

UN VOCABULARIO DOCENTE: COMPROMISO, OFICIO, OBRA Y VOCACIÓN

A TEACHING VOCABULARY: COMMITMENT, CRAFT, WORK AND CALLING

Estanislao Antelo¹

Resumen

El texto que compartimos en esta ocasión procura mostrar algunas aristas del vilipendiado trabajo docente. Como es sabido, el acto de enseñar nos enfrenta a una aventura incierta donde parecen primar los componentes personales por sobre los cognitivos. En nuestro país circula una expresión instructiva que dice: “No cualquiera puede ser docente”.

Siguiendo el rumbo de esa idea -tan sencilla como polémica- intentaremos presentar una serie de problemas propios del oficio de enseñar a través de la descripción de tres categorías inherentes a nuestra profesión: compromiso, oficio, obra y vocación.

Palabras clave: compromiso, trabajo docente, obra docente, vocación

Abstract

The article that we will share on this occasion is intended to show some features of the maligned teaching profession. As it is known, the act of teaching faces us with an unknown adventure in which personal traits seem to be more relevant than cognitive components. In our country, there is a compelling saying that goes “not anyone can become a teacher”.

Along the path of this idea -as simple as controversial- we will attempt to introduce a series of problems typical of the craft of teaching through the description of three categories inherent to our profession: commitment, craft, work and calling.

Keywords: commitment, teaching craft, teaching work, calling

Compromiso

El término compromiso es ambiguo. Por un lado evoca una obligación y un pacto. Por el otro, una suerte de promesa. Quien se compromete ha dado su palabra y quien no está comprometido supuestamente no tiene obligaciones. Es cierto que se puede estar comprometido de distintas maneras. En cierta forma el comprometido es alguien que está en dificultades. No me comprometas quiere decir básicamente no me metas en problemas. Es bastante común escuchar en las instituciones un puñado de expresiones que intentan describir los efectos que nuestro trabajo imprime sobre los cuerpos enseñantes: **Estoy hasta las manos, limado, listo, fundido, agotado**, etc. La figura hace referencia al cansancio crónico que parece permear nuestra profesión. Uno de los antónimos del compromiso es el desacuerdo y otro la evasión.

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina, anteloe@yahoo.com

En inglés se usan en general dos palabras: *engagement* y *commitment*. Ambos términos mantienen la idea de obligación y remiten a la noción de implicación emocional. Cuando uno se compromete se involucra. Existen en nuestro vocabulario unos cuantos términos conexos entre los que se destacan los siguientes: responsabilidad, entrega, empeño, esfuerzo, solidaridad, entusiasmo, dedicación, laboriosidad y trabajo.

En verdad el compromiso tiene varias caras. Me puedo comprometer para hacer el bien o para sentirme bien. Puedo usar el compromiso para ayudar a alguien de manera desinteresada o para obtener a cambio reconocimiento. Comprometerse puede proporcionar gratificación o arruinar una vida. En todos los casos el compromiso supone una dosis de auto implicación.

Por otra parte, el compromiso docente es visible en ese tipo específico de trabajo en el que se requiere cierta puesta a punto de la personalidad. Es común hallarlo entre los trabajadores vocacionales y entre los profesionales: maestros, profesores, enfermeros, asistentes sociales, mediadores, etc. Como bien sabemos es casi imposible ser maestro y no estar comprometido de alguna u otra manera. En la sórdida pero instructiva película en la que se luce Adrien Brody (*Detachment*) podemos ver los efectos que el compromiso deja en los cuerpos de los habitantes de las instituciones educativas. Como es visible, apenas nos metemos en el argumento del film nos enteramos que varios de los mandamases habitantes de la escuela se **suplementan**. En general el número de **suplementados** no para de crecer. Como el imperativo indica que no se puede **no poder**, proliferan las drogas sanas que tiñen el mundo del trabajo y específicamente del trabajo escolar.

Al parecer, tal como adelantó hace unos años el extraordinario sociólogo Alain Ehrenberg (2004), la fatiga en el trabajo -y muy específicamente en el trabajo docente- produce un deseo precoz de retirarse prematuramente. Por otra parte, en nuestro país las eternas luchas sindicales muchas veces colisionan con una buena parte de la sociedad. Como es sabido, los sectores más reaccionarios injurian a la corporación docente cuestionando su falta de compromiso. La maniobra es conocida pero errónea, casi como escupir para arriba. Lo cierto es que no alcanza con estar presente en las instituciones sino que es preciso implicarse sin tapujos y eso tiene sus costos.

Como es sabido una parte considerable de los resultados de nuestro trabajo profesoral suele describirse a través de una expresión archiconocida que nos recuerda que **no cualquiera** puede ser docente. Por un lado, ese **no cualquiera** viene a querer decir **alguien especial**. Por otro, esa supuesta especialidad se describe como una habilidad para poder enseñar y no morir en el intento. Los docentes afirman enfáticamente que para enseñar se requiere tener

habilidades que van más allá de un simple desempeño. Por el contrario, no debe faltar en el ideario de los enseñantes la obligación de ser dinámico, emprendedor, eficaz, creativo, proactivo, innovador, etc.

Lo cierto es que luego de trabajar en distintas escuelas durante muchas horas es posible aventurar que los candidatos a sobrevivir en el campo educativo se destacan básicamente en ofrecer como escudo sus propias personalidades. De allí la explosión o el festival capacitador que nunca se detiene donde van a beber los profesores y maestros de todos los tamaños obviamente empujados por la sombra del miedo y del fracaso personal. Como el imperativo epocal diseña los comportamientos de los agentes no hace falta mucha astucia para identificar las nuevas reglas para enseñar más y mejor: “No se puede no poder”.

