



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

**Collet-Sabé, J. (2011)**

**Educación: ¿arte, burocracia o artesanía?**

**Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Núm. 1: 27-50.

## Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa

Jordi Collet-Sabé<sup>1</sup>  
Universitat de Vic

---

### Resumen

En las prácticas profesionales vinculadas a los diversos ámbitos educativos de magisterio, educación y trabajo social, pedagogía, etc. hay preguntas centrales de difícil respuesta. Una de las más acuciantes es la sensación compartida entre las diversas profesiones de que los modelos teóricos de la práctica educativa y su concreción cotidiana tienen poco que ver, una constatación que genera cierta perplejidad y frustración entre los mismos profesionales. Así, surge el interrogante de saber por qué el trabajo educativo diario acaba resultando a menudo contradictorio con los propósitos y las voluntades expresadas en teorías, documentos, formaciones y declaraciones. Creo que estos interrogantes pueden ser abordados pertinentemente si utilizamos la perspectiva de G. Lakoff y M. Johnson, que nos cuestiona sobre cuál es la metáfora que organiza, domina y da sentido a la práctica educativa cotidiana. Según mi opinión, y siempre en una primera aproximación genérica e intuitiva, las metáforas de la edu-

---

1. Profesor de Sociología (Departamento de Pedagogía) a la Facultad de Educación. Universitat de Vic. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona) jordi.collet@uvic.cat

cación como acto burocrático o como arte son las dominantes en nuestro entorno. Ante ese dominio y ante la incapacidad de estas dos metáforas, de estos dos modelos de teoría y práctica educativa, para llevarnos a una educación de calidad, se esboza una primera aproximación a una metáfora educativa alternativa basada en la educación como artesanía u oficio retomando la obra de R. Sennett *El artesano*. Una metáfora educativa alternativa que ya se está construyendo a partir de prácticas como la «educación lenta», el «educar para ser», los «profesionales reflexivos», etc. Propuestas que parten de la concepción, las ideas, la estructura y la pragmática educativa entendida como un oficio, un ejercicio de artesanía colectiva que intrínsecamente se implementa a partir de elementos como el tiempo lento, la centralidad del error, las relaciones de cooperación, el acompañamiento activo..., y que nos puede llevar a una educación de mejor calidad tanto para educandos y educandas como para educadores y educadoras.

**Palabras clave:** educación, metáfora, burocracia, arte, artesanía

---

### Abstract

The professional practices associated with various educational spheres, including teaching, social education and social work, and pedagogy, face a series of central questions that have proved difficult to answer. One of the most pressing focuses on the sensation, shared by professionals working in these fields, that current theoretical models of educational practice seem far removed from the day-to-day realities of their work, a feeling that generates a certain perplexity and frustration. This leads us to ask why our everyday educational work so often ends up contradicting the intentions and desires expressed in theories, documents, formulations and declarations. These questions can, I believe, be appropriately addressed by using the perspective developed by G. Lakoff and M. Johnson, which asks us to consider what metaphor might organise, structure and make sense of our day-to-day educational practice. In my opinion, and this article represents only some initial generic and intuitive thoughts in this regard, the dominant metaphors in use are those that conceive of education as either a bureaucratic task or as an art. Given that these two dominant metaphors, these two models of educational theory and practice, have proved themselves incapable of delivering a consistently high quality of education, this paper sets out to

provide an initial approximation to an alternative educational metaphor, one based on the notion of education as a craft or trade, as described in R. Sennett's work "The Craftsman". Examples of this alternative educational metaphor can already be found in practices like "slow education", "education for being" or those of "reflective professionals". These proposals take as their starting point the conception, the ideas, the structure and the pragmatics of education understood as a trade, a collective craft exercise that works intrinsically through the use of concepts like slow time, the centrality of the error, cooperative relations, and active accompaniment, and that might lead to higher quality education for both those who are taught and those who teach.

