

Autoridad, responsabilidad y autoría en el oficio docente: el desafío de construir “nuestras” artesanías pedagógicas.

Authority, responsibility and authorship in the teaching profession: the challenge of building pedagogical crafts

Rosales, Gabriel (garosale@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

Resumen

Este artículo constituye una reflexión teórica que intenta establecer lazos de sentido entre tres conceptos claves para abordar las particularidades que adquiere el oficio docente en la contemporaneidad: autoridad pedagógica, responsabilidad educativa y autoría didáctica. En primer lugar, se parte por definir la noción de autoridad pedagógica y reseñar brevemente su crisis en el escenario educativo contemporáneo. En segundo lugar, se plantea que reconstruir la autoridad necesaria para enseñar implica revisar la noción de responsabilidad educativa, pues la autoridad del docente es reconocida en la medida en que este asume su responsabilidad para con la cultura y las nuevas generaciones. En tercer lugar se propone, a modo de hipótesis, que este movimiento subjetivo de “hacerse cargo” se hace más probable en la medida en que se promueva una relación de autoría del docente respecto de su propia acción; una acción que, desde esta perspectiva, implica la construcción de una artesanía pedagógica.

Palabras Claves Autoridad Pedagógica – Responsabilidad Educativa – Autoría didáctica – Artesanía pedagógica

Abstract

This article is a theoretical reflection that tries to build relationships between three key concepts to address the particularities that the teaching profession acquires in the contemporaneity: pedagogical authority, educational responsibility and didactic authorship. In the first place, we start by defining the notion of pedagogical authority and briefly review its crisis in the contemporary educational scenario. Secondly, it is proposed that reconstructing the necessary authority to teach implies reviewing the notion of educational responsibility, since the authority of the teacher is recognized insofar as he assumes his responsibility to the culture and the new generations. In the third place, it is proposed, by way of hypothesis, that this subjective movement of "taking charge" becomes more probable insofar as a relationship of authorship of the teacher with respect to his own action is promoted; an action that, from this perspective, implies the construction of a pedagogical craft.

Keywords Pedagogical Authority - Educational Responsibility - Teaching Authorship - Pedagogical Crafts

“La autoridad ha sido abolida por los adultos, y esto sólo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad por el mundo en el que han colocado a sus hijos.”

Hanna Arendt

I. Hilvanar

El hilván es esa costura de puntadas largas con que se preparan las piezas de tela para su costura definitiva. Si se me permite la metáfora, quisiera que este texto fuera leído como ha sido escrito, no como costura definitiva sino como hilván: costura provisoria, precaria y poco delicada de ideas; amalgama de retazos textuales y reflexiones personales donde se ponen en juego algunos temas que, entiendo, nos interpelan como docentes y formadores de futuros docentes.

Hilvanar retazos a una prenda inconclusa, con la intención de seguir aclarando o inventando una forma. Esa es la idea.

La “prenda inconclusa” es la autoridad pedagógica (AP) o, mejor, la AP como problema, como pregunta de época. La AP y su naturaleza, su supuesta crisis, su prescindencia o necesidad para los procesos de transmisión cultural, los modos en que se construye y re-construye en la práctica educativa concreta. En este sentido, la intención de este escrito es hilvanar estos interrogantes con tres conceptos emergentes –desde la reflexión teórica y, también, desde las investigaciones de corte empírico- que se imponen en el camino de pensar sobre la crisis de la AP: las nociones de responsabilidad pedagógica, autoría didáctica y artesanía pedagógica.

El deseo de estas reflexiones es establecer lazos de sentido entre estas palabras, por entender que abren caminos de pensamiento y acción para abordar las prácticas docentes en general, y los procesos de formación docente en particular.

II. Autoridad pedagógica

La AP es, antes que nada, un vínculo, una relación social de carácter asimétrico que se establece entre sujetos (docente, estudiantes) mediados por el conocimiento. Este vínculo reposa en la creencia: hay autoridad porque los estudiantes creen que su

docente tiene algo valioso para legarles, encuentran motivos de diversa índole para depositar su confianza en él y recibir su legado. En este sentido la AP tiene menos que ver con la disciplina y el orden (fenómenos con los que se la suele asociar comúnmente) que con la transmisión cultural. De hecho, se constituye en un requisito estructural para que ésta acontezca: sólo se abren las puertas para recibir la herencia cuando se cree en ella, cuando se la considera valiosa y digna, cuando la figura que la porta goza de legitimidad antes los herederos (Diker, 2008; Rosales, 2013; Rosales, 2015).

Considerado en su devenir histórico, este vínculo que unió a docentes y estudiantes no encontró las condiciones de posibilidad en sí mismo y en las creencias, actitudes y prácticas de los sujetos involucrados, sino que estuvo re-asegurado por una compleja trama cultural y política que lo dotó de fortaleza, significación y perdurabilidad social.