En un mundo donde la regla es la obligación de actuar, ser activo, proactivo y original no debería llamar entonces la atención que pululen aquellas drogas capaces de ponernos rápidamente en acción. Drogas que hacen **bien**. Mal hacemos en asustarnos ya que los remedios al **no poder** se encuentran en los escaparates de las droguerías que ofrecen vida sana y suplementos antes que en las lecciones de los pedagogos de turno, ellos mismos, obviamente, sanamente suplementados.

Por lo tanto la pregunta por la pertinencia del compromiso cae de suyo. Es bastante claro que no puede no haber compromiso y que el compromiso es un ingrediente insoslayable en las relaciones humanas. ¿Cómo serían las relaciones educativas sin compromiso? Una parte de la respuesta la podemos encontrar en la extensa teoría de la liquidez del difunto Zygmunt Bauman. La noción de liquidez puede en cierta forma interpretarse literalmente en el campo educativo, algo así como que la misma corporación docente es la que está liquidada o como lo explica uno de los personajes más cínicos de las novelas de Michel Houellebecq:

De todas maneras, en esta época uno se vuelve a ver poco, incluso cuando la relación arranca con entusiasmo. A veces hay conversaciones anhelantes sobre aspectos generales de la vida; a veces también hay abrazo carnal. Desde luego, uno intercambia números de teléfono, pero en general se acuerda poco del otro. E incluso cuando uno se acuerda y los dos se vuelven a ver, la desilusión y el desencanto sustituyen rápidamente el entusiasmo inicial. Créeme, conozco la vida; todo eso está completamente bloqueado...Si las relaciones humanas se vuelven progresivamente imposibles es por esa multiplicación de los grados de libertad cuyo profeta entusiasta era Jean-Ives Frehaut. Él no había tenido, estoy seguro, ninguna relación; su estado de libertad era extremo (HOUELLEBECQ, 1999, p.49).

El mundo relacional es complejo. Si el otro no quiere, espera o necesita algo de mí, ¿para qué comprometerse en una relación? En todo caso, cumplo mi trabajo y basta. Sin compromiso, confianza y reconocimiento no hay relación. El trato impersonal tiene patas

cortas. Sin embargo, no parece ser tan sencillo. En algunos oficios las dosis altas de compromiso están contraindicadas. Los sociólogos nos instruyen acerca de los peligros del compromiso, por ejemplo, de los efectos inesperados de las derivas relacionales o del carácter contravencional de la proximidad. Como sabemos, son aquellos trabajos donde el meollo de la cuestión reside en la relación. En cierta forma, la clásica noción de alienación -entendida como ajenidad respecto al propio trabajo- se invierte: sufro porque estoy demasiado comprometido.

En su estudio sobre los docentes Dubet muestra una y otra vez el lado oscuro del compromiso: “Para todos el problema es olvidar un trabajo que tiende a devorar la personalidad (...). Por ende, es necesario que el trabajador termine por encontrar una justa distancia entre compromiso y desvinculación, entre empatía e indiferencia”. (DUBET, 2006, p. 354).

En numerosas ocasiones el compromiso se ofrece como un botín o como un carnet. En otras, el compromiso se transforma en un paliativo o en un placebo para sortear la indiferencia generalizada. En el mundo del deporte compromiso designa un plus, una entrega adicional que caracteriza a los líderes. En el mundo del *management* se usa a veces como fidelidad, como ese “ponerse la camiseta” que caracteriza a los que entregan más de lo que se puede entregar. En otras ocasiones se trata de la **actitud**, término confuso que se usa simultáneamente en los programas de televisión donde se reparte dinero y objetos o en las competencias de entretenimiento a la hora de explicarles a los perdedores las razones de su fracaso. En todos los casos, ese plus (en tanto rasgo de la personalidad) es difícil de mostrar y mucho más difícil de transmitir.

Por otra parte, la búsqueda de ese aditivo permea el acto de enseñar que en muchas ocasiones contrasta con el deseo generalizado de sacarse el delantal o el uniforme. Es probable que quizás nos falte un pensamiento acerca de una mutación reciente que se visualiza en los atuendos de los estudiantes (si es que aun podemos llamarlos estudiantes), otrora identificados por el nombre de sus respectivas escuelas y/o colegios. Si prestamos atención, podremos ver fácilmente que lo que prima es la identidad de los agentes por sobre la referencia institucional. Si antes los estudiantes (ahora claramente pibes) podían encontrar cierta pertenencia en la institución (Colegio Nacional o Colegio Industrial, etc.) lo que podemos ver ahora es casi un calco de esos torpes programas de televisión casera que llevan hasta el extremo la noción de entretenimiento. Sin ningún esfuerzo podremos ver como la identidad prima y se imprime en sus camisetas deportivas (*Toti, Brian, Maxi*), o directamente en los cuerpos estudiantiles llamativamente tatuados.

En otra dirección el mundo profesoral -para nuestra dicha- se dirige a los carentes, los invisibles, **los nadies** de todos los tiempos. En nuestro país son miles los docentes que dedican dosis considerables de su propio tiempo para paliar las situaciones crecientes que aparecen en el paisaje educativo. Ciertamente, la desigualdad, la dádiva y la caridad forman parte del mundo escolar. Lo que sobrevuela es una pregunta clave que suelen hacer los beneficiarios de los programas de ayuda social: ¿Por qué me quieres ayudar? Por otro lado, entre el deseo de ayudar y el temor a ofender hay una línea tenue. Lo cierto es que en muchos de los trabajos que llamamos sociales, el compromiso parece ser siempre con los pobres y débiles. Es raro que se dirija a los ricos y fuertes, quienes no parecen precisar esa sustancia.

