

O OFICIO DE MESTRE, ENTRE A TRADICIÓN E O CAMBIO

Agustín Escolano Benito
Universidade de Valladolid

MEMORIA E INNOVACIÓN

Os profesores volven estar, nesta tan anunciada fin de século, no núcleo das preocupacións dos analistas e xestores dos sistemas educativos. No primeiro caso, case tódolos discursos pedagóxicos, seguindo unha tradición que se transformou en parte en retórica, enfatizan de novo o papel que os docentes desempeñan, como profesionais e ata como intelectuais, no mantemento e na renovación das institucións de formación. No segundo, valórase, ademais, o influxo dos profesores no rendemento cuantitativo e cualitativo deses grandes constructos en que deron en configurarse os sistemas nacionais de educación.

A 45ª Conferencia Internacional de Educación da UNESCO, celebrada en 1996, versou precisamente sobre "O papel dos docentes nun mundo en proceso de cambio". Nela debatéronse, desde unha atalaia con perspectivas cosmopolitas, cuestións tan cruciais como as estratexias de atracción cara á carreira docente da mocidade máis competente, a asociación entre os

programas de formación inicial e permanente coas políticas de innovación, a autonomía e a profesionalidade dos educadores, as súas condicións de traballo e o impacto das novas tecnoloxías da sociedade da información nos comportamentos dos actores da educación formal. Como substrato de tódalas recomendacións daquel consenso universal, a declaración final da Conferencia avogaba polo "fortalecemento do papel dos docentes nos procesos de transformación social e educativa" e concluía coa consideración de que "as reformas educativas deben chegar á escola e á sala de clase", ámbito no que o profesor se constitúe no 'actor clave' dos cambios que se pretenden inducir na práctica real do ensino.

Na glosa que Juan Carlos Tedesco fai da referida conferencia da UNESCO, o autor alude ó esgotamento de, polo menos, tres discursos tradicionais sobre a condición docente: o que se baseou no mero recoñecemento retórico do valor do traballo dos profesores, mentres estes se sumían nun clima de abandono e desmotivación; o que

percibiu os ensinantes como 'vítimas' ou como 'culpables' dos resultados do sistema, que se formulou tanto desde presupostos neoliberais como desde as teorías míticas; e o que subestimou a influencia dos educadores nos procesos de cambio, destacando o maior peso doutras variables do sistema como os equipamentos, os textos e as asignacións de recursos e de tempos.

Por outro lado —como subliña certeiraamente este prestixioso analista internacional—, no seu complexo camiño cara á autonomía profesional, os docentes desenvolveron determinadas resistencias fronte ó reformismo permanente dos políticos, que reforzan a tendencia a non cambiar. O mecanismo administrativo perverso que lles atribúe ós mestres noveis os destinos illados e difíciles induciu, doutra banda, a creación de repertorios de solucións prácticas, válidos para enfrontarse a estas situacións de precariedade¹.

O recurso á propia experiencia, ou á memoria corporativa da profesión, non só se dá no anterior suposto. Toda a carreira docente se ve inmersa nestes procesos de socialización profesional. Desta sorte, a cultura académica que se imparte nas institucións de formación de mestres non se incorpora sempre ó mundo da práctica, e a

miúdo se substitúe por estoutra cultura de oficio que os docentes foron construíndo na vida cotiá das escolas, á que os historiadores a penas prestaran atención ata datas moi próximas a nós².

O uso que neste traballo facemos do termo 'oficio' garda relación precisamente con estes rexistros da cultura empírica construída polos ensinantes no exercicio real do seu traballo. Estas pautas non son incompatibles con outras fontes de cultura pedagóxica, pero viñeron a configurar unha especie de 'invariantes' acreditadas polos mesmos profesionais da educación que condicionan as actitudes destes fronte ós cambios. Tales *patterns*, aínda que en parte tenden a inhibirlas conductas innovadoras, poden así mesmo reorientarse con intelixencia para dar coherencia ás actitudes que esixen as novas expectativas de cambio tecnolóxico e cultural.

Instalarse nalgunha tradición, mesmo que sexa de forma crítica, non só outorga un *ethos* á profesión docente, senón que lle atribúe identidade ó grupo que preserva así os códigos da memoria corporativa e asegura unha perspectiva virtual respecto ó futuro, ó que non obstante hai que responder tamén con solucións creativas. O diálogo con esta historia do oficio de ensinante permite ver cómo se inventaron

1 J. C. Tedesco, "Fortalecimiento del rol de los docentes. Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación", *Atreverse a educar*, Madrid, Narcea, 1997, páx. 36 ss.

2 Véxase o noso traballo: "Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos", *La Universidad en el siglo XX*, Murcia, Departamento de Teoría e Historia da Educación, 1998, páxs. 674-680.

as tradicións docentes, ó tempo que aproxima os profesores ó ideal de intelectuais críticos que os actuais teóricos do progreso suxiren. Este contacto coa sabedoría práctica dos mestres artesáns asigna un claro valor de futuro á memoria, de xeito que a hermenéutica das linguaxes e representacións que expresan os textos e materiais daquela tradición non só sería un xogo retórico exercido sobre os signos do arquivo en que se visualiza o oficio de mestre, senón un exercicio de reflexividade autorreferente do gremio de ensinantes sobre si mesmo, unha especie de discurso que prolonga as virtualidades da escritura. Neste sentido define Emilio Lledó o “futuro de la memoria”³. Polo que afecta á nosa análise, a secuencia de imaxes da profesión de educador suscitaría unha certa lóxica para facilitala interacción do recordo coa aventura do cambio.