Desde el punto de vista de las dinámicas de transmisión cultural, la AP moderna se sostuvo en la prevalencia de una cultura post-figurativa, es decir una configuración cultural que tenía en el pasado y la tradición las referencias simbólicas y materiales en función de las cuales las generaciones adultas orientaban los procesos formativos. En efecto, eran las y los adultos, en tanto sujetos que habían acumulado un saber de experiencia vivida en un mundo cuya dinámica cultural no presentaba cambios bruscos de una generación a otra, quienes resguardaban y transmitían los valores, técnicas y saberes hacia las y los jóvenes (Mead, 1970). En este sentido los adultos/as eran vistos como figuras de autoridad (“a los grandes se los respeta, no se les contesta” nos decían de pequeños) porque sabían cómo había sido, como era y, dada la parsimonia de las transformaciones culturales, cómo iba a ser el mundo; había que obedecerles (“hacerles caso”) porque depositarios/as de secretos vitales que las y los jóvenes solo de “grandes” conocerían.

Huelga aclarar que, dadas las vertiginosas mutaciones sociales y culturales del mundo actual, madres, padres y docentes ya no contamos con una imagen clara respecto de cómo es y cómo será el mundo, ya no tenemos un mapa o una brújula para orientar los procesos educativos. En este sentido atravesamos por una dinámica cultural pre-figurativa (Mead, 1970), donde la experiencia adulta acumulada se transforma, antes que en un motivo de legitimidad, en un lastre para adaptarnos activamente a los

desafíos que el nuevo entorno nos plantea. Esto sitúa nuestra adultez, nuestro papel de guías, en un lugar de debilidad pero, al mismo tiempo, esta relativa fragilidad también constituye una posibilidad de estar atentos a lo que las y los nuevos aprenden, los modos en los que lo hacen, las dudas que les surgen, etc.

Por otra parte, analizando la configuración de la AP moderna desde una perspectiva política, el Estado fue la institución que delineó, en términos simbólicos y materiales, el vínculo de autoridad que funcionó como un “molde” (metáfora de cuño durkheimiana) a la que estudiantes y docentes concretos acomodaron sus expectativas, prácticas y creencias en sí mismos y los demás. La autoridad docente se constituyó por delegación de la autoridad estatal y ésta, a su vez, fue difundida y reafirmada por el accionar docente. Por ello, la crisis simbólica y financiera de los Estados Nacionales ha significado también la crisis de la AP estructurada en estos términos. Si los Estados Nacionales, a través de sus aparatos educativos, no pueden sostener sus promesas de emancipación política y progreso económico, la figura docente y lo que esta intenta transmitir pierde legitimidad; pierde el brillo o prestigio en función del cual estudiantes y familias le otorgaban autoridad (Narodowski, 1994).

Ahora bien, si enfocamos este proceso de deslegitimación desde cómo se percibe a sí mismo el adulto/educador y cómo se vincula con la tarea que realiza, la situación también resulta problemática. Porque este entramado cultural y político constituyó también la identidad docente: el modo en que se veían a sí mismos, las maneras en que ocupaban la relación pedagógica, su creencia en lo valioso y necesario de los objetos culturales a legar y los sentidos profundos que le atribuían a su tarea docente quedaron tambaleando¹. Por una parte, los cambios culturales han hecho que ahí donde había cierta certeza para guiar, prime la inseguridad y la perplejidad a la hora de ocupar la posición adulta. Por otra parte, al entrar en crisis el Estado, entra en crisis el interlocutor principal ante quien adultos/educadores daban cuenta de su tarea no sólo en términos legales sino, fundamentalmente, morales e identitarios. Pues ante el Estado, sus

símbolos, rituales y promesas civilizatorias, asumían (o se les imponía asumir) una responsabilidad pedagógica (RP) que los constituía subjetivamente.

En este punto emergen, como problema, los estrechos vínculos entre procesos de transmisión cultural, autoridad pedagógica y responsabilidad pedagógica. Dicho sucintamente: la autoridad pedagógica adulta ha funcionado como condición estructural de los procesos de transmisión cultural, a su vez esta autoridad se encontraba estrechamente vinculada con el modo en que las y los docentes asumían su responsabilidad pedagógica en tanto adultos/educadores. La crisis del entramado social que sostenía estas relaciones de autoridad y responsabilidad supone, también, una crisis de los procesos de transmisión cultural (escolares, familiares, etc.) tal y cómo los conocimos.

III. Responsabilidad educativa

¿En qué consiste la responsabilidad pedagógica? ¿Cuáles son los motivos que, como docentes, encontramos para asumirla o desconocerla? ¿Qué interlocutores sociales y políticos nos invitan/obligan a asumirla? ¿Cómo nos posiciona esto ante las miradas de las y los estudiantes, de la autoridad que nos otorgan o niegan, de las puertas que nos abren o “los portazos” que nos dan para recibir el legado cultural que intentamos transmitirles? Para avanzar en estos interrogantes es necesario profundizar en los conceptos de responsabilidad y responsabilidad pedagógica. Aclarar de qué se habla cuando se la invoca y por qué resulta un tema importante de ser pensado.