La desigualdad de base entre unos y otros también es un problema. El mismo Richard Sennett (2000) habla de la angustia del privilegio y afirma que no es fácil que el bello y el feo hablen entre sí de sus cuerpos. Los campeones de los pobres -como suele llamarlos- tienen su lado oscuro. Son varias las situaciones donde los desafortunados solo coquetean con las sordidez de la rutina. Por otra parte, en muchas ocasiones la caridad y la dádiva pueden ser el reverso del compromiso en tanto los dadores no piden nada a cambio. Es decir que el compromiso es genuino si lo que lo hace andar es la reciprocidad y la mutualidad. Me comprometo con otro no tanto cuando le doy algo que no tiene sino cuando le pido algo que sí tiene. En ese sentido es el artesano quien representa la dimensión humana del compromiso. Se refiere a la relación misteriosa que aquellos que saben hacer algo muy bien establecen con los productos de su trabajo. Afirma que no se puede andar por la vida sin entrega y que nada gratifica más que el trabajo bien hecho. La noción de entrega que también tiene valor en el deporte puede instruirnos. El vetusto y largamente criticado guardar las distancias ha mutado en el complejo arte de calcularlas. El docente más eficaz es el que sabe cómo llegar a los chicos. La cuestión es importante en la medida que los educadores están obligados a calcular la distancia justa y necesaria. Por momentos, buena parte del trabajo de enseñar se dirime en lo que podemos llamar el trabajo de un agrimensor. En cierta forma sobreviven los que saben calcular la distancia justa y el momento oportuno para intervenir o retirarse. Ni demasiado lejos ni demasiado cerca.

Al fin la enseñanza no es sin compromiso. La formación de los docentes precisa instalar en el centro de su ideario la noción. No se puede no esperar algo del otro cuando se enseña. Aun así, no hay una sola manera de pensar la relación con los otros ni una sola explicación sobre lo que entendemos por compromiso. Uno puede comprometerse con los estudiantes o con la transmisión, con el oficio o con los destinatarios. Como afirmar algunos - en un gesto poco frecuente en la corporación pedagógica- nos hemos equivocado, hemos

puesto en el centro de nuestras preocupaciones a los niños y a los jóvenes y hemos terminado por restarle valor a la transmisión. Pennac, novelista y profesor, sintetiza una posición que se ha vuelto minoritaria y que en tanto tal merece ser amplificada: “Pensándolo bien, aquellos tres profesores solo tenían un punto en común: jamás soltaban la presa (...) En su presencia - en su materia- nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí. Y otra cosa, me parece que tenían estilo. Eran artistas en la transmisión de sus materias (...) Su influencia en nosotros se detenía ahí (...) Al margen de la materia que encarnaban, no intentaban impresionarnos” (PENNAC, 2008, p. 222).

En su libro reciente, la astucia de Andrea Alliaud liga el compromiso con la obra y la calidad. Siguiendo el trabajo de Sennett pone en el tapete la cuestión del compromiso. Alliaud vuelve a pensar el verbo obrar y procura mostrar cómo se intrincan compromiso y realización. En su perspectiva se trata de hacer algo bien y comunicarlo. En ese sentido el compromiso es con lo que somos y con lo que conseguimos hacer con eso. La misma Alliaud nos exime de pensar: es cuestión de hablar, de **estar ahí**. Como sabemos, el estar ahí es un signo de amor. El psicoanalista Jacques-Alain Miller (2011) afirma que la presencia es el puro llamamiento a que el Otro esté y dé signos de su presencia; que al menos diga que está, que dé signos de su existencia; que responda, pues, al llamamiento, o que llame para decir simplemente: “Aquí estoy”. Ahora bien, que el Otro diga “Aquí estoy” por cierto sólo tiene su valor extremo, vital, si no está. Es en ese caso cuando en verdad vale algo. En el sentido inverso podemos llamar canalla al que se ausenta y no se compromete.

Oficio

La palabra oficio (derivada de opifex, artesano) evoca rastros y prácticas de un mundo en retirada hegemonizado por las profesiones. En el ámbito educativo, y como regla general, arrastra una imprecisión de larga data. Por un lado, recuerda el carácter humilde de las escuelas de artes y oficios en las que se enseñan tareas (en muchas ocasiones la misma palabra tarea se asocia a lo femenino y de poco valor) para ocupar el tiempo o para evitar la molicie. En el otro extremo, quien tiene un oficio tiene prestigio. Como sabemos, para nosotros vale más un ebanista que un agente de bolsa; tiene más valor quien produce una obra que quien especula.

Un oficio es una actividad práctica. Tiene oficio quién sabe hacer algo bien. El vocablo se usa para describir una habilidad, un talento o una experiencia acumulada. Tienen oficio un jugador de fútbol y un Luthier, un peluquero y un reparador de PCs, una mecanógrafa y un enfermero.

Por un lado, el término evoca la figura del taller artesanal en el que maestros artesanos y aprendices se reúnen alrededor de un producto o una obra. La reunión misma designa la coexistencia de producción y formación. Por otro lado, ese saber técnico de quien tiene oficio dota a quién lo practica de cierta legitimidad de origen en tanto encarna la idea misma del trabajo humano, su valor abstracto, frente al vicio y al parasitismo. Es común ver aparecer el término cuando no se sabe qué hacer con la masa ociosa.

Alrededor del oficio habitan componentes mágicos o misteriosos tanto como placenteros. Son los archiconocidos secretos del oficio. El mismo Santoni Rugiu (1996) cuenta cómo un joven Johann Sebastian Bach sale de gira procurando arrebatarse los secretos del oficio. Yo mismo acabo de terminar hace un año un libro llamado *Pedagogías Silvestres* (ANTELO, 2015) donde intento pensar de otro modo algunas aristas de la noción de formación tan cara a nuestro oficio.