A reconstrución do recordo non é só unha práctica histórica de atribución de dereitos non saldados á tradición en busca daquela solidariedade entre o pasado e o futuro da que falou Walter Benjamin, senón un exercicio narrativo que intenta descubrir entre as ruínas etnográficas e nas invariantes da profesión docente a intelixencia proactiva que oriente o relato cara á innovación⁴

A CONSTRUCCIÓN DUNHA IDENTIDADE

O oficio de mestre foise configurando historicamente no xogo interactivo entre as prácticas en que se materializou o exercicio da profesión e as atribucións que lle conferiron a esta unha identidade e a socializaron no imaxinario colectivo. Porque, en efecto, o oficio de ensinante —tal como hoxe o coñecemos— constitúe unha tradición inventada en boa medida polos propios actores que o representan e polas imaxes que creou a mesma sociedade que o recoñece e lexítima.

Non hai identidades, desde logo, só atribuídas, como fai notar Antonio



Debuxo de Castelao.

[...] e polas imaxes que creou a mesma sociedade que o recoñece e lexítima.

³ E. Lledó, “Prólogo” a *Emilio Lledó: Una filosofía de la memoria*, de J. Esteban, Salamanca, Editorial San Esteban, 1997, páxs. 14-18.

⁴ Véxase o noso estudo “El oficio de maestro y el futuro de la memoria”, *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, Bogotá, 13-4, 1996, 17-33.

Teodoro, porque todas elas —tamén a de mestre— son identidades construídas ou polo menos negociadas entre as propostas 'virtuais' dos que as definen e as biografías 'reais' dos que as encarnan⁵. Ningunha instancia simbólica é capaz por si soa de regula-las identidades e darlles continuidade, de sorte que a forxa dos sinais definitorios da profesión de mestre viría a se-la resultante dunha tradición colectiva, pero recreada polos individuos que en cada ciclo histórico desempeñaron as súas funcións e pola sociedade que asignou papeis adscritos ó imaxinario que a representa. De aí o interese da historiografía e dos programas de formación pola reconstrucción da xenealoxía deste oficio e da evolución das formas que foi adoptando como tradición.

Segundo o anterior, a identidade da profesión de mestre non sería transmitida mecanicamente dunha xeración a outra, senón que se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante unha especie de transacción entre as tradicións recibidas e as estratexias que as institucións e os individuos desenvolven ó recrealas. A apropiación da memoria corporativa do oficio de profesor, que estaría asistida pola súa reconstrucción histórica, complementaríase así coas pautas de cambio que cada xeración incorpora. A xenética destes procesos pode incluso chegar a configurar toda unha normativa acerca da profesión docente, que é en

definitiva, como suxire Willen Frijhoff, o imaxinario que interiorizamos⁶.

Os mestres non aprenderon a pragmática do seu oficio nos tratados pedagóxicos utilizados polas escolas normais, aínda que tiveran que lexitimar as súas titulacións profesionais nas oportunas acreditacións académicas. Con independencia de que elevadas cotas de ensinantes non puideran mostrar no pasado nin sequera o 'certificado de aptitude', os graduados das institucións normalistas tampouco inspiraron a súa acción só nos rudimentos culturais e técnicos que transmitían tan arcaicos centros de formación. Máis ben ó contrario, as análises xenealóxicas que transcenden a historia externa das normais mostran que na aprendizaxe do oficio de mestre predominaron os modos de apropiación empírica das competencias prácticas que o colectivo de ensinantes foi configurando como regras artesás dun traballo especializado e semiprofesional. Estes saberes son os que xustamente constitúen o oficio docente como tradición inventada.

A reconstrucción da memoria da corporación, obxectivada nos modos de ensino e apropiación antes aludidos, vividos na escola polos aprendices e mestres en exercicio, e a inserción destes nos programas das facultades e escolas de educación como prácticas formativas, ofrecen, contempladas de forma coordinada, novas perspectivas

5 A. Teodoro, "Crise de identidade nos papeis e na formação dos professores", *3º Encontro Ibérico de História da Educação*, Braga, Universidade de Minho, 1998, no prelo.

6 W. Frijhoff, "Le maître et ses dilemmes dans l'histoire", *3º Encontro Ibérico*, citado anteriormente, no prelo.

para recontextualiza-lo papel da historia na preparación dos profesores.

Os estudos históricos clásicos acerca da profesión de mestre caeron con frecuencia na falacia de confundilo que realmente constituía a práctica do vello oficio de ensinar co que se pensou que debería ser en función dos discursos teóricos e técnicos que transmitiron as escolas normais. Estes enfoques da historiografía tradicional, condicionados pola lóxica do idealismo serodio e do positivismo, construíron ademais relatos mitificadores sobre o estatuto e a formación dos profesores, sublimando con metáforas e con retórica as virtudes e trazos da nobre arte do ensino, ou elaborando imaxes alienantes, moi apartadas da realidade, do mundo da vida cotiá dos docentes e dos escleróticos programas que ofrecían as institucións formadoras.