**Key words:** education, metaphor, bureaucracy, art, craft

---

## Resum

En les pràctiques professionals vinculades als diversos àmbits educatius de magisteri, educació i treball social, pedagogia, etc. hi ha preguntes centrals de difícil resposta. Una de les més urgents és la sensació compartida entre les diverses professions que els models teòrics de la pràctica educativa i la seva concreció quotidiana tenen poc a veure, una constatació que genera una certa perplexitat i frustració entre els mateixos professionals. Així, sorgeix l'interrogant de saber per què el treball educatiu diari acaba resultant sovint contradictori amb els propòsits i les voluntats expressades en teories, documents, formacions i declaracions. Crec que aquests interrogants es poden abordar pertinentment si utilitzem la perspectiva de G. Lakoff i M. Johnson, que ens qüestiona sobre quina és la metàfora que organitza la pràctica educativa quotidiana, la domina i hi dona sentit. Segons la meva opinió, i sempre en una primera aproximació genèrica i intuïtiva, les metàfores de l'educació com a acte burocràtic o com a art són les dominants en el nostre entorn. Davant aquest domini i la incapacitat d'aquestes dues metàfores, d'aquests dos models de teoria i pràctica educativa, per portar-nos a una educació de qualitat, s'esbossa una primera aproximació a una metàfora educativa alternativa basada en l'educació com a artesania o ofici reprenent l'obra de R. Sennett *L'artesà*. Una metàfora educativa alternativa que ja s'està construint a partir de pràctiques com l'«educació lenta», «educar per ser», els «professionals reflexius», etc. Propostes que parteixen de la concepció, les idees, l'estructura i la pragmàtica educati-

va entesa com un ofici, un exercici d'artesanía col·lectiva que intrínsecament s'implementa a partir d'elements com el temps lent, la centralitat de l'error, les relacions de cooperació, l'acompanyament actiu..., i que ens pot portar a una educació de millor qualitat tant per a educands i educandes com per a educadors i educadores.

**Paraules clau:** educació, metàfora, burocràcia, art, artesanía

## 1. Introducción<sup>2</sup>

A partir del contacto con centros educativos, con educadores y educadoras y trabajadores y trabajadoras sociales y otros profesionales de la educación, creo poder encontrar algunas líneas de continuidad a la hora de analizar los malestares y dificultades expresados sobre su práctica cotidiana. Así, parece ser que uno de los elementos que más contribuyen a la sensación de desánimo, de dificultad, de complejidad y de impotencia en sus trabajos es la constatación de fuertes contradicciones entre sus principios, propuestas, teorías y voluntades, y la concreción cotidiana de su práctica profesional. Los ejemplos serían múltiples, y en cada ámbito profesional se podrían encontrar diversas variantes de un mismo conflicto que intentamos resumir en el interrogante siguiente: ¿por qué los educadores y educadoras practicamos una educación diferente en muchos aspectos a la que defendemos teóricamente? Según mi parecer, la comprensión de estos significativos desencuentros, que son fuente de gran malestar a la vez que un poderoso freno para una educación de mejor calidad en todos sus ámbitos, no pasa por «errores» en las teorías que sustentan las «buenas prácticas»; ni por los conocidos discursos de la falta de vocación, talento o formación de sus profesionales; ni siquiera por los problemas detectados a partir de los análisis organizacionales de tipo formal que tan de moda se han puesto a partir del éxito de los certificados provenientes de otros ámbitos. Creo firmemente que solo una mejor comprensión de la concepción, no tanto de cómo ven la educación aquellos que la «miran», sino del trabajo educativo diario, de la profesión concreta y de la práctica cotidiana vinculada a la misma, nos puede ayudar a encontrar las claves de dicho desencuentro y, lo que es más importante, algunas de las llaves para su transformación.

## 2. Metáforas del educar: burocracia, arte y oficio artesano

### 2.1 Introducción

Fueron Lakoff i Jonhson (1986) los que, a finales de los setenta, introdujeron el concepto de *metáfora* en el complejo debate entre realidad, lenguaje y transformación. En contra de muchas de las ideas preestablecidas, defienden que la metáfora no es un recurso

---

2. Quiero agradecer las aportaciones del Dr. Joan Estruch (UAB) y del Dr. Antoni Tort y el Prof. Jon Telford (UVic) al artículo. Los olvidos y errores del mismo son solo atribuibles al autor.

literario sino la estructura básica que organiza, regula, da lógica y sentido a nuestro pensamiento y a nuestra acción (1986:39):

Los conceptos rigen nuestro funcionamiento cotidiano hasta los detalles más mundanos. Estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, cómo nos relacionamos con otras personas [...]. Sugerimos que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, y por consiguiente, la manera en que pensamos, experimentamos y actuamos cada día también lo es.