Entiendo que, en cierta forma, la profesionalización va a traer consigo cierta desdivinización de los secretos del oficio que por mucho tiempo se escenificaban en el par menester/misterio. La reticencia a ceder las claves de lo aprendido y el vocabulario austero de quien lo tiene, esas palabras que se sacan a cuentagotas, cederán a la parafernalia de la voluntad explicadora. Las relaciones entre quienes tienen oficio y los que enseñan han sido habitualmente complejas. Una leyenda de larga data indica que quien no puede vivir de su oficio tiene que enseñar. La enseñanza puede aparecer como una consecuencia inevitable, un arte menor. En la memorable *Annie Hall*, Alvy Singer, interpretado por Woody Allen dice lo siguiente: *“I remember the staff at our public school. You know, we had a saying... that those who can't do teach, and those who can't teach, teach gym. And those who couldn't do anything, I think, were assigned to our school”* (*Annie Hall*, 1977).

Para algunos desalmados el oficio agoniza. En lugar de aprendices florecen alumnos. En lugar de una actividad productiva o un taller que gestionar, una lección; en lugar de la inducción, la deducción, una escuela y no un sitio de trabajo. Por momentos el *learning by doing* es un recuerdo o una nostalgia que –curiosamente– suscita la añoranza de los educadores de vanguardia. Y no sólo en el ámbito de la instrucción técnica profesional, sino precisamente a propósito de la educación en general.

Para Sennett (2003), el oficio es bifronte y se asocia al prestigio. Al concentrarse en hacer bien el trabajo se obtiene respeto personal. Sin embargo, su rasgo más sobresaliente es que no se precisa de otros, es decir, que quien sabe hacer algo bien puede sortear la reciprocidad aunque en cierta forma ese modo puede menoscabar a quienes no se desarrollan con la misma plenitud. Sennett (2003) distingue dos usos de ese “saber hacer algo bien” que puede ponerse al servicio de un oficio o bien al servicio del dominio de los demás. En un párrafo de múltiples consecuencias pedagógicas, el sociólogo americano ofrece una diferencia instructiva. Cito: “El oficio tiene que ver con la capacidad de hacer bien algo; el dominio, con la demostración a los demás de lo bien que algo está hecho. El artesano y el maestro representan dos tipos de carácter que concitan respeto de dos maneras muy distintas” (SENNETT, 2003, p. 92).

El sentido del oficio se manifiesta en esa experiencia insólita donde uno se olvida de sí. Claro que la palabra clave es obsesión pero la obsesión puede fabricar neuróticos obsesivos a raudales (como es el caso de los corregidores compulsivos) jaulas o felicidades. En este caso nos interesa otro tipo de felicidad, la que se puede ver a través del producto final de nuestro trabajo.

Mientras que los famosos secretos del oficio se asocian al respeto, el vocabulario del trabajo artesanal se vincula muchas veces a la indiferencia. Es que en realidad para muchos virtuosos lo que vale la pena es el resultado.

El trabajo de Richard Sennett puede ser catalogado como un esfuerzo enorme para comprender el fracaso y el desprecio. Afirma que tanto el respeto como la cooperación escasean. Por un lado, la cooperación es menos un valor que una habilidad. Se aprende tempranamente, primero la obediencia después la negociación. Mientras que los niños y los animales cooperan prematuramente los adultos suelen estar en dificultades. Sennett entiende que la cooperación es el fundamento del ser. Dice que primero aprendemos a estar juntos y después separados. De esa manera, define el trabajo cooperativo como un intercambio donde los que participan obtienen beneficios del encuentro. Los rituales del civismo tales como decir “por favor y gracias” ponen en práctica el respeto mutuo. Sin embargo, se puede cooperar para hacer el mal, como por ejemplo, robar o linchar. Por otro lado, cooperar con los iguales no exige demasiado esfuerzo. El asunto es cómo cooperar con los que no nos caen bien. La agudeza del sociólogo consiste en que la cooperación se activa cuando los otros son distintos, tienen gustos diferentes y/o extraños. En verdad preferimos “hibernar”. En general no se trata tanto de un rechazo sino de que no sabemos cómo hacerlo. Es difícil. Tenemos que practicar. Sennett habla de habilidades dialógicas: escuchar, buscar puntos de acuerdo y gestionar el

desacuerdo. La dificultad consiste en la desigualdad. ¿De qué pueden hablar un camionero y un banquero? o ¿Cuál sería un tema de conversación posible entre un padre y una maestra?

Por otra parte propone usar el verbo ensayar. Dice que para aprender sugiere observar con atención a los músicos, especialmente, en lo que respecta a la diferencia entre practicar y ensayar. Practicar se practica solo pero para ensayar se precisa de otro. Sennett dice que ensayar reduce el ego. En ambos casos hay que prestar atención a las partes y al todo: al solista, a la orquesta y a la disolución en un conjunto. Como sabemos, los músicos en general son migrantes que tocan con extraños y practican con extraños. El sociólogo dice que en la música funciona así. Pero es menester probarlo. “¿Es esto?”, dice un músico a otro. El *tip* para paliar la tendencia al ensimismamiento es el ritual. Por ejemplo, en el caso del rugby, darse la mano después de golpearse sistemáticamente.

