punto, nos podemos preguntar con J. Carbonell:

¿"Qué es el maestro: un artesano de la infancia, un técnico de la docencia, un artista de la formación, un trabajador de la enseñanza, un misionero, un intelectual, un profesional de la educación, un semiprofesional ambiguo?"⁷
¿Acaso, un investigador, un poeta, un arquitecto, un escultor, un jardinero?

La respuesta no es fácil. Sería una respuesta simple y retórica quedarnos sin más con la frase escrita en su día por J. Rusiñol: "El señor Guní era un maestro más, es decir, otro desgraciado". El propio J. Carbonell anota que la respuesta es distinta según los tiempos y las visiones ideológicas y educativas y aún no solo lo anterior. A la hora de hablar del concepto y de los significados del magisterio y mejor del conjunto de los docentes hemos de reconocer que no nos encontramos ante un sector profesional uniforme; que, al contrario, aparece históricamente jerarquizado, fragmentado internamente (catedrático de universidad — catedrático de instituto — profesor itinerante de escuela rural), con su distinto acompañamiento salarial, todo lo que ha venido conduciendo a un prestigio social dispar, de donde han derivado consecuencias en cuanto a su poder, autonomía y otras condiciones de trabajo. Diferencias que también se extienden a los maestros primarios, según ha señalado J. Carbonell:

Diferencias de prestigio entre los que enseñan en la escuela rural y urbana; de autonomía y calificación entre los maestros de la escuela pública y los de ciertas escuelas privadas; de expectativas y de satisfacción profesional entre los que educan a hijos de los ricos y los que se hacen cargo de los hijos de los pobres, etc. (8).

Por ello, tampoco en este caso podríamos dar una respuesta única y sin matices ante la divergencia bipolar "Práctico-Intelectual". En todo caso y con la preocupación por "reconstruir hermenéuticamente" el oficio de los maestros deberíamos ser conscientes del alcance que concedemos a dichos términos, y examinar también la cuestión desde el punto de vista histórico, en cuanto que de tal examen podríamos extraer algunos de los rasgos identitarios más firmes de la profesión de maestro: en qué condiciones y cómo se produjo la emergencia de tal

actor corporativo, sus procesos de afirmación y de autoconciencia, sus momentos de crisis, la identidad y el imaginario colectivo construido por cada generación docente, su deontología, el ethos configurador de tal profesión, es decir su conducta social aprendida y su modo de relación social, o la imagen y las expectativas sociales (qué se espera del maestro, qué quieren de él los poderes dominantes, los padres y las madres y los propios niños).

Un Práctico/un Intelectual

Decimos de alguien que es "un práctico" en cuanto que le reconocemos una competencia profesional, un dominio empírico de reglas prácticas y de procedimientos técnicos para elaborar algo correctamente. Es lo que comúnmente caracteriza a un artesano al que reconocemos como tal. Sin duda el oficio de maestro puede tener un ajuste, siquiera parcial, con respecto a la anterior caracterización. Pero dejémoslo aquí por el momento.

¿Quiénes son los intelectuales? ¿A quienes llamamos así? Parece que puede haber un acuerdo para poder distinguir con este término a aquellas personas que estando en contacto directo, autónomo y explícito, con el mundo de la cultura, de la ciencia y el pensamiento, están también presentes en los debates sociales, aportando puntos de vista y expresiones, que son fruto de su conocimiento, y de su reflexión; personas rodeadas de un cierto prestigio social, a veces de consideración elitista.

En tal sentido, estaríamos ante un concepto de filiación contemporánea. Para el caso hispano así lo situó Inman Fox al indicar que la introducción del sustantivo intelectual fue debida a la generación del 1898⁹. Justo en el año en que el narrador francés Emile Zola intervenía públicamente en una cuestión de amplio alcance político (el *affaire Dreyfus*) con su famoso artículo "¡J'acusse...!", a través de las páginas de *L'Aurore*, haciendo notar así la figura del escritor literato en posesión de la palabra que deja por un momento de atender a la creación de un mundo literario, para intervenir de modo comprometido en la realidad social y política, como protagonista consciente de la historia social y aún voz pública prestada y solidaria a favor de causas y personas con dificultad histórica de audiencia pública. Con esta intervención de Zola nacía también en Europa el concepto actual de "intelectual".