Así, las investigaciones de Lakoff y Johnson (1986, 1999) articulan la idea de que la gramática de nuestra realidad, eso es, las reglas que regulan lo que concebimos, percibimos y practicamos, es metafórica. Por ejemplo, alrededor de una discusión, todos los elementos lingüísticos, prácticos, etc. parecen responder a la metáfora de la guerra (afirmaciones indefendibles, puntos argumentales débiles, victoria dialéctica, etc.). O en su conocido libro *No pienses en un elefante*, Lakoff (2007) plantea que las posiciones políticas de derecha e izquierda están organizadas alrededor de la metáfora del padre estricto o del padre comprensivo. Siguiendo estas aportaciones, creo que hacer aflorar cuál es la metáfora educativa dominante, la gramática inherente a la concepción y la práctica de la educación en nuestro país, puede ser un buen camino para comprender mejor el acto educativo y su decalaje con los buenos propósitos «teóricos» al respecto.

## 2.2 El educador artista y el burócrata

Según mi opinión, y en una primera «investigación» totalmente informal e intuitiva, hay dos metáforas dominantes que organizan las concepciones y las prácticas educativas en nuestra sociedad: la de la educación como arte y la que la concibe como acto burocrático. Además, creo que es (en buena parte) debido al dominio de estas metáforas, de estas reglas de pensamiento y de acción, que muchas de las voluntades de coherencia entre teoría y práctica educativa acaban por fracasar, con los consiguientes malestares y frustraciones para los educadores y educadoras y los resultados manifiestamente mejorables de cara a los educandos y educandas. Para analizar un poco más en profundidad este debate entre diferentes metáforas de la educación y sus diversas implicaciones, propongo modelizar las dos que considero dominantes en los diferentes ámbitos educativos como tipos ideales (en la línea weberiana). En el cuadro 1 muestro el intento de situar las dos metáforas de educación y de

práctica educativa dominantes en relación con diversas dimensiones de la misma; a continuación, expongo algunos de los elementos y debates que el cuadro intenta resumir.

Cuadro 1. Elementos de la metáfora educativa como arte y como burocracia

	<b>Metáfora de la educación como arte</b>	<b>Metáfora de la educación como acto burocrático</b>
<b>Trabajo educativo</b>	Individual	Colectivo
<b>Concepción del tiempo educativo</b>	Lento	Rápido
<b>Relaciones educativas</b>	Independencia	Dependencia
<b>Relaciones educativas II</b>	Aislamiento	Sumisión
<b>Elemento clave</b>	Cabeza	Mano
<b>Objetivo</b>	Perfección	Cumplir mandato
<b>Motivación</b>	Excelencia y competencia	Subordinación
<b>Métodos y conceptos clave de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Inspiración</li> <li>*Talento</li> <li>*Experimentación</li> <li>*Ensayo – error – aprendizaje</li> <li>*Descubrir problemas – encontrar soluciones</li> <li>* Hay que encontrar una solución especial y concreta para cada problema educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Procedimientos</li> <li>*Órdenes</li> <li>*Encargos</li> <li>*Ensayo – error</li> <li>*Problemas y soluciones prefijadas por protocolos</li> <li>* Cada problema educativo tiene su experto y su espacio concreto de solución</li> </ul>
<b>Fundamento</b>	Práctica como creación (arte)	Práctica como repetición (cadena de montaje)
<b>Transferencia del conocimiento</b>	Imposible: la educación es «natural», de talento	A partir de manuales, informes y documentos
<b>Racionalidad subyacente</b>	Autenticidad (ser uno mismo)	Instrumental (cumplir órdenes)

Fuente: elaboración propia a partir de Sennett (2009)

*a) La educación como arte*

Pienso que la centralidad de la educación en nuestras sociedades y su gran trascendencia a escala personal, laboral y social, ha producido un efecto no previsto a la hora de concretar su organización. Así, si la educación tiene una importancia individual y colectiva tan grande, si durante decenios ha sido la puerta y el ascensor a un mayor bienestar personal, familiar y colectivo, ¿a quién se la confiamos? Ante este interrogante crucial, ha habido dos respuestas dominantes y complementarias: al artista o al burócrata. Así, en primer lugar, nos parece moralmente y racionalmente lógico que se encargue una actividad tan central como la educación a aquellas personas que tienen talento, genio, creatividad: los educadores «artistas», genios, «carismáticos» (Pérez Gómez 1989). Así, aquellas personas que demuestran su capacidad y su talento «natural» para la innovación y la creatividad son bienvenidas a la tarea educativa. Son tomadas como referentes. Su concepción de la educación pasa, a menudo, por principios como la centralidad del trabajo individual e independiente sobre el colectivo; la base en un talento y una vocación «natural», absoluta e incommunicable, etc. Con ideas clave como que la cabeza, los conceptos, las ideas, los modelos y las teorías y su conocimiento son los caminos para llegar a la perfección, a la excepcionalidad, que es la meta de cualquier artista: huir de la mediocridad. También, la metáfora de la educación como arte incluye la idea de que la competencia entre personas acostumbra a ser la principal fuente de motivación para que la práctica, el ensayo y el error guíen la formación de las nuevas generaciones, etc.