Sennett afirma (2012) que para cooperar no solo hay que meterse el ego en el bolsillo sino que es menester abandonar el deseo de impresionar. La búsqueda de admiración tiene patas cortas. Dice que los malos oyentes nos devuelven generalidades. Hecha mano de la dialógica de Bajtin -tremendo crítico literario y filósofo- y habla del fetiche de la aserción donde se intenta que el interlocutor admire y acuerde o responda asertivamente. Por ejemplo, un maestro que se dirige a un alumno diciéndole: “¡No es eso, pedazo de idiota!”. Por otra parte, propone practicar el arte de salir de sí, suspender la aserción y usar el modo subjuntivo. Afirma que se precisan más “tal vez” y “quizás” que “esto es así y punto”. Para eso es menester escuchar. Escuchar los detalles... Se trata de usar el “posiblemente”, el “tal vez”, el “yo lo hubiera pensado”. Se trata de un mundo provisional que solo da lugar para experimentar. Afirma que es la gente que usa el modo condicional la que facilita la conversación. Una cosa es hablarle a la gente y otra hablar con la gente. Todos hemos leído la Freire... Por último, Sennett hace referencia a Montaigne. Afirma que la vida de los otros es un enigma pero queremos hacer algo juntos. ¿Cómo? El arte de la conversación es ser buen oyente. El polemista sólo pide asentimiento. En el otro extremo, la habilidad, la informalidad y la empatía de las prácticas dialógicas y la autocontención nos hacen mejores personas. Lo contrario es la sumisión pasiva que genera la superioridad de conocimientos. ¿El remedio? Mirar hacia fuera, pero para mirar hacia fuera hay que aprender: aprender básicamente a interesarse por los otros tal como son y no como deberían ser.

Esa es la razón por la que los maestros saben perfectamente cuáles son las dosis aceptables de agotamiento. Como hemos sugerido el vocabulario pedagógico es inequívoco en lo que concierne al desgaste, el cansancio y el deterioro. El oficio no sólo desgasta sino que engulle en cierta medida la personalidad de los agentes. Sin embargo los trabajadores que

lo practican logran realizar un trabajo autónomo en contextos diversos. Lo cierto es que la experiencia laboral no debería tener demasiados contratiempos en tanto en cierta forma consiste en objetivar el resultado y reconocer la propia marca. Cuando los efectos no son visibles en la actividad de los maestros, las figuras del agotamiento se multiplican y se experimenta el trabajo como agotador. Quizás enseñar consista en un mix entre la sempiterna vocación más una dosis considerable de compromiso personal. Si se asocia el oficio al conocimiento, el trabajo suele tener recompensas múltiples. Los trabajadores saben que el hecho de poder mostrar sus propias obras valora el trabajo objetivado. Y es ese el siguiente problema que vamos a presentar.

Obra

Para quien cree que el objetivo primordial del trabajo docente es la transmisión de conocimientos el interés por los productos finales del trabajo es perpetuo. ¿Adónde va la transmisión? ¿Qué hay al final de una clase? ¿Cuál es la señal que permite saber si nuestro trabajo funciona? ¿Qué podemos mostrar como resultado? ¿Cuál es nuestra obra? Otro tanto ocurre entre aquellos que creen que el objetivo primordial de nuestra tarea no es la transmisión sino la formación de las personas: objetivos diferentes pero intereses similares. Si bien la pedagogía ha formulado esas preguntas una y otra vez, las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre proporcionan claridad. Entre otras causas, es probable que la falta de claridad obedezca a que la idea de obra tan ubicua como añeja ha sido desestimada, puesta en tela de juicio o enviada sin prolegómenos al desván de las trascendencias. Como es sabido hubo de haber períodos en la historia de la formación de los educadores escolares donde la noción de obra orientaba la acción. ¿Hace falta recordar que tuvimos y tenemos una revista educativa muy prestigiosa que lleva ese nombre?² Sabemos que la obra ha sido recientemente criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible; por otro lado, también ha sido condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción y, ni que hablar, cuando la obra se asocia al gesto mismo de arrogarse la singularidad del actor que la firma. Lo cierto es que la noción de obra, al menos en algunos de sus sentidos más corrientes -como cosa hecha, como trabajo y como causa- no aparece con firmeza en los vocabularios recientes sobre la formación de los profesores. Se usan más palabras tales como desempeño, formación profesional, competencia, etc.

² *La Obra* es una revista de educación, ciencia y letras, constituida desde 1921 como una publicación periódica argentina de gran relevancia en las mencionadas disciplinas.

Por otra parte, es probable que a pesar del interminable murmullo que reivindica el componente práctico del oficio de enseñar, lo que se ha vuelto determinante y decisivo a la hora de reclutar maestros es la personalidad de los agentes. Todo indica que importa más lo que uno es que lo que uno hace, más allá de las conexiones evidentes que es posible identificar entre esos dos verbos. Al mismo tiempo, existe una leyenda generalizada que cuenta un pasado mítico en el que la docencia rebosaba de autoridad y legitimidad y donde no era necesario hacer esfuerzo alguno para mostrar la validez y el resultado del propio trabajo. El enseñante habitante de esa leyenda no encontraba dificultad para probar sus méritos. No hace falta desplegar mucha astucia para localizar la mentira fundamental que habita en semejante patraña y los problemas que su relato, repetido hasta el hartazgo, cándida y deliberadamente sortea. Siempre hubo de haber dificultad para mostrar el resultado del trabajo sobre los educandos. ¿Por qué? Porque no siempre se conoce el destino de lo que se enseña o se transmite. El hecho no debería causar desazón en tanto sabemos que no sabemos a priori cuál es el destino de nuestros intercambios. Determinados pero indeterminados, los sapiens lidiamos con la variación y la perplejidad en todas sus dimensiones y eso es menos un slogan que un rasgo de la especie, una constatación antropológica. En cierto modo sabemos que no hay nada escrito de antemano que asegure la eficacia y el buen desempeño del que reparte signos. Para introducir y abusar de Jackson (2002) incertidumbre es lo que hay. Que no haya nada escrito de antemano no quiere decir que no haya nada. Una vez que constatamos, como sugerí en otro texto reciente sobre Philip Jackson y Phillipe Meirieu (ANTELO, 2010), la dificultad consiste en que los educadores escolares no disponen de ningún producto visible, nada concreto que exhibir como resultado de su trabajo –“ni una sólida pared de ladrillos, ni un cerebro libre de tumores” (JACKSON, 2002, p.81). En síntesis nada definitivo y tangible, ninguna obra manifiesta. Recientemente, el ingenio prolífico de Emilio Tenti ha sugerido que se trata de un oficio sin obra: “Por lo tanto es un trabajo sin obra, sin producto: es una performance. Una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, a falta de productos el virtuoso tiene testigos. La virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación y no en el producto”. (TENTI, 2009, p.39).