Es mucho lo que sobre ellos se ha escrito. Se ha tratado de diseñar su perfil y al caso se podrían recoger algunos puntos de vista. Entre ellos el de J. Le Goff, quien al referirse a los intelectuales en la Edad Media dice: "el término designa a quienes tienen por oficio pensar y enseñar su pensamiento. Esta alianza de la reflexión personal y de su difusión en una enseñanza caracteriza al intelectual"¹⁰. Por su parte, A. Gramsci matizando la anterior posición, mediante sus escritos de finales de los años cuarenta del presente siglo, y luego de afirmar que todos los humanos podrían ser intelectuales, se refiere a que, sin embargo, "no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales", mencionando así la función social que algunos cumplen, conformando una "categoría profesional" que de ordinario es

"utilizada" por el grupo social dominante a fin de realizar funciones subalternas que contribuyen a la hegemonía social y al ejercicio del gobierno político por parte del grupo dominante ¹¹.

Por su parte, el ya citado Inman Fox alude a los intelectuales como "pensadores o escritores casi siempre en oposición al orden socio-político establecido, o por lo menos al margen de él" ¹², ofreciendo así otro punto de vista, quizás un tanto reduccionalista, si lo confrontamos con la matizada y rica posición expresada por Tuñón de Lara, quien se refiere a los intelectuales como aquellos "cuyo trabajo se realiza mediante actividad mental y reflexiva, que opera no sobre parcelas limitadas del saber, sino relacionando las adquisiciones del saber particular con la temática general y la totalidad de aspectos de la vida humana en una circunstancia histórica dada"; personas productoras de bienes culturales, con sensibilidad y voluntad para la captación comprensiva de fenómenos sociales, ante los que proponen acciones, manteniendo una relación dialéctica entre teoría y práctica, en un contexto de enfoque general de la cultura ¹³.

¿Son por acaso "intelectuales" los profesores? Sin duda, son personas que tradicionalmente se han dedicado a actividades que requirieron y requieren un considerable empleo de la inteligencia, en diversos grados, aunque como categoría profesional su función no ha adquirido la relevancia social que se asigna a la categoría de los intelectuales, bien desde el punto de vista de su contribución a la hegemonía del grupo dominante, como desde aquel otro referido a las posiciones contrahegemónicas. Tampoco desde el punto de vista que sugería Giroux en 1990, es decir, los profesores como personas que desarrollan un pensamiento crítico y reflexivo sobre los principios que estructuran su vida profesional y sus prácticas de aula, con deseable combinación de la reflexión y de la acción, podríamos considerar como intelectuales al grupo profesional de los profesores y profesoras en su conjunto ¹⁴, lo cual no nos habría de impedir reconocer que, muchos profesores, desde su contacto íntimo con tareas intelectuales, han tenido una notable propensión hacia una presencia e intervención social "intelectual", mereciendo ser de tal modo reconocidos, mientras que en otros casos han desarrollado una práctica profesional reflexiva, que les haría merecedores igualmente de su consideración como intelectuales, siguiendo la propuesta de Giroux.

¿Qué concreciones al respecto nos permite observar algún grado de revisión histórica? Es lo que a continuación quisiéramos señalar.

Rol y Funciones de los Maestros

¿Cuáles son las imágenes más queridas para aquellos que podemos considerar como tratadistas de la pedagogía en cuanto al modelo de docente? ¿Con que rasgos y funciones son entrevistados los profesionales?. En tanto que sería extensa la nómina de posiciones y autores, nos haremos solo cargo de algunas de ellas, como síntomas de un estado de opinión a bien seguro extenso.

Por su fuerza en la realidad educativa decimonónica española podemos acercarnos en primer lugar a las posiciones de Avendaño y de Carderera. Ellos dibujan ¹⁵ un maestro como una persona "justa, buena y dulce", caracterizado por su paciencia, bondad y dulzura, de vida pura y de firmeza de carácter, que desarrolla la inteligencia de los niños mediante la instrucción, y su nascente moralidad mediante la educación, al tiempo que se manifiesta como espejo de dignidad moral ante la sociedad. Un modelo de fuerte contenido moral, ensamblado con mimbres pestalozzianos, no exentos en nuestro caso del fuerte moralismo tradicional del catolicismo hispano; un modelo que también expresan, entre otros, Pilar Pascual de San Juan ¹⁶ y José María Santos ¹⁷, o Mariano Carderera quien afirmaba:

"Debe cada uno consultar sus fuerzas, sin abultar ni disminuir las facultades del estado que se propone abrazar. La vocación para este destino se manifiesta por la modestia en hacer el bien, la resignación en las dificultades, la aptitud y el celo para adquirir conocimientos, el afecto a la niñez,... El que descubre en sí mismo estas señales características, el que prefiera una vida decente y sencilla al fasto y la ostentación, el que busca el contento interior, más bien que los intereses materiales, puede considerarse adornado de las disposiciones necesarias para el magisterio y estando prevenido contra las tentaciones de la veledad y la inconstancia lo ejercerá dignamente" ¹⁸.