Etimológicamente el concepto de responsabilidad proviene del latín *respondere* (responder), vocablo vinculado a la idea de hacerse garante o asumir las consecuencias de los actos realizados. En este sentido la idea de responsabilidad funciona, al menos, en dos sentidos: por un lado, como gozne entre el individuo y sus actos, entre sus acciones y las consecuencias de las mismas; por otro lado, esta noción también vincula la acción individual con la totalidad del entramado social, pues siempre se responde por lo que se hizo ante alguien o algo. En cualquier caso, la noción de responsabilidad nos sitúa de lleno en el plano de la acción, los vínculos que establecemos con ella y las respuestas que, ante terceros, brindamos por este accionar. Somos responsables,

justamente, porque somos sujetos capaces de acción; por ello nos podemos reconocer en lo que hacemos y, también, por ello se nos puede exigir que respondamos por las consecuencias de esas acciones.

Desde un punto de vista histórico, la idea de responsabilidad que nos llega es hija de la visión antropocéntrica propia de la modernidad occidental capitalista. Es el hombre (y no dios) en su calidad de ser consciente, racional y autónomo, causa eficiente de la historia y las transformaciones mundanas, quién puede y debe dar cuenta de sus actos y las consecuencias sobre terceros de los mismos (Cornu, 2002). Esta idea conlleva una particular relación con la temporalidad. El hombre es responsable hacia el pasado, por ello le pueden imputar actos; pero también lo es de las consecuencias futuras de los mismos, por ello se le puede pedir que pre-vea las consecuencias de los mismos exigiéndole una actitud de prudencia responsable respecto de aquello o aquellos frágiles que están sometidos al poder de su accionar (Jonas, 1995).

Considerada analíticamente, esta noción parece involucrar tres dimensiones íntimamente relacionadas. Una dimensión intrasubjetiva, en tanto implica un padecimiento o asunción por parte del sujeto de la acción, una particular posición subjetiva respecto de los propios actos y de las consecuencias de los mismos (la responsabilidad como carga o peso que se siente o como decisión de hacerse cargo). Una dimensión intersubjetiva pues, como ya señalé, se es responsable ante alguien que interpela (la responsabilidad como demanda moral o jurídica de un otro que exige respuesta). Y una dimensión social-cultural, pues la demanda se realiza en función de una legalidad explícita o implícita que reglamenta la obligación de responder (la responsabilidad ante la ley, la costumbre o el código moral).

Suponiendo que estas sean las características centrales de la idea de responsabilidad en general, cabe ahora preguntarse por la especificidad propia de la responsabilidad educativa (RE). En principio, de manera analítica y exploratoria, se puede comenzar a pensar esta particularidad a partir de los cuatro interrogantes que, según Manuel Cruz (1999), estarían en la base de la noción de responsabilidad: ¿Quién es el responsable? ¿Ante quién es responsable? ¿De qué es responsable? ¿En nombre de qué es responsable?

¿Quién es el responsable? En primer lugar hablar de RE nos remite al sujeto de la acción y en el mundo educativo -por lo menos en su configuración tradicional- el sujeto y principal responsable de la acción es (o ha sido) el o la docente. El estudiante en su condición de menor es, por definición, i-rresponsable; a lo sumo se lo concibe como un sujeto en formación para asumir, en el futuro, sus responsabilidades. El o la docente – considerado en tanto adulto libre y autónomo, ciudadano emancipado o trabajador /profesional competente- es quien puede y debe (más allá de que lo quiera o no) responder por sus acciones. ¿Ante quién es responsable? Lo es ante su empleador (el Estado o algún privado), lo es ante sus estudiantes y, también, lo es ante los padres, madres y la comunidad educativa en general que deposita en él o ella la tarea de la transmisión y formación de las nuevas generaciones ¿De qué es responsable? En principio podría decirse que es responsable de una obra o apuesta particular, del modo en que la lleva adelante y de los resultados o efectos de la misma: entiendo por obra la concretización de una propuesta de enseñanza o hipótesis fundamentada de acción en tanto documento público; el modo tiene que ver con la performance o puesta en juego de ese plan; por último, el resultado sería el producto de su trabajo. A lo cual podría agregarse que también es responsable, por carácter transitivo, de los actos que los estudiantes realizan mientras están bajo su tutela. ¿En nombre de qué es responsable? Aquí se ponen en juego los códigos legales y morales en función de los cuales se exige respuesta a los docentes, las expectativas explícitas o implícitas puestas en su tarea.