Existe en España, certamente, abundante erudición relativa ó estudio do pasado dos establecementos que se encargaron da formación dos mestres. Numerosas monografías examinan o desenvolvemento institucional destes centros provinciais, a crónica da súa vida administrativa, os contidos dos seus programas e textos, a extracción xeográfica e social dos candidatos ó ensino elemental, o perfil dos seus profesores e outros aspectos da vida destas escolas que se crearon arredor do ecuador do pasado século.

Nos últimos anos, ó se cumprilo século e medio de existencia destas institucións no noso país, moitas delas conmemoraron, con actos académicos e publicacións, a súa creación e desenvolvemento. A historiografía que antes, e mesmo agora, se produciu é sen embargo, en gran medida (malia o meritorio esforzo dos seus autores), unha crónica externa, notarial, e ás veces haxiográfica, das escolas. Aínda cando se aproximen a análises sociais e culturais máis complexas, as conclusións destas historias non han conducirnos ó engano de pensar que os mestres de 'carne e óso' que se formaron nestes centros desempeñaron logo o seu oficio conforme ós cánones daquelas formulacións académicas. Máis aínda, partir dos resultados que ofrece esta historiografía para aplicalos novos programas de formación de ensinantes aboca outra vez a reforza-la falacia antes notada que confundía a realidade co discurso.

Fronte a esta historia, actual ata hai pouco entre nós, os novos enfoques da investigación acerca da xenealoxía e a evolución do oficio de mestre empezan a suxerir plans máis pragmáticos e realistas que tratan de explicar cómo se orixinou e conformou a profesión de ensinante e cómo se poden incorporar as atribucións da memoria gremial ás accións formativas⁷.

Unha primeira aproximación a este enfoque pode levarse a cabo a

⁷ *Ve-lo noso traballo: "La investigación histórico-pedagógica y la formación de profesores", Revista de Ciencias de la Educación, 157, 1994, 55-69.*

través de certas fontes que utilizou a historiografía clásica, como a prensa, os diarios e as memorias, as novelas, o teatro social e de costumes, a iconografía, os documentos administrativos e a etnoloxía escolar, entre outras. A través delas, o investigador pode obter unha imaxe real e unha representación icónica e literaria da vida cotiá dos mestres, do seu comportamento social e escolar, do material que utilizaron nos seus traballos e dos hábitos culturais e profesionais dominantes no colectivo. Estes rexistros empíricos, e non os currículos das normais, son os que en realidade acreditan as prácticas culturais que configuran no pasado a arte do ensino e as condicións de vida dos docentes primarios, ó tempo que permiten evidenciar a disonancia entre estas observacións e os discursos formais acerca da súa preparación académica.

Un estudio sistemático destes e doutros posibles testemuños —entre os que deben incluírse as fontes orais para as épocas de memoria viva—, ha conducir a un coñecemento máis realista e complexo das regras empíricas da profesión docente, da construción social do papel do ensinante como expectativa dun oficio artesán e intelectual, e á comprensión dos modos de transmisión e apropiación de tales pautas entre os membros da corporación. O xiro historiográfico e hermenéutico que o novo enfoque comporta daría orixe a un panorama investigador de grande alcance, aínda por definir, que esixiría a constitución dun corpus de novas

fontes materiais e documentais e un centro de memoria da educación.

É probable que este enfoque heurístico conduza a conclusións que enfatizen a influencia dos procesos de aprendizaxe e apropiación por observación directa e ensaio empírico na adquisición do papel de profesor. A memoria dos modos de instrución vividos como escolar, a imitación de experiencias compartidas con mestres artesáns en situacións subalternas de pasantía ou axudantía, as formas de autodidactismo e outras aprendizaxes baseadas na interacción (que algunhas investigacións recentes puxeron de manifesto en relación coas pautas que seguen os docentes noveis nas súas primeiras actuacións), estarían presentes na análise da xenealoxía da profesión e na construción dos seus sinais de identidade. Esta formulación corroboraría en parte os comentarios de Tedesco aludidos ó comezo do noso traballo.

Nun recente estudio, o profesor Antonio Nóvoa suxeriu unha vía moi innovadora de aproximación á análise histórica da identidade dos ensinantes. Mediante o exame das imaxes públicas dos profesores procedentes de diversos medios nacionais, o coñecido historiador da educación do país veciño ensaia a composición dunha especie de 'meta-gravado' dos docentes, isto é, o retrato iconográfico das representacións en que se materializa o imaxinario dos papeis e atributos da profesión de mestre na sociedade do último período de entre séculos⁸.



A alumna desobediente, por Théophile-Emmanuel Duverger. A imaxe disciplinaria e a autoridade da mestra móstranse aquí no castigo das rapazas.