No muy distintas eran las cualidades de un buen maestro señaladas por Pedro Alcántara a finales de siglo: el amor al estudio, la firmeza de carácter, la exactitud y el celo en el desempeño de sus funciones, y el don de enseñanza, necesitando además "una regular inteligencia y con ella una cultura superior a la que tenga que suministrar a los niños y suficiente para permitirle alternar aiosamente en sociedad" ¹⁹. Para esta "noble y delicada misión" se precisaría además buena salud, modestia, dignidad, prudencia y vocación, entendida como conjunto de disposiciones naturales de impulso hacia la profesión de donde emanaría a su vez el amor hacia los niños.

Por su parte, Rufino Blanco aludía en 1901 al "buen maestro, sensato y dulce, que ejerce una paternidad espiritual" ²⁰, posición de la que no se distanciaba ni el mismo Joaquín Costa cuando en su "Escuela y despensa" de 1899 contemplaba la enseñanza como núcleo generador de toda acción social eficaz y al maestro como "sacerdote de la nueva religión de la cultura".

Habrían de pasar bastantes años aún para ver modificaciones en cuanto a la imagen querida de los profesores. Es el caso de lo indicado por dos nuevos tratadistas: Pertusa y Gil y Muñiz. Para estos, el maestro debería ser el alma de la escuela, que debe saber lo que ha de enseñar, para lo cual ha de poseer una cultura general, sólida, seria y sistemática, es decir, construida bajo un sistema, "porque el profesor necesita un concepto unitario del mundo para formar su propia personalidad, como lo exige la seriedad de su misión", y que permita obtener un conocimiento sistemático del mundo. El maestro debe también saber enseñar mediante la obtención de una cultura técnica en el sentido pedagógico. Y aún "educar" sobre todo a través de su acción y de su conducta" ²¹.

Se marca un perfil que se ensancharía en aquel tiempo republicano en que todo parecía posible. Más allá de sus rasgos profesionales se buscan en el profesor otros valores: "escultor, poeta y arquitecto... que inspira el soplo de vida espiritual que ha de llevar alma de libertad y empeño de emancipación en su labor creadora", pedía para el maestro Eloy Luis André ²². Mientras, Rodolfo Llopis pedía la revolución en las conciencias para hacer posible la reforma de la Humanidad, asignándole tal obra a la escuela y a los educadores, según escribía en su libro *Como se forja un pueblo*, elaborado también al calor de la IIª República.

De una forma menos retórica y más tradicional se expresaba el *Diccionario de Pedagogía*, editado por Labor en 1936 ²³, en donde se anota la importancia de la "predisposición pedagógica" para el modelaje de los maestros, lo que quería decir la existencia de un "comportamiento espiritual pedagógico", como un íntimo anhelo de influir sobre otros; la existencia de una personalidad moral y de una "rectitud instintiva", cuasi innata en la actuación pedagógica, así como de la vocación y amor profesional y de la aptitud para enseñar y para mantener la disciplina, lo que se podría resumir ²⁴ en la existencia de un *ethos* específico de los educadores, un *ethos* profesional, fuente inagotable de abnegación, de honor y de escrupulosidad de conciencia, que debería marcar su personalidad ética-profesional.

Las posiciones de Gil Muñoz y de Pertusa y estas recogidas en *el Diccionario de Pedagogía* creo que aciertan a dibujar la imagen más general deseable para los maestros en los años finales del primer tercio del siglo XX, aunque se produzcan derivaciones que se expresan en posiciones como los de Eloy L. André o las de Rodolfo Llopis. En cuanto al aspecto más objetivamente profesional de su formación, también durante este primer tercio del siglo se acentuaron orientaciones acordes con el paidocentrismo y con el activismo. Así lo expresaba Bartolome Cossío en su clásica conferencia de 1905 "El maestro, la escuela y el material de enseñanza" ²⁵:

Si deseais aprender verdadera ciencia de la educación, observad a vuestro alrededor la vida real, la de todos los días; estudiad a los padres y a los niños; apuntad, comentad, reflexionad sobre los hechos, que ellos os darán la clave de muchos problemas educativos y la más segura norma de vuestra conducta pedagógica".