Ahora bien, profundizando un poco estos interrogantes para ponerles carnadura histórica ¿De qué cosas, en concreto, se nos responsabiliza hoy a las/los docentes y cómo nos posicionamos subjetivamente antes estos pedidos de respuesta? Una primera constatación que, me parece, surge ante estos interrogantes es que los compromisos y entramados históricos en función de los cuáles se dibujaban horizontes de sentido colectivos e individuales para nuestra tarea han caducado o, al menos, están en retirada. Se nos pedía (y asumíamos) la formación de ciudadanos respetuosos de los símbolos y legalidades de un Estado Nación hoy en franco declive, que no tiene ya la fuerza financiera y simbólica para imprimirle (e imprimir en nuestra subjetividad) un sentido claro e indubitable a la misión docente. Se nos pedía formar trabajadores para la

estentórea promesa de un ascenso social que hoy la realidad desmiente por los cuatro costados: éramos, en algún sentido, esa promesa. Se nos pedía civilizar e ilustrar, formar “buenas personas” en función de un código moral perimido. En síntesis, se nos hacía responsables -y, en gran medida, asumíamos esa responsabilidad como propia- de educar en LA verdad, LA bondad, LA belleza y LA utilidad. ¿Qué escenario social y pedagógico se abre ante la caída de estas certezas? ¿Qué problemas y, también, qué posibilidades conlleva este derrumbe?¹

Al menos dos aspectos, me parece, se pueden mencionar como características del escenario que hoy transitamos en lo que a la noción de RE se refiere: por un lado, la judicialización del problema de la responsabilidad; y, por otro, los procesos de responsabilización que actualmente tienen por objeto al colectivo docente.

Por judicialización de la responsabilidad me refiero al auge que, en el ámbito educativo de los últimos años, ha tenido la noción de “responsabilidad civil” (Pierella, 2011; Huergo y Martínez, 2016). Si antes el docente era responsable por una tarea o misión civilizatoria (una acción a desarrollar); hoy lo que parece primar es un sentido de responsabilidad “pasiva”, cuyo eje de preocupación pasa por los posibles daños o perjuicios que pueden sufrir terceros a cargo y las demandas civiles que esto podría conllevar para con los docentes. De lo que se trata, en este sentido, es de minimizar los riesgos potenciales por los que se puede ser responsabilizado, lo cual deviene, muchas veces, en una suerte de parálisis en la acción pedagógica (“No los saco de la escuela, porque pueden accidentarse”, “No los acaricio, porque pueden demandarme”, “No los dejo jugar, porque pueden hacerse daño”). Considerada en este sentido, la centralidad de la responsabilidad hoy parece conjugarse negativamente, como negación de la propia acción debido a los potenciales riesgos que implica. Puesto en términos dicotómicos: antes el sentido predominante de la RE estaba vinculado con el hacer (“Soy responsable, por eso hago, acciono; porque si no hago o acciono, me estoy comportando como irresponsable”) y hoy con el no hacer (“Soy responsable, soy prudente, por eso no hago las cosas que entrañan riesgos, si lo hiciese sería irresponsable”).²

En cuanto a los procesos de responsabilización, me refiero a las políticas de *accountability* que actualmente, con más fuerza que nunca, se vienen desplegando

sobre el cuerpo docente. Se trata de una batería de políticas públicas de evaluación educativa, promovidas desde los organismos multinacionales de crédito (el Banco Mundial, el FMI entre otros) mediante las cuales se busca que docentes e instituciones educativas den cuenta públicamente de su trabajo y asuman las responsabilidades por los resultados del mismo medidos. Este tipo de políticas, basadas en la evaluación del desempeño, parte de una desconfianza estructural de los agentes educativos (de ahí la necesidad de “responsabilizarnos”) estableciendo una falsa relación causal entre prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje medidos, estos últimos, por pruebas estandarizadas³.

Por otra parte, consideradas desde el punto de vínculo del sujeto docente con su propia acción, estas políticas suelen producir un paroxismo o un frenesí de la acción, pero sólo de aquellas acciones que pueden ser acreditadas. La acción pedagógica tiende a orientarse (y subordinarse) a los imperativos del “rendir cuentas”. Su sentido radica menos en sí misma, menos en el otro/a al que está destinada y más en relación a la demanda de quien nos responsabiliza (Simons y Masschelein, 2014). En el ámbito universitario, donde estas políticas han calado hondo, se pueden observar con meridiana claridad sus consecuencias: el profesor/a devenido en cartonero/a intelectual.

De los múltiples significados abordados respecto de las nociones de responsabilidad y responsabilidad educativa, quisiera detenerme en el que conceptualiza estas nociones en términos de vínculo, relación o lazo que une al sujeto con su acción. Un vínculo con el propio hacer que, como ya señalamos, implica una particular posición subjetiva ante la propia acción y ante un otro que demanda o interpela. En este sentido se podría decir que pensar la RE desde la perspectiva del sujeto de la acción es pensar el vínculo que, en tanto docentes, nos unen a las acciones educativas que desplegamos y cómo estas responden a las y los otros con quienes las desarrollamos (estudiantes, padres, etc.); es pensar, también, las circunstancias que hacen que, como docentes, asumamos o no este vínculo; es pensar, también, los efectos que esta asunción o desconocimiento tiene respecto de los procesos de transmisión cultural en los que estamos involucrados.