Fotogramas, debuxos e gravados de profesores anónimos nos que aparece a figura do docente, mesturados sen criterio, de forma aleatoria, poden ser ordenados atendendo ós xestos e modos de expresión que exhiben, é dicir, as súas actitudes dominantes. A primeira ollada sobre este material icónico revela que as imaxes transmitidas dos mestres se agrupan arredor de tres

perspectivas: a do status, a do poder e a do xénero. A primeira amosa certa denuncia do sentimento de maltrato que causa a súa baixa posición socioeconómica, o que é especialmente manifesto se se comparan as iconas de profesor coas doutros profesionais, como os militares, os políticos, homes de negocios ou docentes universitarios. A segunda dimensión agrupa imaxes

8 A. Nóvoa, "Ways of saying, ways of seeing. Public images of teachers (XIX-XX Centuries)", texto da conferencia dictada na XX ISCHE, Leuven, 1998, no prelo (cortesía do autor).

disciplinarias e plásmase en actitudes de autoridade e violencia, incluíndo a miúdo obxectos de castigo que, ó apareceren como extensión do propio corpo, configuran o *habitus* da profesión. Canto ás cuestións de xénero, a colección de iconas suxire que, ata datas próximas á nosa época, a profesión de ensinante tivo unha representación predominantemente masculina. Incluso hoxe, cando a maioría do corpo docente está constituído por mulleres, as imaxes destas ofrécense adoito en escenas de ‘interior’, mentres se lles reserva ós mestres homes a representación das funcións públicas.

Esta suxestiva análise invita a afondar na investigación dos signos e atributos tradicionais e modernos da profesión de ensinante. Se se fixera unha microanálise das formas e figuras de representación do mestre na prensa xeral e profesional, nos manuais escolares, en pinturas, gravados e fotogramas e noutros medios de expresión, e se completaran estes retratos realistas ou caricaturescos coas descrições literarias do teatro ou a novela, teríamos un imaxinario plástico e normativo dos sinais de identidade que a memoria rexistrou sobre esta antiga profesión. E na medida en que as representacións sociais lexitiman os discursos, esta reconstrucción da historia pragmática da profesión pode contribuír tamén á comprensión dos procesos de identifi-

cación da tradición corporativa dos docentes.

O IV Encontro Ibérico de Historia da Educación, que tivo lugar en Braga (Universidade do Minho) a mediados de 1998, versou precisamente sobre o tema “Os profesores na História”, que abordaba, entre outras cuestións, a crise de identidade nos papeis e na formación dos docentes, dilemas ós que se viu sometida a actividade maxistral no pasado e outros aspectos da historia social da profesión docente⁹.

Dos problemas alí examinados e debatidos, entrecollo dous puntos de análise que, ó meu entender, han ser obxecto de novas reflexións con vistas a harmonizalas relacións entre tradición e cambio. Unha alude ó dobre perfil que se lles atribúe, incluso hoxe, ós mestres, ó definilos —desde a perspectiva do seu oficio— como artesáns da educación, e ó lles asignar —desde as propostas crítico-emancipadoras— a función social de intelectuais. A outra refírese ó dualismo que se construíu entre as dúas culturas que operan no mundo do ensino: a xestada na propia escola arredor da experiencia e a pedagogía académica que configuraron as universidades no último século.

ARTESÁNS E INTELLECTUAIS

As recentes análises sobre a profesión de mestre deseñaron unha dobre

⁹ J. Magalhães e A. Escolano, *Os professores na história*, Actas do III Encontro Ibérico de HE, Universidade do Minho, en curso de edición.

caracterización do ensinante. Dunha banda, ó acentua-la dimensión empírica do seu traballo enfatizaron a imaxe do mestre artesán. Doutra, ó situalo nos contextos en que intervén como axente de cambio cultural e social, definiuse o profesor como un intelectual, desde a súa consideración de animador ou membro da *intelligentsia* mediadora entre a sociedade e a infancia.

Nun suxestivo ensaio comparábase o oficio de mestre co de *bricoleur* ou persoa que practica a *bricolage*, é dicir, con quen manipulando determinados elementos materiais compón un artefacto ou arranxa algún xa existente. Segundo esta metáfora (que procede do uso que dela fixo Lévi-Strauss para defini-lo traballo daqueles que, sen seren científicos ou artistas, constrúen os seus programas con materiais de diversa extracción e natureza, resolven sobre a marcha os problemas prácticos que se lles presentan —sen seguir pautas predefinidas— e recontextualizan saberes empíricos), o oficio de profesor tería moito que ver co compoñedor¹⁰. Tampouco non estaría lonxe do de artesán, aínda que as autoras da análise anterior non o vexan así. Pero, en función do observado nos epígrafes precedentes, si parece plausible incluí-las prácticas de que se serve o mestre para compoñer e exerce-la súa profesión entre as artes que configurarían un oficio artesanal, de sorte que estas

virían a ser unha combinación intelixente entre as tradicións corporativas aprendidas e a innovación creadora.

Non ha estenderse por forza esta metáfora do *bricoleur* á imaxe derivada de ‘chapeceiro’, aínda que historicamente poidan constatare numerosas prácticas rutinarias da profesión que suxerirían tal conclusión, como as relativas ós métodos de ábaco e catón ou ás disciplinas de *dómine* e palmatoria, que os mestres tradicionais tanto usaban. Pero mesmo en tales prácticas (que o historiador debe rexistrar sen outras valoracións que as da hermenéutica) cómpre busca-la lóxica dunha *ratio* construída desde a experiencia didáctica, fonte esencial do que vimos denominando cultura da escola.