Años más tarde, María de Maeztu ²⁶ después de afirmar que la infancia era un periodo de aprendizaje de la cultura por parte de los niños y de aprendizaje de vivir, asignaba al maestro la función facilitadora y permeabilizadora entre la personalidad de cada niño y el mundo social, para lo cual las Escuelas Normales habrían de capacitar a los educadores para esta tarea, "reduciendo los dos términos a una unidad integral, cuyo eje es la vida del niño".

Los sucesos bélicos de 1936, el estricto totalitarismo y la mentalidad nacional-católica que inspiró la política franquista, eliminaron de la imagen de los maestros españoles cualquier rasgo de riqueza profesional, alejando los acentos de libertad y de crítica en su fisonomía intelectual.

Quizás la primera ruptura sería del tradicionalismo y del monolitismo militarista la podemos localizar en las nacientes escuelas catalanistas durante los años 60. En efecto, el movimiento educativo catalanista que nace en el contexto de una pequeña burguesía con "conciencia nacional", con acentuado amor a la cultura, con compromiso cívico y con creencias católicas aperturistas, permite dibujar también una nueva imagen para los maestros, y no tan nueva si reparamos que el componente moral de su personalidad tiene una fortísima dominancia: alguien con vocación profesional, que responde a un modelo de militancia cuasi religiosa, que con su labor, desarrollada con sentido de austeridad, responde a una ética del compromiso y que entiende la enseñanza como un servicio a la comunidad ²⁷.

Otras rupturas, provenientes de otros espacios similares o de medios católicos populares de fuerte contenido social, también en ocasiones desde ámbitos laicos, bajo influencia marxista, irían tomando cuerpo en estos años, ofreciendo pues una imagen cada vez menos uniforme y al contrario más compleja de los profesores ²⁸, afirmándose crecientemente una imagen profesional dialécticamente constituida a través de una reafirmada posición cívica, al entender la renovación profesional y pedagógica no sólo como un hecho técnico-disciplinar, sino como una toma de conciencia que al ir más allá examina el propio rol social de los docentes.

Así lo expresaba, por ejemplo, Mario Lodi, uno de los mejores símbolos del "Movimento de Cooperazione Educativa", alimentado desde la fuente de la pedagogía freinetiana, al decir:

"Claro está que habría que admitir que la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar. Precisamente por eso durante tantos años he asociado el compromiso de ciudadano consciente con el de pedagogo" ²⁹.

Como podemos contemplar en este recorrido ninguna de las dos imágenes bipolares goza de suficiente predicamento; estamos ante un maestro que en pocas ocasiones aparece como un intelectual, con formación científica y pedagógica bien trabada y con conciencia de su papel social. Un maestro al que, por lo general, tampoco se le veía como un buen práctico, lo cual ha llevado a hablar de una baja profesionalización. La otra cara de la moneda está situada en la formación recibida: ¿para qué y cómo se les capacitaba?

Formación y Status del Magisterio

En la España contemporánea le correspondió al Reglamento de Instrucción Pública de 1821 el señalar la necesidad de realizar con éxito un examen de conocimientos por parte de todos aquellos que pretendiesen desempeñar el oficio de maestro de escuelas públicas. El Plan del Duque de Rivas de 1836 y la ley de 1838 permitieron avanzar un tanto la configuración de este oficio, al regular la creación de las Escuelas Normales y sus ciclos de estudios propedéuticos.

De todos modos, la reducida instrucción impartida, el control político-administrativo de este oficio desde los ayuntamientos, el escaso e irregular sueldo y la menesterosidad de las generalmente mal llamadas escuelas primarias, no contribuyeron en nada a la construcción de una imagen social positiva de esta "profesión", o quizás mejor "oficio".

La formación inicial recibida era pobre. El reglamento de Gil de Zárate de 1843 afirmaba en este sentido: "todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo - a este respecto Gil de Zárate se aproxima a la mentalidad del despotismo ilustrado - es una excrecencia dañosa, un defecto". En tal sentido, se hace prevalecer ya la imagen del maestro virtuoso, aureolado en su vida diaria por la mediocridad; alguien en posesión de pocos conocimientos, por otra parte, generalmente alejados de prácticas reflexivas.