Desde una perspectiva normativa y atendiendo a la pregunta acerca del objeto de nuestra responsabilidad educativa Simons y Masschelein (2014) siguiendo a Hanna Arendt, plantean que somos responsables del mundo ante los niños y de los niños ante el mundo.

En primer lugar, somos responsables del mundo porque es frágil y hay que cuidarlo, conservarlo y transmitirlo; y, para que esto sea posible, debemos ayudarlo a “hablar” ante las nuevas generaciones, “dotarlo de autoridad” para que pueda despertar interés en las y los estudiantes sacándolos de su ensimismamiento. Este punto implica la dimensión política de la tarea docente vinculada a la transmisión de lo común; en una época signada por desigualdades y fragmentaciones sociales-económicas cada vez más pronunciadas, la transmisión de lo común (que, en algún punto, implica también la construcción de comunidad, de con-vivencia entre diferentes) adquiere una nueva relevancia.

En segundo lugar, somos responsables por las niñas, niños y jóvenes ante el mundo porque, por un lado, estos nos son confiados en su fragilidad y, por otro lado, porque serán los encargados de renovar el mundo común: debemos resguardar la novedad que portan. Respecto de la fragilidad del niño, niña o joven y cómo esta nos interpela en nuestra responsabilidad Ricoeur (1993) plantea:

Contemplad a un niño que nace: por el solo hecho de estar ahí, obliga. Lo frágil nos hace responsables. ¿Y qué significa, entonces, la obligación? Esto: cuando lo frágil es un ser humano, un ser vivo, se nos entrega confiado a nuestros cuidados, se pone bajo nuestra custodia. Cargamos con él. Considerad con atención esta metáfora de la carga. No se ha de subrayar tanto el aspecto de fardo, de peso asumido, cargado sobre nuestras espaldas, como el aspecto de la confianza: algo -alguien- se confía a nuestros cuidados. El ser frágil cuenta con nosotros, espera nuestro socorro y nuestra ayuda, confía en que cumpliremos nuestra palabra. En resumen, una promesa tácita crea el vínculo entre la llamada de lo frágil y la respuesta de la responsabilidad (p.76-77).

Desde esta perspectiva, la RE nace de aceptar y asumir este entrecruzamiento de fragilidades que nos obligan a hacernos cargo, a responsabilizarnos. Una responsabilidad diferente al *accountability* o a la prudencia responsable que impide la acción. Una responsabilidad que intenta conjurar la fragilidad del mundo transmitiéndolo para que no desaparezca o muera; sabiendo que esta transmisión nunca es lineal y que, cuando llega a buen puerto, implica reinención, renovación por parte de quienes reciben la herencia. Y una responsabilidad que apunta a des-fragilizar al joven introduciéndolo al mundo, sacándolo de sí mismo y, en el mismo movimiento, invitándolo a renovar la común herencia.

Una aclaración más sobre la que no abundaré demasiado pero que resulta necesario hacerla. Siguiendo lo desarrollado por Simons y Masschelein (2014) y su lectura de los sentidos implicados en el vocablo griego *scholé*, asumir esta doble responsabilidad (del mundo para con las niñas, niños, jóvenes; y de estas/os para con el mundo) implica pensar la escuela como una institucionalidad cuya característica o misión central es constituirse en un espacio/tiempo libre que suspende –o debería suspender, poner entre paréntesis- las desigualdades naturalizadas del orden social y se descontextualiza –se torna inútil, no funcional- respecto de los imperativos propios de la racionalidad científica, política y económica capitalista. En este sentido, y no en su acepción recreativa, es que la escuela constituye tiempo libre⁴.

IV. Autoría, artesanía pedagógica

Ahora bien ¿Cuáles son las condiciones que favorecen la asunción por parte de las y los docentes de esta doble RE en un contexto donde priman sentidos de responsabilidad vinculados a la judicialización de la vida escolar y a la responsabilización o el “rendir cuentas” por los resultados? ¿Cómo pensar y favorecer un movimiento subjetivo de responsabilización -hacernos cargo- que contribuya a construir la AP sin la cual los procesos de transmisión cultural se tornan inoperantes? Para avanzar sobre estos interrogantes y desafíos puede resultar fructífero explorar los sentidos de la noción de autoría para re-pensar los lazos que unen al docente con su hacer entendido en tanto artesanía pedagógica.

A manera de hipótesis para seguir pensando y explorando quisiera plantear que una condición de posibilidad relevante para asumir, como educadores y educadoras, la RE con el mundo y los nuevos es pensar y repensar, construir y reconstruir, los lazos que nos unen con nuestras acciones pedagógicas y los resultados de las mismas. Se trata de que, como docentes, realicemos un trabajo reflexivo que nos posibilite (re)apropiarnos de nuestro trabajo y sus resultados, construyendo una relación cualitativamente diferente respecto de las imperantes. Dos nociones fértiles para pensar este movimiento subjetivo en nuestro trabajo cotidiano, e incitarlo en los procesos de formación de futuros/as docentes, pueden ser la idea de autoría didáctica y artesanía pedagógica.