A non consideración desta cultura escolar que conforma a tradición é, como viron Liston e Zeichner, unha das causas do fracaso das modernas reformas educativas. Para tales efectos, os autores referidos entenden por tradición educativa un conxunto de discursos e prácticas asociados a determinados valores e sistemas de acción compartidos por un continuo interxeracional e difundidos en certos espazos xeoculturais. As tradicións vivas constitúen unha “carga historicamente vigente” que inflúe no arraigamento das reformas¹¹. Desde esta perspectiva, a memoria das prácticas artesás

¹⁰ C. Díaz e B. Prieto, “Entre el bricolage y la ciencia”, *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, 19-25. Ver tamén A. Costa, “El maestro como artesano práctico y como intelectual”, *Actas do III Encontro Ibérico de HE*, no prelo.

acreditadas da corporación de mestres adquire unha funcionalidade non só histórica, senón pragmática e aínda política.

Os profesores, cando acceden á súa condición de profesionais, observan ó longo da súa vida escolar prácticas docentes que as sociólogas Capitolina Díaz e Beatriz Prieto estiman nunhas vinte mil horas. Deste xeito, conservan máis recordos do que viron ó estudar cos seus mestres e mestras —síntese empírica, en gran parte, daquelas tradicións— ca das teorías e receitas pedagóxicas que recibiron durante a súa formación. Os seus antecedentes foron construídos sen dúbida na longa insolación escolar a que se viron sometidos desde a primeira infancia, e a ese gran baúl das lembranzas acoden, case que de forma irreflexiva e mecánica, para afrontaren os problemas e as situacións coas que han arrostrar como neófitos. O repertorio de respostas prácticas, unido ás teorías implícitas que tódolos docentes interiorizan, tamén apropiadas na experiencia, constitúen as conductas básicas desde as cales os novos profesores se encaran ás situacións docentes. Non é a *Nostalgia del maestro artesano*, como suxire, noutro ámbito, a lectura do recente estudio de Antonio Santoni¹², a que suscita estas actitudes, senón a mesma condición de *bricoleur*, que defi-

ne cómo o ensinante recorre á memoria acreditada pola súa corporación para afrontar-la súa aventura, a súa obra persoal de creación, nun xogo equilibrado entre a tradición profesional e a capacidade de innovación.

Desde outra perspectiva, a historia da profesión docente ha de reconstruí-lo papel desempeñado polos profesores como mediadores entre a cultura e a ignorancia, entre os adultos e os menores, entre o pasado e o futuro, entre a escola e a sociedade. Nesta orde de cousas, hoxe atribúeselles ós ensinantes o papel de ‘intelectuais’ que han de exercer unha función crítica e liberadora na sociedade. A historia cultural dos mestres rexistra, a este respecto, as contradicións a que se viu sometida unha profesión á que se lle pedía que encarnara o *ethos* da comunidade ó tempo que se lle atribuíu un estatuto de miseria e subestimación. Deste xeito, os educadores tiveron que trocar a miúdo o papel de intelectual polo de misionero, clerical ou laico, e ata asumir outras funcións sociais engadidas, como as de terapeuta, coidador de menores e policía de costumes. Farto de escoitar da sociedade mensaxes que sublimaban os malos tratos que dela recibía, o mestre tivo que atopar saída ás súas tensións na filantropía da cultura e nunha rudimentaria pedagogía que, máis que

11 D. P. Liston e K. M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid, Morata, 1993, páxs. 70-71.

12 A. Santoni, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM, 1992.

emancipar, desbastaba con disciplinas os fillos do pobo¹³.

No transcurso do século que se examina neste monográfico da REVISITA GALEGA DO ENSINO, a tradición artesá do oficio docente evolucionou cara a un certo tipo de racionalidade instrumental que combina patróns do *habitus* clásico da profesión con algunhas apropiacións, tomadas dos modelos tecnocráticos de ensino. O papel de intelectual —sobre o que moitos docentes mostran escepticismo, ó valoralo como unha atribución retórica ou como unha nova forma de manipulación ideolóxica— veu desembocar nas actuais propostas que conciben os ensinantes como intelectuais transformativos e reflexivos. Na opinión de Giroux, a actuación dos profesores baixo esta orientación pode incluso axudalos a repensar e reforma-las tradicións¹⁴.

DÚAS CULTURAS

A pedagogía académica configúrose como un saber escindido da práctica das escolas, que os xestores e os mestres destas foron aprendendo, como xa vimos anteriormente, mediante diferentes mecanismos de apropiación empírica das destrezas e saberes que a corporación foi construíndo como regras artesás da profesión. A investigación etnográfica, a historia oral e os escritos autobiográficos

empezaron a mostrar ultimamente que o oficio de mestre se constitúe arredor doutra cultura, a cultura práctica da escola, que a penas mantén contactos coa dos discursos teóricos dos expertos, e que se configura nunha serie de códigos empíricos e rutinas inxenuas que dan identidade á arte do ensino e á profesión docente, e que ata dan orixe a un imaxinario colectivo sobre estas marcas de identificación.