En otros términos, "los maestros no debían saber más que aquello que debían enseñar" ³⁰, que era bien corto, y de poca relevancia práctica, y este planteamiento no registró sustancialmente variación a lo largo del siglo XIX, como tuvo ocasión de expresar Gómez Rodríguez de Castro: "Las Escuelas Normales parten de un currículo exiguo... Se pensó que sería suficiente para el desempeño de la tarea de un maestro, con lo que se rebajó el status docente, con graves perjuicios para el prestigio de la función" ³¹. Pensemos que el programa general de estudios, con ligeros añadidos fue el mismo por espacio de cuarenta años, desde el Real Decreto de 20 de Noviembre de 1858. A la hora de determinar los estudios de la carrera de maestra (Real orden de 14 de Marzo de 1877), a la hora de reformar la Escuela Normal Central (Real Decreto de 13 de Agosto de 1882), o a la de habilitar profesores licenciados para serlo de las Escuelas Normales (Real Decreto de 27 de julio del 1900) muy poca cosa se podría anotar para formar intelectualmente con alguna seriedad a este profesorado.

Por otra parte, no apreciamos tampoco ninguna materia de estudio relacionada con la sociedad en la que iban a ejercer los profesores: ni en las normas anteriores, ni en el nuevo plan de estudios normalistas de 1903, ni aún en el de 1914, el primero que sin embargo aborda de modo sistemático la formación del profesorado. Sólo en el plan de 1931 encontramos una materia con el siguiente rótulo: "Cuestiones económicas y sociales". Y ello a pesar de que había alguna conciencia previa de tal carencia formativa, como en 1902 lo hacía sentir un pedagogo tan destacado como Pedro Alcántara, al manifestar que "Las Escuelas Normales deben impartir tanto una cultura pedagógica teórico-práctica, como una cultura general, mediante materias desarrolladas con sentido pedagógico" ³².

Por todo lo dicho, una escasa preparación de los maestros, por medio de un curriculum en extremo simplificado, se convertía en el primer impedimento para disponer de un adecuado nivel cultural; carencia que propiciaba el conformismo y la apatía, ya que, por otra parte en términos de carrera docente, al depender la promoción de la antigüedad, no había estímulos para perfeccionarse.

Solo el magnetismo despertado durante el corto tiempo de la IIª República por el desarrollo y la curiosidad cultural y el protagonismo social con que se rodeó a la figura de los maestros, alcanzó a favorecer algunos importantes cambios como

en otro momento había ocurrido durante la primera República portuguesa³³, o a través de las medidas dictadas tiempo atrás por J. Ferry en Francia, al convertir a los profesores en los húsares de la república y de la laicidad³⁴.

Entre nosotros, de nuevo, la Dictadura Franquista empobreció extraordinariamente la formación de los maestros, con la reducción al mínimo de los contenidos científicos y la sobrevaloración de los contenidos morales propios del ideario nacional-catolicista y de la vivencia del oficio de enseñar de modo cuasi sacerdotal, bajo el prisma de la retórica vocacional³⁵, cuestión ésta que encajaba bien con aquel sentido de "arte", con el que se rodeaba a la Pedagogía, connotando su práctica como "savoir faire" innato o "genio". Un sentido así, en buena medida desnaturalizado con respecto a lo que habían querido señalar tratadistas reconocidos como el ya citado Pedro de Alcántara³⁶.

De este modo, el nacional-catolicismo produjo, como señaló Félix Ortega, un modelo de magisterio como oficio ideológico, controlado por los sectores clericales, bloqueado teóricamente, adoctrinador, con bajo nivel cultural y con baja estimulación de la inteligencia, lo que unido a los bajos sueldos, condujo a la reafirmación tradicional del escaso prestigio del oficio de maestro.

Se confirma así como una figura con status modesto y frágil, alguien distanciado de otros sectores sociales y oficios y profesiones, al tiempo que aislado como grupo social; alguien a medio camino desde el punto de vista de las clases sociales, aislado como precio pagado a su "respetabilidad". Maestros que podían despertar sentimientos de ambigüedad o de admiración entre el extenso campesinado, ya que al estar en posesión de la palabra escrita, los profesores podían en mejores condiciones establecer la ligazón entre las comunidades rurales y el mundo exterior. Maestros que podían mover a menosprecio en los centros urbanos, al ocupar una posición baja en la jerarquía social.

A este respecto, el ya citado Félix Ortega ha indicado que generalmente los maestros han procedido de estratos sociales próximos a las clases subalternas, aunque con la distancia suficiente como para diferenciarse y actuar como agentes de aculturación, transmitiendo códigos y pautas propios de la clase media, convirtiéndose en "zona de amortiguamiento" entre las capas sociales medias y bajas³⁷.