Las y los docentes hemos ocupado, históricamente, el lugar de re-productores y, por ende, la relación con el objeto de enseñanza, con nuestra tarea al enseñarlo, ha estado caracterizada por la exterioridad: algo que otro elaboró (los científicos, los estadistas o políticos, las empresas editoriales) y que el docente reproduce o explica para que otro/a pueda apropiárselo, constituyéndose en una especie de correa de transmisión o, a lo sumo, obrero en una cadena de montaje cuyo entramado (fundamento, fin) desconoce. Por el contrario, pensar este vínculo con el objeto y la tarea de enseñanza desde una perspectiva de autoría didáctica (Paley, 2012) sitúa al docente –su historia, sus opciones político-pedagógicas, su deseo- en el centro de la escena. Este deja de ser objeto y vehículo de discursos ajenos, para resituarse como un sujeto que construye una obra, define un estilo singular de enseñanza y, llegado al caso, puede responder por los efectos de esta práctica ante quienes es responsable.

En palabras de Simons y Machelein (2014) se trataría de desarrollar, con la materia que enseñamos y con las tareas que esto conlleva, un vínculo *amateur*. Un profesor *amateur* es alguien que trabaja por amor a un objeto; alguien que, en virtud de ese amor, goza produciendo y reproduciendo los materiales propios de ese objeto; y alguien que, en ese mismo movimiento, se vuelve permeable a la disciplina, se deja trabajar subjetivamente por la materia que enseña.

En este punto cabría dejar planteados algunos interrogantes sobre esta idea de *amor* ¿Este amor –cualquier amor- se encuentra, precede al sujeto amoroso, es una cuestión de “llamados o destinos trascendentes”⁵? ¿O se construye, poniendo en juego una

intencionalidad manifiesta, racional, de alcanzarlo? Quizá, tomados como extremos, no sea cuestión de una cosa u otra; quizá, tenga que ver con encuentros más o menos fortuitos con objetos de conocimiento (libros, producciones artísticas, campos disciplinares, etc.) que abren una posibilidad, una potencialidad, un territorio a ser explorado y en el que se está dispuesto a vivir, en el acto mismo de explorar, experiencias transformadoras.

En cualquier caso, la idea de autoría didáctica, del docente como autor, puede ayudar a promover una relación de compromiso intrínseco –de responsabilidad educativa- con las propias acciones pedagógicas, con el propio trabajo, con los procesos formativos y auto-formativos para desarrollarlos/perfeccionarlos. En este sentido Alliaud citando a Sennett (2017) plantea:

El trabajador con sentido artesanal se compromete con el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas de su trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo (p. 36).

Esto, al mismo tiempo, hace más probable el reconocimiento de terceros por la tarea realizada y, en este sentido, la construcción de la propia autoridad. Aquí autoría y autoridad (considerada en términos sociales, pero también interpersonales) se interceptan. El asumir la responsabilidad como autor de lo hecho proporciona autoridad. El pensar lo hecho como obra personal puede ayudar a re-construir la legitimidad del docente en un escenario donde esta no viene dada automáticamente, como efecto de institución (Alliaud, 2017: 37).

Ahora bien esta autoría didáctica se concreta en una artesanía pedagógica. Una artesanía entendida no sólo como objeto, obra o documento público sino también como proceso mediante el cual se traza un estilo singular e identitario de poner en juego esa obra, y en el que también cuentan los efectos deseados en relación a las posibles huellas que esta dejará en las subjetividades de las y los estudiantes. La artesanía pedagógica, entendida como proceso, constituye el espacio-tiempo en el que el mundo es abierto, reconfigurado y desplegado por las y los docentes; al mismo tiempo que su propia identidad es conformada por esa tarea y por la porción del mundo que en ella se pone

en juego. Por ello el construir artesanías pedagógicas tiene menos que ver con el aprender a ser docente (acumular conocimientos, habilidades) y más con el formarse como docente (reconfigurar la propia identidad, darle una nueva forma)⁶.

Ahí, en ese puente, en ese conjunto de tareas, preguntas, prescripciones, proscipciones implicadas en la construcción de la artesanía pedagógica es donde re-hacemos el mundo y somos hechos por él; al mismo tiempo que invitamos a los nuevos y nuevas a que lo hagan a su manera. En el punto de encuentro entre el autor y las/los destinatarios de la artesanía pedagógica, se presentan varias tensiones: las y los docentes, considerados en tanto autores de una obra ¿Para quién la construyen? ¿Para ellas/ellos mismos, según sus propios criterios y afinidades? ¿Para sus estudiantes, considerando sus intereses y necesidades psicológicas o sociales? Por otra parte, considerando los posibles efectos de esta artesanía ¿En qué reside o puede residir su eficacia? ¿Cómo valorarla? ¿Quién se encuentra en condiciones de hacerlo?