Volvamos a la obra. Es sabido que las versiones sobre qué cosa es una obra difieren. Existe una larga discusión acerca de los parámetros para identificar con precisión sus contornos. Tal vez sea necesario decir que cuando en este texto hablamos de obra nos referimos al producto final, la cosa hecha o producida. La referencia a la obra puede virar fácilmente en la arrogancia del creador o en la megalomanía del hacedor, en la desproporción del modificador de almas. Como dice con astucia Witoldo Gombrowicz, “La palabra

creación, otra vez, una palabra exagerada: Usted sabe, un artista...nadie crea, o todo el mundo es un creador. Si uno hace un buen caldo, uno es el creador del buen caldo”. (GOMBROWICZ, 2002, p.49).

Sabemos poco sobre el destino del producido docente. La hipótesis indica que muy aproximadamente la formación ha sido exitosa a través de lo que queda en los otros, los rastros, las huellas que hemos dejado en nuestros circunstanciales compañeros de ruta. Es probable que tengamos que admitir que el acceso a los resultados finales de nuestro trabajo sea diferido, fuera de tiempo y de lugar. Por último, en lo que concierne a la obra, los maestros saben con un optimismo moderado que en cierta medida el oficio puede recomponer nuestras vidas aunque se trata de un remedio apreciado pero escaso.

Vocación

La noción más generalizada de vocación proviene de la idea de llamado. Interno o externo, terrenal o divino, del más allá o del más acá, el llamado vocacional consiste en algo que nos empuja a hacer lo que hacemos. Como sucede en la híper taquillera película *La llamada* (HIDEO NAKATA, 2005), parece haber algo inexorable, algo ineludible, frente a lo que no se puede reaccionar. Si seguimos el argumento, nadie se hace docente sino que docente se nace. En tanto atributo personal, viene de fábrica. Los relatos son múltiples y repetitivos donde se destaca el “Desde que era chica jugaba a la maestra” o “Siempre supe que iba a ser maestra”.

Sea bajo la forma de una predestinación religiosa o de una decisión laica, el llamado vocacional remite a la figura archiconocida del que ha nacido para educar. La docencia así entendida se vuelve un dato primo, una marca de origen que incluye dosis de compromiso, paciencia, amor, comprensión, dedicación, incondicionalidad, entrega, renuncia, sacrificio y abnegación. Semejante serie no significa problema alguno en tanto el simple hecho de haber sido elegido se transforma en recompensa. Fácil de identificar entre sacerdotes, apóstoles y maestros, en sus versiones más extremas se caracteriza por el desinterés material o la privación, la generosidad, la renuncia de sí y la renuencia a recibir contraprestación. George Steiner resume esta posición al afirmar lo siguiente: “Si el maestro es verdaderamente portador y comunicador de verdades que mejoran la vida, un ser inspirado por una visión y una vocación que no son en modo alguno corrientes, ¿cómo es posible que presente una factura? (...) la auténtica enseñanza es una vocación (...) la auténtica enseñanza es consecuencia de una citación” (...) en nombre de qué supervisión o vulgarización se me deberían haber pagado para llegar a ser lo que soy, cuándo –y he pensado en ello con un

malestar creciente- podría haber sido absolutamente más apropiado que yo pagara a quienes me invitaban a enseñar?” (STEINER, 2004, p.23).

En términos estrictos, la vocación excluye la elección. En tanto no elijo sino que soy “elegido por”, es imposible cambiar de vocación. Mientras que es perfectamente factible cambiar de profesión no existe nada parecido a la *desvocacionalización*. El que no tiene vocación es el que no ha recibido el llamado o aquel que no está en el directorio de la central vocacional. Es altamente instructivo recordar que el antónimo más llamativo de vocación es indiferencia. Ahora, apenas recibido el llamado nos hace actuar al mismo tiempo que nos exime de reflexionar sobre lo que causa la acción. Consiste en una adhesión ciega a una causa y a una forma de compromiso pleno y trascendente donde olvidamos nuestra personalidad (DUBET, 2006). Se trata de una inclinación, inspiración o llamamiento permanente regulado por determinados principios universales intocables. El olvido de sí resulta ser un comportamiento frecuente entre los agentes vocacionales y sus adláteres. La figura del apóstol de la enseñanza -largamente criticada por los docentes sindicalizados- explica el mecanismo. Dotado de una autoridad trascendente, el Apóstol no es un genio sino un servidor. Según Kierkegaard, se anula como persona: “Así como un hombre, enviado a la ciudad como una carta, no tiene nada que ver con su contenido, sino que lo único que tiene que hacer es entregarla; así como un ministro que es enviado a una corte extranjera no es responsable del contenido del mensaje, sino que lo único que tiene que hacer es transmitirlo correctamente; así también, un Apóstol, en realidad, sólo tiene que ser leal en su servicio, y llevar a cabo su tarea. En ello radica la esencia de la vida de auto sacrificio del Apóstol, aun si nunca fuera perseguido: en el hecho de que es pobre, aunque hace ricos a muchos” (ZIZEK, 1994, p.120).