Una Profesionalidad en Cuestión

La profesión de maestro o de maestra, tan genealógicamente marcada, se concibe actualmente como una profesión sociológicamente ambigua, ante la presencia de rasgos no profesionalizadores.

Si se atiende a que como posibles atributos profesionales se puede hablar de la competencia (como cuerpo de conocimientos sistemático y especializado propio, que incluye el dominio de un lenguaje técnico específico y de determinadas habilidades y capacidades prácticas), de la licencia o campo de actuación propio, de la autonomía profesional, de la autorregulación y control profesional corporativo, del saber experimental común al grupo, o aún de la

vocación, con un renovado sentido, la profesión de maestro no reuniría plenamente ese conjunto de atributos ³⁸, entre otros motivos al no acertar, desde las instancias formativas, a privilegiar un enfoque profesionalizador crítico-reflexivo, mientras tampoco se cultivaría adecuadamente ni un enfoque práctico-artesanal, ni otro posible tecnocrático-academicista ³⁹.

En su conjunto, los maestros serían malos prácticos, por su considerable desconocimiento de las cuestiones epistemológicas, de la psicología del aprendizaje, de la psicología evolutiva y de una didáctica formulada con garantías científicas ⁴⁰.

Y estarían también mal capacitados para la reflexión y el ejercicio intelectual, a pesar de lo que no deberíamos olvidar o menospreciar el hecho de la existencia histórica de numerosos profesores y profesoras, maestros y maestras, que han adoptado una nítida posición profesional, dentro de la que hemos de incluir la dimensión intelectual.

Y es que es preciso pensar que más allá de la formación inicial existe la "experiencia común", fuente de cualificación profesional tradicionalmente importante y "modo de transmisión y de apropiación — mediante observación directa y ensayo empírico — de las reglas empíricas de la profesión docente" ⁴¹. Es decir, no podemos olvidar que los maestros, y en general los docentes, para la construcción de su rol enseñante, de sus señas de identidad profesionales, recurren a la memoria acreditada por la tradición corporativa ⁴². Una memoria que permite instalarse en la tradición, algo que otorga perspectiva, que desempeña una función hermenéutica, que asegura una determinada identidad, o lo que es lo mismo "una cultura profesional que informa los comportamientos de los maestros como grupo con roles definidos", a través de la interpretación de las conductas afirmadas en el tiempo y de su proyección crítica ⁴³.

La tesis, sugerente, que matiza, al menos, lo relativo a la mala capacitación práctica, encuentra su confirmación en el ámbito de la investigación didáctica: aquí se nos indica que los docentes tienden a aprender más en la práctica que en términos de teorías, de modo que no siempre las concepciones guían la acción de una manera ordenada y comprensiva. A este mismo respecto se afirma que los docentes realizan su construcción del conocimiento (especializado) a través preferentemente de experiencias de interacción vinculadas a situaciones diversas de naturaleza personal, práctica y profesional ⁴⁴.

Quizás también habría que matizar el alcance del concepto intelectual aplicado al conjunto de los maestros. Según lo dicho no serían "intelectuales" por más que de modo innegable realicen tareas intelectuales y estén en íntimo contacto con un trabajo que pudiendo ser reflexivo propicia que, en diversas circunstancias, una parte del profesorado pueda ser encuadrado dentro de tal categoría social. De todos modos es posible que un algo de cautela ante la idea exigente de profesor como un "intelectual deliberativo, reflexivo y crítico" que, como tal, toma decisiones en las diferentes situaciones del quehacer educativo, nos devuelva una imagen sometida a un menor rigor, poniéndonos ante una

profesión "fronteriza", entre artesanal e intelectual, la propia de un mediador entre los niños y los adultos, entre la familia y la comunidad, entre la escuela y la sociedad organizada, que construye su oficio, como escribió Escolano, a través de "una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas aprendidas y la innovación creadora".

Nos atrevemos a pensar que no encuentran plasmación estos matices con la frecuencia deseable, pero es posible que la memoria de la experiencia exitosa común, sometida a la reflexión crítica y proyectada hacia el futuro, sea un camino óptimo para la "reconstrucción" de las señas de identidad de los maestros en un tiempo de profundas modificaciones. Al menos, hablamos de una profesión de sólidas raíces y permanencia en el tiempo, con cristalizaciones históricas, que es necesario remover "porque los tiempos están cambiando".