Tradicionalmente la enseñanza –en sus diferentes niveles, aunque con más frecuencia en los superiores- fue pensada desde y por los enseñantes omitiendo la consideración del sujeto destinatario de la misma. En los últimos tiempos, se ha virado en sentido inverso: pensarla en función de los estudiantes, sus culturas, intereses, contextos, capacidades... todo con el objeto de “motivarlos”. Quizá haya que transitar caminos intermedios: pensar una artesanía pedagógica para uno, como docente, donde me encuentre representado, con la que me sienta identificado en tanto constituye expresión de mi creatividad en el mundo, de mi novedad, de mi empezar de nuevo (Simons y Masschelein, 2014) a enseñar como si nadie lo hubiese hecho antes de esa manera. Pero, alejándonos del solipsismo o la presuntuosidad, una artesanía pedagógica pensada también para otros, para otras, una artesanía construida en un diálogo imaginario –al momento de construirla- y concreto –al momento de ponerla en juego- con aquellos o aquellas a quienes está destinada, con aquellos o aquellas que la han de adquirir o han de rechazarla. Todo esto sabiendo que la medida de eficacia de esta artesanía no se pueda calcular racionalmente ¿Cómo estar seguro de que el otro u otra la aceptara? Quizá, más allá de los cálculos, se trata más de trabajar la propia relación con esa artesanía (que implica, en su confección, una preocupación porque el otro

pueda y quiera recibirla) y confiar en que, a partir de ese vínculo *amateur* (de amor) con el propio trabajo y los resultados del mismo, algo del orden de la transmisión puede acontecer.

Una artesanía que implica, también, acción e intencionalidad política que se expresa, cuando menos, en tres sentidos complementarios: en primer lugar en el proceso emancipatorio que implica vivir, como docente, el “empezar de nuevo” en la confección de nuestra artesanía pedagógica considerada como intervención en el mundo de la que me hago responsable porque expresa quien soy, que quiero. “Empezar de nuevo” en el sentido de vivir, en tanto docente-autor, la experiencia de la propia potencialidad al tomar un objeto de conocimiento, re-interpretarlo, abrirlo a nuevas conexiones con el propósito “hacerlo hablar” ante las y los nuevos; poner, ese objeto, esa porción de mundo en una “situación inicial en la que se experimenta la capacidad y la posibilidad de hablar (de una forma nueva y novedosa que traza nuevos vínculos entre las palabras y las cosas), de actuar, de ver, etc.” (Simons y Masschelein, 2014:66)

En segundo lugar porque esto implica, también, trabajar bajo el supuesto de que las y los estudiantes son sujetos también capaces de “empezar de nuevo” no sólo en lo que se refiere la asignatura en cuestión, sino también respecto del orden social y político del que forman parte. En tercer lugar, lo político de una artesanía pedagógica implica, también, la puesta en juego de una imagen de futuro por la que se opta, por la que se decide avanzar. Y aquí las palabras opción y decisión resultan importantes, porque el optar, el tomar una decisión, es lo que lleva a hacerse cargo, responsable, de lo que se está haciendo y hacerse cargo de la imagen de futuro que impregna esa práctica. Una imagen de futuro que no se impone a las y los estudiantes –pues ellos, ellas, deben construir la suya- sino que se vive, se anuncia, se da testimonio vivo en el dar clase. En palabras de Manuel Cruz (1999):

Las generaciones que nos seguirán son la única superficie sobre la que podemos escribir el futuro. El hombre nuevo, si tal expectativa conserva alguna virtualidad, no se construye ni se produce: se deja que sea (...) La decisión es el gesto en el que nos apropiamos simbólicamente de ese futuro, la leve huella que intentamos dejar en su inmaculada superficie (p. 57).

V. Autorizar, autorizarnos

Ítalo Calvino solía decir que el desafío político de nuestro tiempo pasa por asumir que vivimos en el infierno, explorar qué no es infierno en ese infierno y cuidarlo y hacerlo crecer. Quizá de eso se trate.

Interrumpir y, si no se puede, re-articular, re-significar el flujo administrativo, los procesos de responsabilización y acreditación social en los que nos encontramos enmarañados quienes hacemos de la docencia nuestro oficio. Interrumpir, re-articular, re-significar, poner entre paréntesis nuestra impotencia para autorizarnos a dibujar nuevos sentidos. Permitirnos vivir la ilusión de empezar algo nuevo cada vez que enseñamos, cada vez que nos enfrentamos al hermoso desafío de elaborar una artesanía pedagógica. Autorizarnos de modo que invitemos a nuestros estudiantes, desde un testimonio encarnado, a vivirla.

Nosotros, ellos, ellas, empezando algo nuevo cada vez que nos encontramos para compartir el mundo. No se me ocurre manera más gustosa de hacernos cargo de una responsabilidad educativa que tenga como horizonte reconstruir esa autoridad pedagógica sin la cual la transmisión cultural no es posible.