En relación co anterior, a cultura escolar viría a ser unha especie de tradición inventada polos propios autores que a crean, xestionan e representan, ratificada incluso nas imaxes de identidade que a mesma sociedade recoñece. Estas atribucións de lexitimación xustifícanse na razón práctica da cultura de oficio, é dicir, na funcionalidade que as súas regras manteñen en relación coas expectativas sociais. A non científicidade desta cultura non a invalida nin técnica nin moralmente, xa que a súa competencia e o seu *ethos* se traman na mesma experiencia e se regulan por convencións corporativas que son aceptadas pola sociedade. Agora ben, esta lexitimación da práctica inxenua si desacredita pola contra a cultura académica, pola incapacidade que esta mostra para interaccionar co mundo da vida escolar ó que debería ordenarse.

¿Por que se constituíron por separado as dúas culturas ata aquí comentadas? ¿E por que se resisten aínda

¹³ Véxase o noso ensaio: "Maestros de ayer, maestros del futuro", *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, 41-48.

¹⁴ H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990, pág. 177.

hoxe á comunicación e a integración? Ímolo ver.

No século pasado, aínda que os proxectos liberais se orientaron en principio á creación dun corpo moderno de funcionarios docentes, controlado académica e ideoloxicamente desde as normais, axiña se viu que a política da escola elemental ía quedar abandonada á xestión das corporacións locais, desposuídas polo demais dos seus recursos por mor da desamortización. Deste xeito, un bo número de mestres ía ser recrutado, por economía e tamén por caciquismo, do conxunto de persoas discretamente letradas, pero sen título, que se ofrecían ós municipios.

Os que saíron das normais tampouco exhibían máis saber que os rudimentos de cultura dispensados polas decadentes institucións. Así, os docentes tiveron que inventa-las regras e rutinas do seu traballo: os métodos de alfabetización, a organización da marcha da clase, o equipamento didáctico, os contidos da instrución, o réxime de disciplina, os procedementos de exame... Estas invencións, que en parte recollían tradicións de longo percorrido, como as inspiradas nos sistemas pedagóxicos das congregacións relixiosas dedicadas ó ensino desde o antigo réxime e noutras culturas pedagóxicas, son as que ó cabo regularon na práctica a orde da escola e o oficio de mestre.

Doutra parte, no tránsito do século XIX ó XX, o corpus de coñecementos especializados acerca da educación



[...] como as inspiradas nos sistemas pedagóxicos das congregacións relixiosas dedicadas ó ensino [...]

pasou a mans da nova *intelligentsia* das universidades e institucións de educación superior, adoptando caracteres de coñecemento experto escindido do mundo da práctica. Tanto os novos científicos adscritos á corrente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como os intelectuais que lideraron o renacemento do kantismo ou do idealismo (filosofía do espírito, pedagogía dos valores, historicismo), construíron discursos teóricos á marxe da educación como experiencia. Algúns destes filósofos e científicos apartáronse incluso do ámbito docente do que procedían. Outros erixíronse, desde as súas plataformas académicas,

en líderes pedagóxicos sen referencias empíricas.

Por outro lado, estes novos mediadores, que deteñen a cultura dos expertos, usurpáronlles ós mestres a posibilidade de construír e lexitimar un saber profesional baseado na propia experiencia, co que, como puxo de relevo Antonio Nóvoa, excluíron a práctica como fonte constitutiva das ciencias da educación¹⁵. Co auxe do positivismo, impulsado polas burguesías modernas, a ciencia pedagóxica recluíuse nas institucións superiores, e incluso os sectores normalistas —non só os profesores primarios— quedaron escindidos dos círculos que producían o coñecemento socialmente recoñecido como solvente en relación ó ensino.

En consecuencia co anterior, os mestres foron reducidos ó mundo da acción inxenua, a pedagogía teórica fíxose cada vez máis abstrusa e esotérica e configurouse arredor de datos e especulacións apartados dunha saudable e realista razón práctica. Só en determinados contextos —como os que ensaiaban os modelos teóricos en escolas-laboratorio ou mantiñan vínculos institucionais cos movementos de renovación— se propiciou un real achegamento entre ensinantes e expertos. Isto ocorreu, como ben se sabe, en certas aproximacións que se deron nos círculos innovadores da escola nova e nalgúns medios con tradición pedagóxica académica. Nos demais casos, o

oficio de mestre ficou illado dos circuitos de produción do coñecemento e abocado ás vías institucionais marginais. Deste modo, o saber experto asumiu un papel hexemónico sobre a práctica, que quedaría reducida á orde do subalterno.

As anteriores escisións viñeron a desembocar na actual cohabitación das dúas culturas que dan cobertura ós sistemas de ensino e pautan as relacións entre os expertos e os prácticos. Nesta situación, que pode ser tamén fonte de conflito, aínda que a miúdo se salde aceptando sen máis a realidade das dúas vías, os mestres han soportar un estatuto de ambigüidade, como fixo notar Antonio Nóvoa. Eles han posuír certos coñecementos, pero non deben pretender ser intelectuais, aínda que o proclamen ideólogos e retóricos. No pedagóxico, o seu papel depende case sempre —polo menos iso pretenden os investigadores— de saberes producidos por outros expertos e noutros contextos, e mesmo o exercicio cotián do oficio docente, lonxe de ser independente, é sometido a inspección e vixilancia¹⁶.