Notas

- 1 FERNANDEZ ENGUITA, "La condición del docente", en *La escuela a examen*, Eudema, Madrid, 1990; DIAZ, C., *Oficio de maestro*, Narcea, Madrid, 1989.
- 2 Su afianzamiento como categoría social, ocupando un determinado segmento dentro de la estructura social y su integración funcional dentro del conjunto de agentes propio de las burocracias públicas estatales constituidas a lo largo del siglo XIX se ha puesto en relación con las funciones sociales atribuidas, que han sido entre nosotros: ser transmisores ideológicos de valores morales, culturales y políticos conservadores, ser "espejos morales", censores¹ y calificadores disciplinarios, más que transmisores y generadores de saberes de conocimiento.
- 3 Un ejemplo de conformación estatutaria podemos verlo en la seria contribución de A. ADÃO, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Instituto Gulbenkian, Oeiras, 1984.
- 4 ESCOLANO BENITO, A., "Descubrir la memoria", *Vela Mayor*, 11 (1997) 8.
- 5 El profesor Agustín Escolano se ha referido a esta cuestión al señalar como roles en conflicto en la actualidad los siguientes: el rol técnico (como guía de aprendizaje, en alusión a las tareas de matiz tecnológico), su rol como agentes socializadores y moralizadores (con su declarado componente de control social) y su rol terapeuta de apoyo y promoción de la realización de los individuos en formación. ESCOLANO BENITO, A., "Maestros de ayer, maestros del futuro", *Vela Mayor*, 9 (1996) pp. 41 y ss.
- 6 NÓVOA, A. (Ed.), *Vidas de profesores*, Porto Editora, Porto, 1992. Se abordan aquí asuntos como la identidad personal y la profesional de los maestros, la autoconsciencia, los procesos de profesionalización, sus imágenes y el imaginario social entre los profesores; se pone de manifiesto la emergencia de una nueva problemática del estudio.
- 7 CARBONELL, J., "El maestro y la maestra", en *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*, Eumo — Octaedro, Vic, 1996, p. 189.
- 8 *Ibid.*, p. 194.

- 9 INMAN FOX, E., *Ideología y política en las letras de fin de siglo (1898)*, Espasa-Calpe, Madrid, 1988, p. 18.
- 10 LE GOFF, J., *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 21.
- 11 GRAMSCI, A., "La formación de los intelectuales", en *Cultura y Literatura*, Península, Barcelona, 1972, pp. 27-48. Entre los textos gramscianos específicos hay que anotar el escrito en 1949: *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*.
- 12 INMAN FOX, *op. cit.*, p. 14.
- 13 TUÑÓN DE LARA, M., "Los intelectuales de 1926 a 1936", en *Estudios de historia contemporánea*, Hogar del Libro, Barcelona, 1977, pp. 177 y ss.
- 14 GIROUX, H.A., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Madrid, 1990.
- 15 AVENDAÑO, J., CARDERERA, *Curso elemental de Pedagogía*, Hernando, Madrid, 1859.
- 16 PASCUAL DE SAN JUAN, P., VIÑAS y CUSÍ, *Tratado de Pedagogía para las maestras de primera enseñanza*, Bastinos, Barcelona, 1896.
- 17 SANTOS, J.M., *Curso completo de Pedagogía*, Hernando, Madrid, 1886.
- 18 CARDERERA, M., "Vocación" en *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*, T. IV, Madrid, Imp. de M. Campuzano, 1858, p. 672.
- 19 ALCÁNTARA GARCÍA, P., *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*, Perlado, Madrid, 19033, p. 260.
- 20 BLANCO y SÁNCHEZ, R., *Tratado elemental de Pedagogía*, Impr. Moderna, Madrid, 1901², p. 131.
- 21 PERTUSA y PERIZ, GIL y MUÑOZ, *Pedagogía moderna I. Tratado de la Educación*. R. Alcalá, 1926, Málaga, p. 549 y ss.
- 22 LUIS ANDRÉ, E., "La lucha por la cultura en Galicia", *La República* (Ourense), 7/III/1931.
- 23 SÁNCHEZ SARTO (Dir.), *Diccionario de Pedagogía*, Labor, Barcelona, 1936, T. II, pp. 1950-1954.
- 24 *Ibid*, T. I, pp. 1342-1343.
- 25 Cito por L. SANTULLANO, *El pensamiento vivo de Cossío*, Losada, Buenos Aires, 1936, p. 130.
- 26 MAEZTU, M^a, "Escuelas Normales", en AAVV, *Libro-Guía del Maestro*, Espasa-Calpe, Madrid, 1936, p. 129.
- 27 GAY, J., PASCUAL, A., QUITLLET, R. *Sociedad catalana y reforma escolar. La continuidad de una institución*, Laia, Barcelona, 1975, pp. 70-72.
- 28 Un ejemplo de lo que decimos se puede observar en J.M. MASJUAN, *Els mestres de Catalunya. Documentos a la recerca*, Nova Terra, Barcelona 1974, sobre datos de encuesta de 1971 y 72 relativos a un profesorado que se situaba en el segmento de la clase media baja.
- 29 LODI, M., "Carta a Katia" (1970) en *El País Errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Laia, Barcelona, 1973, p.
- 30 GABRIEL FERNANDEZ, N., "Historia de la profesión docente en España", en NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (Eds.), *A história da educação em Espanha e Portugal*, Sociedade Portuguesa de História da Educação, 1993, p. 141.