Aledo Luis Meloni, maestro y poeta, interrogado sobre el sentido del oficio docente afirma que “para ser un buen maestro no se necesita ser un sabio, se necesita tener amor a los chicos y espíritu de sacrificio (...) Yo conozco excelentes maestras que no eran ningunas lumbreras. Eran de un nivel cultural mediano pero eran extraordinarias maestras porque trabajaban. Si para enseñar a un chico no se necesita ser un sabio, se necesita tener vocación, querer a los chicos y darles clases permanentemente” (ANTELO, 2010). Sin embargo, la renuncia, el sacrificio y la privación no excluyen la recompensa. Como dijimos, lo que gratifica es el privilegio de ser (entre tantos otros candidatos) “el elegido”. El elegido ocupa su tiempo en tanto tiene una misión que cumplir. La misión supera con creces las expectativas de los individuos. “¿Quién soy yo? se pregunta Néstor Ledesma, otro maestro añejo del documental citado. “En seis mil millones de habitantes que hay en el planeta yo soy un seis

mil millonésimo...No soy nada. Mañana desaparezco y nadie más se acuerda de mí. Pero tengo una misión y eso es lo sagrado” (ANTELO, 2010).

Los educadores vocacionales obtienen reconocimiento de diferentes maneras. Como hemos visto, con la entrega y la renuncia a sí mismos, la justificación del abandono de sí consiste en que los otros nos necesitan. “¿Qué serían sin mí?”, dicen en voz baja algunas maestras. Entre los innumerables problemas que esa posición plantea, la docencia así entendida obtiene fuerza y reconocimiento de la debilidad del otro: “Para ser buena docente necesito que me necesiten, que me torne imprescindible para la institución. No hay reemplazante que pueda con mis chicos, para el director que me ruega que no me enferme porque si no se desespera, para los padres de mis chicos que me depositaron su confianza, para que yo se los devuelva cambiados y especialmente para mis niños, que me deben lo que aprendieron y lo que son, porque mi fin es enseñarles a ser (...) El lugar de poder se juega cuando puede ser dueño no sólo del saber, sino de lo que el otro es, de la vida del otro, me transformo en su Salvadora, y espero que me reconozcan eternamente” (ANTELO, 2010).

Para usar los vocabularios de Todorov y Sennett, los seres dependientes y frágiles nos vuelven necesarios. Por lo tanto la dádiva puede virar fácilmente en manipulación o deseo de afirmación (SENNETT, 2003; TODOROV, 2008). El abandono de sí, la renuncia y la entrega no deben ser entendidos exclusivamente por el lado del sacrificio caritativo. El que no pide nada pero afirma querer dar todo a los débiles del mundo obtiene aquello que Todorov llama reconocimiento indirecto. La extraordinaria Ana Abramowski ha mostrado las aporías de la famosa entrega, el lado oscuro de la desproporción del que afirma hacer lo que hace por los otros, las pérdidas y las ganancias afectivas del trabajo de enseñar. En su libro *Maneras de querer* (2010) las maestras interrogadas acerca de su oficio conectan su trabajo con el gusto: “Si no tenés vocación, no podés tener este trabajo; es imposible, porque estar encerrado en un salón con treinta pibes es muy difícil si no te gusta hacerlo (...) Exactamente eso. Hacer lo que a uno le gusta. Es bueno porque también te pagan y del aire uno no vive. Si a la vez podés hacer lo que te gusta y que te paguen, es completo” (*Op. Cit*, 87). Vocación, dice otra de las entrevistadas, “aunque no suene muy bien, es que te gusten los chicos, querer tener contacto con los pibes y darles a los pibes algo más. Es el sentimiento o la cosita que te recorre cuando entrás a una escuela” (*Op. Cit*, 85). En las antípodas del ascetismo y el displacer la versión laica de la vocación no excluye la contraprestación. Se puede afirmar que uno no es un apóstol pero que tiene vocación y que el gusto proporciona gratificación: gusto con salario, no pica. El gusto, como dice una maestra entrevistada por Abramowski, no es una tontería, del

tipo “ay, qué lindo que sos” (Op. Cit: 82). No. El gusto se asocia al privilegio que otorga la dimensión relacional del trabajo docente, tal vez único en su especie.

Al mismo tiempo, la vocación se desdiviniza sin abandonar su componente misterioso. Según Abramowski, se aggiorna, se conecta con la noción de trabajo y se define como un plus, un rasgo distintivo del oficio docente. La referencia a “la cosita” no es gratuita. “La cosita”, “la llama”, ese “no sé qué” funciona como bálsamo y muestra la vitalidad o quizás el carácter imperecedero del término. Richard Sennett (2009), tras la huella de Max Weber, define a la vocación como un relato de apoyo que da sentido a una vida, un sostén basado en un repertorio de habilidades pero apuntalado por una convicción particular: la de asumir el destino especial que implica hacer lo que se hace, la creencia retrospectiva de que no se podría hacer otra cosa de lo que se hace (SENNETT, 2009). Los problemas derivados de esta idea son los que se anudan alrededor del par decisión/destino. Para Sennett, Weber distingue la iluminación súbita, carismática y motivadora del líder de los pequeños pasos obsesivos y disciplinados de la vocación científica que puede prescindir de la motivación exterior pero no de la formación y de la autonomía: “Nadie necesita una buena educación para ir tras Cristo o Napoleón, pero en la formación científica la formación es capital” (SENNETT, 2009, p.325). Según el sociólogo americano, la vocación precisa conectarse con el impulso a hacer un buen trabajo.