Pero la condición de artista, su talento y capacidad individual, no necesariamente conllevan habilidades educativas. Es más, el campo educativo (especialmente el universitario) está lleno de personas que son auténticos genios en sus materias pero que tienen enormes dificultades educativas, es decir, dificultades para hacer una correcta transferencia de su conocimiento a sus educandos. Un problema que, por ejemplo en el caso de los talleres de construcción de violines de Antonio Stradivarius o de Guarneri del Gesù, acabó provocando su extinción al no ser capaces los adultos de transmitir a los jóvenes el «toque maestro» que hacía excepcionales sus instrumentos. Solo una de las generaciones de las sagas hizo universalmente conocidos los instrumentos de estos dos artistas de la creación de violines gracias a algún secreto nunca revelado. La fama y el prestigio murieron con ellos y su genialidad individual (Sennett 2009:97). Además, en el modelo (y la metáfora) de la educación como arte, la comparación y la competición tanto entre educadores y educadoras como entre educandos y educandas es frecuente. Unas comparaciones y competiciones que, a medio término y visto

de manera global, poco contribuyen a la mejora personal y colectiva del nivel, convierten la educación en algo antisocial y minan el potencial de aquellos que no «destacan». Y, sobre todo, pueden convertir el «ganar» en la meta de la educación y no «el trabajo bien hecho».

*b) La educación como burocracia*

Pero no hay duda de que artistas hay pocos y de que, por ejemplo, a la hora de pensar en un ejército de decenas de miles de maestros y maestras y profesores y profesoras, la administración educativa no adopta este modelo. Si pensamos en el modelo mayoritario de educador y educadora en nuestra sociedad, este más bien se asemeja bastante al del burócrata que ejerce sus funciones en una organización racionalmente constituida a partir de los principios de jerarquía, eficacia y eficiencia. Los fundamentos de esta metáfora los podemos encontrar en la cadena de montaje fordista (cada uno hace su pequeña parte de algo más grande diseñado por alguien «superior»); en el modelo de burocracia weberiana, con su máxima de homogeneidad: «ser indiferente a la diferencia», así en las órdenes religiosas educativas, con su concepción del maestro como sacerdote que cumple órdenes y del aula como espacio sagrado que no se puede profanar (Dubet 2002, 2010); etc. Así, si el educador artista es sobre todo *cabeza*, al educador burócrata se le organiza el trabajo para que sea solamente *mano*. La función pública (con sus elementos positivos de estabilidad y derechos), el currículum y su (extraordinario) nivel de detalle, la (enorme) burocracia a rellenar, los (rígidos) procedimientos preestablecidos, las claras jerarquías que hay que respetar en la toma de cada decisión, etc., todo en la lógica y la organización cotidiana de la educación parece estar pensado para que los formadores y formadoras piensen y actúen como burócratas. Es decir, como mano que, obediente a una cabeza pensante que parece saber más, ejecuta órdenes, funciones y contenidos desde el principio de la jerarquía piramidal. En esta metáfora, hay alguien que ya ha planificado las actuaciones que hay que realizar, los problemas que encontrarán y las soluciones que habrá que aplicar. Alguien ha trazado un plan y un recorrido completo y cerrado de la educación desde su principio hasta su fin, con una concepción de la misma como un «código cerrado».

Richard Sennett (2009) expone que en el mundo de la creación de software hay dos modelos antagónicos que responden a la metáfora de «catedral» y de «bazar». En el modelo «catedral», hay un grupo cerrado de programadores que desarrolla el código, que luego se regala (software libre) o se vende (comercial). En el modelo «bazar», cualquier persona que

lo deseado puede participar a través de Internet en el desarrollo del código, que será abierto por definición. La educación como acto burocrático comparte con el «modelo catedral» su base en un «sistema de conocimiento cerrado», que se niega a dar un solo paso hasta que no estén previstas todas las metas, procedimientos y resultados de un determinado acto educativo. Contrariamente, el modelo «bazar», basado en un «sistema de conocimiento abierto», concede al problema y al proceso para solucionarlo todo el protagonismo, y a la apertura a la comunidad, la llave de las soluciones (¡en plural!), que llevarán a nuevas dificultades.