- 31 GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F., "El currículo de la formación del maestro", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 5 (1986), p. 175.
- 32 ALCÁNTARA GARCÍA, P., *De la Educación Popular*, T. II de la serie *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Hernando, Madrid, 1902, p. 307.
- 33 MÓNICA, M^a F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, E. Presença, Lisboa, 1978, pp. 173-220.
- 34 Entre otros, VILLIN, M., LESAGE, P., *La galerie des maîtres d'école et des instituteurs. 1820-1945*, Plon, París, 1987, y ALBERTINI, P., *L'École en France XIX^e-XX^e siècle*, Hachette, París, 1992, en donde se trazan los recorridos registrados por profesores y maestros de escuela en pro de su afirmación social colectiva.
- 35 Cfr. ORTEGA, F., "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *Revista de Educación*, 284 (1987) 19-38.
- 36 ALCANTARA y GARCÍA, en su *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*, al que hemos examinado en su 3^a edición de 1903 (Madrid, Perlado) afirmaba que la Pedagogía "es a la vez ciencia y arte de educar e instruir, teoría y práctica"(p. 23), explicitando estos términos del siguiente modo: "ciencia" o principios y leyes, es decir, reglas teóricas; "arte" o reglas prácticas que derivan de las anteriores. Dicho de otro modo: "la Pedagogía es el conjunto de los principios que presiden a la educación y de las reglas o medios de aplicarlos en la práctica" (p. 13).
- 37 Por ello, tampoco podríamos entender el "magisterio" como una profesión liberal, genuina y expresión de la clase media. Sería más bien una "semi-profesión", una actividad reservada por sus funciones sociales — moralizar y disciplinar — al servicio de los sectores dominantes, y por su bajo status, a sujetos, en su mayoría, de clases medias-bajas. Cfr. ORTEGA, F., "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *op. cit.*
- 38 CARBONELL, J., *op. cit.*, pp. 195-197.
- 39 Siguiendo la propuesta de modelos de profesionalización sintetizada por J. Carbonell, en el mismo lugar.
- 40 A este respecto y con intencionalidad declarada, F. HERNANDEZ y Juana M^a SANCHO, publicaban en 1989 una obra de título bien llamativo: *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Cuadernos de Pedagogía/Laia, Barcelona). También por algunos de estos motivos las sociólogas Capitolina DIAZ y Beatriz PRIETO han escrito que la actividad de los maestros "se asemeja a la del "bricoleur" (ni científico ni artista), que utiliza ideas heterogéneas en su trabajo educacional, en "Entre el bricolage y la ciencia", *Vela Mayor*, 9 (1996).
- 41 ESCOLANO BENITO, A., "Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos", en SEHDE/UNIVERSIDAD DE MURCIA, *X Coloquio de Historia de la Educación*, Murcia, 1998, pp. 674-681.
- 42 *Ibid.* Afirma A. Escolano: "Los análisis genealógicos muestran que en aprendizaje de la profesión de enseñante han dominado los modos de apropiación empírica de ciertos saberes prácticos que el colectivo de maestros fue configurado como reglas artesanas de un trabajo especializado y gremial".
- 43 ESCOLANO BENITO, A., "Descubrir la Memoria", en *Vela Mayor*, 11 (1997)8, número dedicado a reflexionar sobre "la memoria de la escuela".

- 44 FERNANDEZ, F., "La necesidad de repensar la formación docente", en FERNANDEZ, F. (Coord.), *Formación del profesorado*, Biblioteca Básica para el Profesorado, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1998, pp. 12-15.