O proceso de escisión das dúas culturas, cos cambios que a época actual comporta, parece que volve repertirse. Os novos expertos, aínda que acometeron parte da revisión crítica da tradición, remataron por se instalar en estruturas académicas illadas do mundo da acción desde a

15 A. Nóvoa, "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation", P. Drewek e Ch. Luth (eds.), *History of Educational Studies, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998*, páxs. 403-430.

perspectiva da súa funcionalidade e desde o seu significado como axentes de cambio. Tanto os pedagogos que optaron polos enfoques tecnolóxicos do ensino, como os que se adscriben ás tendencias crítico-emancipadoras, manteñen hoxe unha precaria relación co ámbito da práctica ou, se se quere dicir na linguaxe de Habermas, co mundo da vida, neste caso do cotián escolar¹⁷.

O conflito entre ciencia e profesión, investigación e política, ou teoría e praxe, está instalado e asemade aberto. Discútese a miúdo sobre a posibilidade de indagar outras formas lexítimas de pedagogía, distintas ó modelo da ciencia empírica, como as que se acollen baixo a denominación de 'disciplinas prácticas' ou de 'pedagogías críticas', pero os responsables políticos e académicos asumen, como sinala o profesor Tenorth, que a ciencia sexa en todo caso 'constructiva', mais non 'crítica'¹⁸.

En tanto historiadores e teóricos discuten os problemas epistemolóxicos da ciencia da educación, os claustros débátese en guerras de poder e influencia, nas que os normalistas xogan en maioría e os pedagogos baixo diferentes formas de resistencia. O mundo da vida continúa e a pedagogía queda cada vez máis confinada a

ghettos académicos que exemplifican ben a resistencia dos expertos ó trato coa realidade práctica. A nova historia cultural da escola está mostrado ultimamente cómo, por tras desta vella e nova racionalidade alienante e artificial, a profesión de mestre foi construíndo as súas marcas de identidade, a pragmática do seu oficio, en procesos empíricos de apropiación dos saberes prácticos que o colectivo de ensinantes foi configurando como pautas artesás dun traballo especializado, e non desde logo a partir dos programas de formación normalista, nin tampouco dos coñecementos pedagóxicos que desenvolven as facultades de educación.

A anterior escisión pode reduci-la acción a un empirismo simplista e cego, e ó tempo desagrega-la atribución de intelectuais ós que quedan abocados os que cualificamos de ensinantes de práctica inxenua. Tamén pode conduci-los académicos e expertos a situacións próximas á ficción alienante, de difícil xustificación cultural e social. O *turning point* deste dilema ha vir desde logo polo común reencontro das dúas tradicións coa experiencia e a racionalidade comunicativa e pola construción dun novo consenso que lexitime as relacións entre a acción e o saber sobre a acción.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Sobre estas cuestións pode verse o noso traballo "Un siglo, dos culturas. Pedagogía académica y cultura de la escuela", *La educación española a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Universidad - SEDHE, no prelo.

¹⁸ H. E. Tenorth, "The History of Educational Science", *XVII ISCHE, Papers*, Berlín, 1995, documento polycopiado.

O MESTRE E OS NOVOS ESCENARIOS

Na sociedade da información emerxen novos escenarios e tendencias que afectan os cometidos docentes. Algúns ensaístas chegaron a afirmar que a era do profesor agoniza entre as redes da memoria e os xogos de linguaxe que os cibernautas ensaian, que os papeis dos ensinantes non só van ser cuestionados, senón, incluso, deslexitimados¹⁹.

Os profesores poderán ser solicitados no futuro —afírmase— para transmitiren as competencias técnicas que permitan facer operativo o sistema, non desde logo para que exhiban as súas ideas, e menos aínda para que inculquen os seus valores. O vello humanismo liberador e emancipador preséntase xa hoxe como pouco eficiente e performativo, e o mestre compañeiro da pedagogía romántica e libertaria é para os detedores da racionalidade tecnolóxica un puro anacronismo. Polo demais, a aprendizaxe poderá levarse a cabo, en gran parte, en medios non escolares (domésticos, cívicos, profesionais...) que modificarán igualmente as funcións do profesor, aínda que este sobreviva ás novas situacións.

Na orde metódica, ningún ensinante será máis competente cás redes de memorias para transmiti-lo saber establecido e arquivado, nin que os

equipos interdisciplinares para imaxinar novas e creativas xogadas coas que experimentar no manexo da información da sociedade rede. O ensino poderá ser, pois, confiado en boa parte a máquinas-memoria e a terminais intelixentes, e o vello oficio de profesor, desposuído dos metarrelatos e das súas atribucións culturais e morais, podería quedar constrinxido a tarefas instrumentais relacionadas co manexo das linguaxes e os útiles da cultura informática.