La metáfora de la educación como acto burocrático tiene un gran parecido con seguir un manual de instrucciones de alguien que realmente sabe del tema (probablemente un profesor o profesora universitario). El manual va del principio al fin de la acción, nos dice qué hay que hacer en cada momento, nos alerta de los peligros y delimita soluciones expertas a los mismos, y propone un resultado final ideal contra el cual hay que evaluar nuestra tarea. Pero, como explica Sennett (2009:225), si quiero aprender a cortar un pollo a la provenzal no me sirve de nada recibir instrucciones como «cortar la articulación de cada escápula con el ala correspondiente; despegar la carne de la pechuga trabajando a lo largo de la quilla con la punta del cuchillo y forzando la carne hacia los costados con la punta de los dedos; etc.» Todos los verbos de este manual de instrucciones, y de la mayoría de documentos burocráticos que pretenden orientar las prácticas educativas, solo nombran actos, cosas por hacer, pero no explican los procesos de la acción, los riesgos y dificultades de las mismas, las sensaciones o emociones que se sienten al realizarla... Son verbos que ilusoriamente explican algo, pero que no contribuyen a comprender ni conocer la acción que hay que realizar. Estos mismos «manuales de instrucciones» tienen cada vez más su versión «extensa», en la que se describe cada palabra, gesto y acto que tiene que realizar el educador o educadora, con el paradójico resultado que el grado de orientación educativo es nulo, pero el grado de incapacitación presente y futuro para el profesional es absoluto.

Eso ocurre porque, seguramente, el principal problema de una concepción jerárquica y burocrática de la educación, con sus principios de racionalidad instrumental, de eficacia y eficiencia, fue funcional en su momento (Subirats 2007), pero hoy no es nada inteligente (Collet 2009). Aparentemente, como en las instrucciones para cortar el pollo, los documentos burocráticos, tanto en su versión «manual» como en su versión «extensa», la organización laboral, el rol de los expertos y expertas, del tiempo, del espacio, de los

vínculos, etc., parecen útiles y adaptados a las necesidades de los profesionales. Desde el modelo burocrático, el sistema educativo y social es una máquina que hay que gobernar según un modelo jerárquico, piramidal, eficaz y eficiente, basado en la racionalidad instrumental, que convierte la práctica educativa y toda acción formativa en un medio para conseguir otros fines: notas, resultados, competitividad, promoción del talento, etc. Pero la realidad es que las cosas son más complejas y más simples a la vez. Y creo que, mientras el modelo burocrático en sus diferentes variantes nos está llevando a situaciones educativas «absurdas», contradictorias con los fines acordados, contrarias a las teorías consensuadas, etc., el modelo educativo artesanal o concebido como un oficio me parece más inteligente.

### 2.3 La educación como artesanía u oficio

En este apartado, de modo claramente exploratorio y en contraposición con los elementos que forman parte, tanto a escala conceptual como pragmática, de las metáforas de la educación como arte o como burocracia, expongo algunos de los elementos que, a mi parecer, deberían constituir el núcleo de la metáfora alternativa de la educación entendida como artesanía u oficio. Una concepción, la del educar como oficio, que además de Sennett, que es mi referencia principal, también ha sido desarrollada desde otras disciplinas, por ejemplo por Schön (1992), con su conocida e interesante metáfora del profesional reflexivo en el marco del «taller de arquitectura», o por Wright Mills en su precioso apéndice «sobre el oficio artesanal del oficio intelectual» (1987:239), entre otros.

Especialmente en los últimos decenios, con el enorme desarrollo de los sectores de servicios y de información, las sociedades occidentales parecen haber desterrado definitivamente de su horizonte de expectativas deseables el *animal laborans*. Según este modelo, el trabajo, la educación (y el juego!) son fines en sí mismos anclados en la rutina, la vida cotidiana y la lentitud, y no contienen ninguna de las virtudes ensalzadas por la normatividad dominante en la segunda modernidad: la creatividad, el talento, el no tener tiempo, la libertad... (Bauman 2001). Así, ante la inmoralidad del *animal laborans*, que sólo se pregunta por el «¿cómo?» de la educación, aparece como altamente deseable el *homo faber*, entendido como el modelo de trabajo, educación (y juego) que se preocupa sobre todo del «¿por qué?» de su actividad. Pero creo que con Sennett (2009:17-20), Dewey (1995) y el pragmatismo, esta distinción es falsa, ya que implica una separación entre el pensar y el hacer, entre la mano y la cabeza.