Por último, para muchos la vocación se vuelve crecientemente sospechosa frente al deseo irresistible de profesionalización, aunque sin embargo no muere sino que vira en motivación. Dubet (2006) afirma que el término ha sido despojado de su heroísmo inicial, ha tomado una forma más psicológica que sagrada, y puede definirse como una forma de compromiso profundo de la subjetividad en una actividad, como una forma de autenticidad y realización de uno mismo. No basta con que el pretendiente tenga ganas de desempeñarse en esa profesión o que la necesite para vivir; hace falta también que esté hecho para ella. No alcanza con saber leer para ser docente “por más que el tema de la vocación haga sonreír todos los concursos para reclutar profesionales del trabajo sobre los otros intentan detectarlos por medio de tests de personalidad, de relatos de vida leídos como indicadores de vocación, de puestas a prueba que buscan comprobar esa vocación (DUBET, 2006, p.41). Por otra parte es fácil verla aparecer entre los adalides de adversidad que la entienden como militancia y/o entrega. Como señala Redondo, cuando estamos frente a los más pobres entre los pobres, el acto de educar consiste en una dedicación y un compromiso especial que ha sido denominado “obstinación por educar” (REDONDO, 2004). Nadina Poliak y Mariela Arroyo han encontrado entre los múltiples sentidos del compromiso esa idea laica de la vocación

transformada en militancia, entendida como un deporte cuyas reglas visibles son la compasión, contención y la reparación. (TIRAMONTI, 2007)

Sin embargo, es el mismo Dubet (2006) quien recuerda que la vocación tiene mal prensa y suele percibirse como un agobio, “habida cuenta que evoca una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total que choca contra los valores de reflexividad, de profesionalismo y de dominio. A los educadores profesionales les causa gracia o la miran con recelo en tanto les recuerda a las “enfermeras con toca, a los educadores militantes (...) todas esas imágenes de personajes comprometidos en su rol que olvidaron en ellos su personalidad” (DUBET, 2006, p.39).

Como dijimos es cierto que la época practica cierto culto a la personalidad. En el territorio de la educación escolar al generalizarse la expresión “no cualquiera puede ser docente”, se asocia la noción clásica de vocación (ya que para ser docente no podés no tener ese componente vocacional) con la menos conocida idea de “realización” (que abandona el mundo sagrado y ascético para volverse al de las recompensas materiales y afectivas), y de ese modo –como hemos visto- se abre la puerta al mundo de las personalidades. El **no cualquiera** puede querer enfatizar el haber sido escogido, pero también puede significar que para ser maestro se precisa **ser** de una determinada manera, **tener** una personalidad particular. En el extremo opuesto del olvido de sí nos encontramos con la realización que requiere mucho más motivación y actividad que la sumisión al llamado. Si la entrega ciega a una causa superior evoca un mundo que ya no existe, las transformaciones recientes abren el oficio al mundo de los afectos y las relaciones. Motivación y realización desplazan del centro de la escena a la vocación. Como resultado inesperado, el *burn out* y el deseo de jubilarse pronto. Como efecto secundario, la búsqueda maniática de un equilibrio entre “compromiso y desvinculación, entre empatía e indiferencia” (*Op.Cit*, 54). Todo parece indicar que más que esperar el llamado cada uno programa su desempeño docente y cada uno selecciona cuidadosamente los llamados que quiere recibir. Más que seguir una serie precisa de instrucciones el oficio parece virar en una performance (Tenti, 2009). Cada quien decide cuándo y para qué está disponible. Flaco favor le hacemos al pensamiento pedagógico si desestimamos el vigor del término vocación. Expulsada en nombre de la profesionalización, no deja de retornar como esa **cosa** que le da sentido al trabajo. Los griegos usaban la palabra *agalma* para describir en parte ese “no sé qué”, inasible pero poderoso; ese brillo que causa, moviliza y empuja la acción educativa. Probablemente no exista educación sin esa fuerza impulsora. Motivados y dispuestos a dar lo mejor de sí, pero enfrentados con el deseo de

realizarnos, parecería que no podría haber enseñanza sin ese componente que otorga sentido a una vida profesional.

Referencias

- ABRAMOWSKI, Ana Laura. **Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ANTELO, Estanislao & VAGNENKOS, Alejandro. Memorias del futuro: 1365 años de enseñanza, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2000. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=C8Id2GnXrj4>
- ANTELO, Estanislao. **Pedagogías silvestres: los caminos de la formación**. Goya: Arandu, 2015.
- DUBET, Francois. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- EHRENBERG, Alain. **La fatiga de ser uno mismo**. Buenos Aires: Nueva visión, 2000.
- GOMBROWICZ, Witoldo. **Ferdydurke**. Barcelona: Seix Barral, 2002.
- HOUELLEBECQ, Michel. **Las partículas elementales**. Barcelona: Anagrama, 1999.
- JACKSON, Philip. **Prácticas de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- MILLER, Alain. Signo de amor. Página 12. Buenos Aires, jueves 3 de marzo de 2011.
- REDONDO, Patricia. **Escuela y pobreza – Entre el desasosiego y la obstinación**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.
- SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia del maestro artesano**. Méjico: Editorial Porrúa, 1996.
- SENNETT, Richard. **El Respeto**. Barcelona: Anagrama, 2003.
- SENNETT, Richard. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.
- SENNETT, Richard. **Juntos**. Barcelona: Anagrama, 2012.
- STEINER, George. **Lecciones de maestros**. Madrid: Siruela, 2004.
- TENTI FANFANI, Emilio. Notas sobre la construcción social del trabajo docente en **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. OEI/Fundación Santillana, Madrid 2009, pp.39-49.
- TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). **La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires: Manantial, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **La vida en común**. Buenos Aires: Taurus, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **¡Goza tu síntoma!** Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.