Todo o anterior supón sen dúbida unha ameaza ó xa precario e complexo estatuto profesional legado pola tradición, pero advirte tamén sobre as mutacións que os cambios no contorno cultural e tecnolóxico poden operar no exercicio profesional da docencia e das consecuencias que tales innovacións han ter nos programas de formación dos profesores.

É posible que, como anuncia Jacques Attali na súa obra *Milenio*, o mundo vaia cambiar nos vindeiros anos máis ca en ningún outro período da historia humana²⁰, pero tamén é certo, segundo advertiu Gadamer, que ningunha época tivo tanta conciencia da súa historicidade coma a nosa²¹. Esta conciencia é sen dúbida unha 'carga' imposta á nosa xeración, pero tamén un 'privilexio' xa que estamos asistidos pola memoria e a experiencia que, como se anotou anteriormente, nos

19 J. F. Lyotard, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984, páxs. 89-98.

20 J. Attali, *Milenio*, Barcelona, Seix Barral, 1991, pág. 92.

aseguran perspectiva e identidade a un tempo.

¿Cales son os escenarios nos que o profesor do futuro terá de exercer a súa profesión e ós que haberá de acomodar as súas funcións? ¿Como lles afectarán estes novos escenarios ós programas de formación de docentes?

Ó noso entender, o debate prospectivo sobre os escenarios nos que terán que desempeñar as súas funcións os profesionais do ensino debería xirar arredor de cuestións como as que glosamos a seguir.

A incerteza valorativa vai seguir afectando o docente do futuro, tanto a que deriva da crise de relatos en que está inmersa a cultura contemporánea como da antes aludida deslexitimación do profesor para interpretar e transmitir valores. É previsible que no porvir inmediato se agudice máis aínda esta crise dos discursos normativos e que os ensinantes teñan que exercer-lo seu oficio nun medio sociocultural definido pola *performatividade* tecnolóxica e pola inestabilidade dos sistemas de valor.

O impacto da evolución do coñecemento na adopción de decisións curriculares afectará así mesmo os actores das institucións educativas. Aínda que os deseños curriculares básicos serán elaborados pola autoridade normativa, o profesor pode verse cada vez máis implicado, a pesar da crise antes apuntada, en decisións operativas que afecten as adaptacións

curriculares que esixan as peculiaridades dos medios sociais e dos suxeitos a que se aplican. Máis aínda, a escola, en canto que participa na academización de certos saberes e prácticas que se producen fóra dela, terá que adoptar unha actitude máis activa na selección de contidos e experiencias que se producen no seu conronto, e nisto terán que implicarse os profesores e os alumnos como actores fundamentais da xestión do currículo. A acelerada obsolescencia da erudición e a versatilidade dos contidos depositados nos espazos textuais e informáticos de memoria obrigarán o docente a adoptar decisións, con economía de tempo e esforzo, que lle permitan elixir intelixentemente os coñecementos máis formativos entre a ampla masa crítica destes.

Un terceiro centro de interese do debate sobre os escenarios do porvir e a formación de profesores garda relación co multiculturalismo. Cada vez vai ser máis frecuente que o docente teña que tratar, dentro e fóra da escola, con grupos humanos complexos e plurais, nos que cohabitarán minorías étnicas, culturais, relixiosas e sociais. A aula e a institución educativa constituiranse nun espazo para o contacto entre culturas, no que o profesor terá que arbitrar interaccións que respecten as diferencias e afonden na comprensión intercultural.

A revolución tecnolóxica, que está afectando xa estruturalmente o mundo da educación, vai inducir unha

mutación radical nos modos e métodos de ensino e na mesma ecoloxía da aula. Estes cambios influirán de forma moi directa nos cometidos do profesor e esixirán novos programas de formación e reciclaxe. Os obxectos tecnolóxicos, ó miniaturizárense, serán móbiles e portátiles, facendo posible que os nenos e os adultos aprendan por si sós moitos dos coñecementos que hoxe son dispensados no mundo escolar. Videodiscos portadores de dicionarios, memorias magnéticas ou ópticas con capacidade para almacenar billóns de caracteres e ordenadores persoais portátiles converterannos en aprendices libres para elixirmos de forma nómada calquera tipo de información. O mestre só ensinará a aprender, pero non poderá competir con tan poderosos útiles na transmisión da cultura. A tecnoloxía modificará tamén o mesmo universo da escola, o seu escenario material e os equipamentos, cambiando as interaccións no ecosistema

da clase e os modelos de comunicación profesor-alumno.

As catro cuestións apuntadas —incerteza valorativa, innovacións curriculares, contacto multicultural e cambios na ecoloxía da aula— debuxan un escenario en gran parte novo, que os responsables das políticas e das institucións de formación de profesores han ponderar ó defini-los seus programas e accións. Pero estas prognoses non son únicas, nin tampouco definitivas. Novos feitos e conceptos aparecerán nos escenarios do futuro, e non todos poderán ser previstos. Tal vez por esta nova incerteza, a prudencia aconsella, como suxeríamos anteriormente, sopesar adecuadamente algúns elementos da tradición que aseguren a identidade e certas invariantes da profesión docente que acreditaron a súa funcionalidade en diversos tempos e espazos culturais.