Uno de los pilares fundamentales del pragmatismo, del cual Dewey es, sin duda, uno de los mayores representantes, es el vínculo inseparable entre pensamiento y acción, entre la mano y la cabeza, entre *animal laborans* y *homo faber*, que se concreta y se activa en la experiencia concreta del acto educativo. Una experiencia educativa que, en el marco de la vida cotidiana, y tanto para el educador o educadora como para el educando o educanda, es la fuente principal de aprendizaje y conocimiento. Así, solo en la experiencia y en el acto concreto, activo y práctico del juego, del vínculo, del trabajo, de la transformación, se ponen en marcha la mano y la cabeza. Unas dimensiones que sobre todo la metáfora de la educación como burocracia separa y sitúa en la «cadena de trabajo de la educación» en esferas y personas distintas. Pero esta separación contradice lo que se ha demostrado tanto desde el pragmatismo (Dewey 1995) como desde la psicología cultural basada en Vigosty (Scribner y Cole 1981, Bruner 1991, Cole 1999) o los estudios de Lakoff y Johnson sobre cómo vivimos y practicamos (en) el lenguaje (Lakoff y Johnson 1999). El pensamiento es, por naturaleza humana, algo *in-corporado*, es decir, algo «corpóreo», de base «material» y, por lo tanto, intrínsecamente conectado con la mano, con el actuar educativo en todas sus dimensiones: física, emocional, social... Así, a pesar de la concepción y la estructura burocrática del trabajo educativo, y de la ideología dominante que ensalza la «mente pura» de la creatividad y el talento como si estos estuvieran en otra dimensión distinta de la emoción, del cuerpo y de la mano, la realidad es que mano y cabeza son una sola entidad conjunta. De este modo, cuando el *animal laborans* y el *homo faber* se separan estructuralmente en la concepción y la práctica educativa, se multiplican los malestares de los educadores y educadoras por tener que trabajar solo pendientes del «cómo educar», sin tener acceso a decidir la orientación, a enriquecer el trabajo educativo con su experiencia, errores, etc. y a la vez, con unas «cabezas» que piensan sin hacer la experiencia concreta del acto educativo concreto.

Así, el primero de los elementos de la metáfora de la educación como artesanía u oficio es que «hacer es pensar y pensar es hacer». Pero para que educar sea un oficio, no puede ser concebido y estructurado como un código cerrado, como un «modelo catedral». Por el contrario, tiene que haber un sitio destacado para la ambigüedad, para la «apertura», para el «bazar», que es el peor enemigo de la burocracia, como señala Sennett (2009:263). Una burocracia educativa que a lo largo del siglo xx ha entendido que la planificación-control del proceso y los resultados educativos era el mejor modo de generar una educación eficaz.

Pero, como en el urbanismo, en el deporte, en el amor..., la sobredeterminación de la forma, de los tiempos, de los espacios, de los procedimientos y los métodos educativos, acaba por volverlos obsoletos, irracionales e ineficaces. Por el contrario, concebir, estructurar y practicar una educación más abierta y con más ambigüedades, obliga al educador o educadora a convertirse en un artesano o artesana, a encajar la educación como un oficio en el cual el objetivo, por sí mismo, es hacer el trabajo bien hecho. Partiendo de Sennett, creo que para empezar a plantear la metáfora alternativa de la educación como artesanía sería necesario trabajar (por lo menos) en cinco ejes básicos: *a)* motivación (deseo de hacer bien las cosas); *b)* dificultades, errores y fracasos educativos; *c)* destrezas y habilidades (que se pueden entrenar); *d)* una organización del trabajo educativo correcta, y *e)* tiempo.

*a) Motivación o el deseo de educar bien*

Uno de los debates más interesantes sobre los educadores y educadoras y, en general, sobre los profesionales de cualquier ámbito, es el de cómo generar la motivación necesaria para alcanzar niveles de ambiente, proceso y resultados de calidad. Las dos respuestas más conocidas son la competencia y la colaboración. Hasta donde conozco, parece que las estrategias más competitivas vinculadas, por ejemplo, a estructuras de casi-mercado educativo en algunos países europeos no han dado resultados de mejora en el conjunto del sistema escolar (Dupriez 2009). Solamente han aumentado las distancias ya existentes entre los centros con mejores resultados (por tener alumnado de clases medias y altas) y las escuelas con peores indicadores (como resultado sobre todo de la concentración de alumnado de clases populares). Ante esta respuesta más en consonancia con planteamientos neoliberales, la idea de la «artesanía colectiva» que introduce Sennett me parece interesante por basarse en dos elementos: los intercambios y el compromiso compartido.