Notas

¹ Un ilustrativo ejemplo de esta articulación entre Estado, Identidad Docente, Autoridad, Responsabilidad Pedagógica y los modos específicos en que, al interior de este entramado material y simbólico, se asumía la tarea docente puede verse en la historia de la maestra Rosa Del Río reconstruida por Beatriz Sarlo (1998)

² Siguiendo el análisis de Ricoeur (1999), esta negatividad o excesiva prudencia en las formas actuales de asumir la responsabilidad se la puede enmarcar en la preeminencia que la idea de riesgo tiene en las sociedades contemporáneas. La ubicuidad y omnipresencia del riesgo entraña que la imputación por las posibles consecuencias de la acción se magnifiquen en tanto amenaza potencial; lo cual conlleva –y brinda argumentos- para el parálisis de la acción (pedagógica, entre otras).

³ Este es el caso, por plantear un ejemplo reciente, del operativo de evaluación APRENDER implementado en nuestro país por el gobierno de la alianza política Cambiemos y como fueron utilizados estos resultados para deslegitimar la labor docente y la misma noción de escuela pública. Para una reflexión sobre este punto se puede consultar <http://www.asuntosdelsur.org/opinion/evaluando-a-los-evaluadores-las-politicas-de-evaluacion->

como-herramientas-de-disciplinamiento-los-docentes-como-enemigos-publicos

⁴ “Para nosotros, el acto principal y más importante que “hace la escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo (...) lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y el espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre” (Simons y Masschelein, 2014: 28)

⁵ El amor por la tarea docente en tanto “llamado o destino trascendente” fue nominado por la idea de vocación. Según Tenti Fanfani (2009) esta idea, constitutiva de la identidad docente en el momento fundacional del sistema educativo argentino, está caracterizada por el innatismo (docente se nace), la gratuidad/desinterés (la tarea se realiza por la tarea misma, por su dignidad intrínseca) y la asunción de una misión (civilizatoria o evangelizadora, según sea). Posteriormente el componente vocacional ha sido desplazado, paulatinamente, por el componente profesional o la idea del docente como profesional o trabajador. La crítica clásica a la idea de vocación ha visto en ella una mascarada ideológica del Estado para disciplinar al cuerpo docente. No obstante esto, y sin dejar de reconocer eso, quizá resulte pertinente –en el marco de las reflexiones sobre la RP- repensar esta idea, traerla y problematizarla en tanto supone un vínculo particular, un tipo particular de compromiso del docente con su tarea.

⁶ “Aprender significa el reforzamiento o la expansión del yo existente a través de la acumulación de destrezas y la ampliación del conocimiento (...) En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se pone en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y el estudio. Es un movimiento extrovertido.” (Simons y Masschelein, 2014: 48)

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- ARENDT, H. (1996) La crisis de la educación. En Arendt H. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona-España: Península.
- CORNU, L. (2002) Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio (Ed.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- CRUZ, M. (1999) *Hacerse cargo: sobre identidad y responsabilidad personal*. Madrid-España: Paidós Ibérica.
- HUERGO D., MARTINEZ, M. (2017) *Denunciar al maestro, enjuiciar a la escuela*. Revista Anfibia. Recuperado en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/denunciar-al-maestro-enjuiciar-a-la-escuela/>
- JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad: ensayo para una ética de la civilización tecnológica*. Madrid-España: Herder.
- MEAD, M. (1970) *Cultura y compromiso*. Barcelona-España: Gedisa.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires-Argentina: Aique Grupo Editor.

-
- PALEY, S., ANGELINO, F., AGADIA, K. y SAMANES, C. (2012) *El sociólogo como docente. Construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: la didáctica de autor*. Trabajo presentando en las Jornadas de Sociología de La Plata. Recuperado en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Paley.pdf/view>
- PIRELLA, M. (2011) Los sentidos de la responsabilidad en educación. Cuando gana la prudencia. En *Revista de Educación* Vol.35 Nº2. Argentina. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/460/9897>
- RICOEUR, P. (1999) *Amor y justicia*. Madrid-España: Caparrós Editores.
- RICOEUR, P. (1993) *Poder, Fragilidad y Responsabilidad*. Conferencia recuperada en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/295/22226_Poder%20fragilidad%20y%20responsabilidad.pdf?sequence=1
- ROSALES, G. (2013) *De autorizantes, autorizados y autorizaciones*. Málaga-España: SPICUM.
- ROSALES, G (2015) *Hago caso porque me gusta tocar. Procesos de construcción de autoridad pedagógica en una experiencia artístico-educativa desarrollada con jóvenes de sectores populares*. Voces y Silencios, Colombia, Vol. 6, Nº. 1, 2015, págs. 47-66
- SIMONS, M., MASSCHELEIN J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos aires – Argentina: Miño y Dávila Editores.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Educación y Sociedad, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>