Por un lado, la cooperación educativa tiene que basarse en un proyecto educativo compartido (Collet 2009) y en un compromiso colectivo y personal con el mismo. Pero, a la vez, la artesanía colectiva exige que, en contra de lo que ocurre en muchas de las prácticas educativas en el campo escolar, social, etc., ese compromiso se base en los intercambios mutuos de conocimientos, experiencia, errores... ¿Sería tan inverosímil que compañeros y compañeras de trabajo vinieran a nuestra aula, centro, etc. para ver nuestra acción educativa con el objetivo de conocerla, aprender de ella, criticarla y debatir sobre la misma? El proyecto y el compromiso compartido, junto con los intercambios imprescindibles para

conseguirlos, pueden generar un alto grado de autorrespeto y de respeto mutuo que hace posible la motivación y el compromiso con el trabajo educativo de calidad, con el trabajo «bien hecho». Creo que hay un abismo entre la metáfora de la educación como competición o como acto burocrático y la que se concibe y practica como un taller de artesanos motivados, con autorrespeto y respeto y confianza mutua. El mismo que hay entre una educación que, tanto en su ejercicio profesional como en su concepción sobre los educandos y educandas, separa estructuralmente, teóricamente y prácticamente la mano de la cabeza, la motivación personal del trabajo colectivo, el trabajo bien hecho del fin al que se dirige esa actuación educativa.

*b) Dificultades, errores y fracasos educativos*

Uno de los mayores obstáculos para conseguir una práctica educativa comprometida con la calidad en todas sus dimensiones (de trabajo, procesos, relaciones, resultados...) parece residir en la constatación que educar es complejo. Así, las dificultades actuales en los diferentes ámbitos educativos parecen «justificar» los errores y los fracasos en cuanto a resultados, procesos, relaciones, ambiente de trabajo... Pero solo dentro de una metáfora de la educación en la cual la dificultad, el error y el fracaso son negativos y hay que eliminarlos se puede entender dicha justificación. Por el contrario, la metáfora de la educación como artesanía u oficio lleva intrínsecamente la dificultad, el error y el fracaso al centro del acto educativo (tanto de los educadores y educadoras como de los educandos y educandas), y le concede un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje de habilidades y conocimientos. Educar no es nada fácil en ninguno de sus ámbitos, ciertamente, pero ¿es posible una metáfora artesanal que nos proponga colaborar y cooperar *con* las dificultades, los errores y los fracasos poniéndolos en el centro del proyecto educativo, en vez de desterrarlos del mismo como enemigos? Sennett (2009:272), partiendo de John Dewey, nos propone una metáfora artesanal de la educación que convierta las frustraciones, dificultades y errores en lindes en vez de límites. Así, estrategias como la de reconfigurar (personal y colectivamente) el problema en otros términos, readaptar la propia conducta si la dificultad no remite con el tiempo, identificar el elemento del problema que menos resistencia ofrezca y trabajar a partir de ese punto..., pueden resultar de gran utilidad en esa nueva concepción-práctica de la educación artesanal, donde el problema y la dificultad son la puerta al aprendizaje personal y colectivo, y no la constatación del fracaso de un modelo jerárquico y de código cerrado que no debería haber permitido que nada «fallara».

*c) Las destrezas y habilidades se pueden entrenar*

Este planteamiento de una metáfora de la educación como «artesanía colectiva» requiere de los educadores y educadoras ciertas habilidades y destrezas imprescindibles. Pero estas, en contra de los planteamientos artistas y burócratas, no dependen de la vocación, el talento o el genio individual, sino que, en una concepción de la educación como taller donde los artesanos y artesanas desarrollan un oficio, donde se «hacen» cosas, las destrezas y las habilidades para concebir y practicar una educación abierta, motivadora, colaborativa, que pueda «amar» al error y la dificultad, etc., se pueden entrenar. Todas las personas educadoras pueden aprender a vivir en el «qué pasaría si...», en la lógica inductiva, en la práctica artesanal que intuye, prueba, rectifica, vuelve a probar, cambia, etc. Pero para ello hay que aprender a saber encajar dos elementos ya expuestos: la ambigüedad de solo saber de dónde se parte y hacia dónde se quiere ir, pero sin cerrar ningún camino al cómo, y el convertir la dificultad y el error en un nuevo linde, una oportunidad, una normalidad.

En nuestros centros, escuelas, instituciones... ya hay personas que disponen de esas capacidades. De hecho, en algunos casos, momentos o ámbitos, todo educador o educadora ha sido capaz de trabajar desde la ambigüedad y «amar» a la resistencia para convertirla en un aprendizaje y una mejora. Pero ¿cómo se organiza en el «taller del educar» el entrenamiento de las destrezas para practicar una educación de calidad? Como seguimos viviendo dentro de las metáforas del artista y del burócrata, parece que el aprendizaje colectivo es imposible. Los genios «no saben» cómo hacen las cosas: les salen «naturalmente»<sup>3</sup> y no las «pueden explicar»; mientras que en un modelo de educación burocrática, las destrezas o se presuponen o solo está previsto el «manual» de «qué hay que hacer cuando...», al estilo del presentado por Sennett en el caso del pollo. Por el contrario, un buen taller es aquel en el que, más allá de las jerarquías, se trabaja el entrenamiento de las habilidades y destrezas a partir de una estrategia clave: el paso del conocimiento tácito al explícito.

Cuando se concibe la experiencia de educar como un oficio con un proyecto y un compromiso compartido y en el marco de una «artesanía colectiva», el entrenamiento de las habilidades y las destrezas de los educadores y educadoras se centra en la forma y en los procedimientos, que son, una vez fijadas y compartidas las finalidades, los que

---

3. Para una severa crítica a la «ideología del don» en el mundo artístico, ver Bourdieu (1997).

nos pueden llevar a la calidad del trabajo, el vínculo, la satisfacción, los resultados... El aprendizaje de formas y procedimientos pasa necesariamente por hacer explícito el conocimiento particular tácito, implícito, que llevamos incorporado en nuestra práctica diaria, para compartirlo, mejorarlo, etc. En términos más escolares, hay que dar un paso más en la «cultura de centro» que permita a todos los miembros de la organización avanzar en la cultura colaborativa (Bolívar 2000, Armengol 2001). Una cultura que para la metáfora y la práctica educativa artesanal tiene como eje central el poder: *i*) explicitar cómo, de qué manera, con qué formas, maneras, recursos, hábitos... educa cada uno de los profesionales, para *ii*) que pueda ser conocido, debatido, compartido... por los otros artesanos y artesanas, y *iii*) poderlo ensayar desde el propio carácter y experiencia, generando así una mejoría en la práctica, el compromiso, el (auto)respeto y la calidad de la educación.

Incluso en este trabajo de explicitar, compartir y experimentar con el conocimiento educativo propio y ajeno se puede plantear un paso más, muy necesario en nuestros días. Es el concepto de «aprendizaje en red» que propone Gordó (2010). Se trata de entender que los artesanos del taller de la educación no son solo los maestros, educadores, etc., sino también todos los nodos de la red educativa: entidades, familias, ayuntamientos, vecinos, etc. Algunos proyectos, como los planes educativos de entorno, las comunidades de aprendizaje, los proyectos educativos de ciudad, etc., apuestan por esta concepción de «taller educativo ampliado». Pero, en todo caso, todo lo expuesto hasta el momento no parece viable y sobre todo sostenible desde el voluntarismo, desde la opción personal. Son necesarias opciones estructurales y organizativas del trabajo educativo desde la metáfora de la artesanía.

*d) Una organización del trabajo educativo que promueva la artesanía colectiva*

En cuarto lugar, para articular todas las propuestas precedentes, parece imprescindible una organización laboral y temporal de acuerdo con la concepción y la práctica de la artesanía colectiva. Del tiempo, por su singularidad e importancia, me ocupo en el siguiente apartado. De la organización laboral, los espacios, vínculos, etc., Sennett dice claramente (2009: 299-300):

Para incitar la aspiración a la calidad y conseguirla, la propia organización tiene que estar formalmente bien articulada. Necesita redes abiertas de información, tiene

que estar dispuesta a esperar, canalizar bien las energías para dar sostenibilidad al proyecto y no generar división entre profesionales, etc.

Es decir, también los aspectos organizativos y laborales tienen que superar la concepción metafórica de la burocracia (o el arte) para pensarse y estructurarse desde la metáfora del taller de artesanía colectiva. Algunos de los elementos de esta organización educativa artesanal los destaca el autor norteamericano (2009:321-323):

- *La importancia del esbozo.* Entender que educar es empezar con un deseo, un objetivo y una metodología, pero concebir y vivir que siempre ese planteamiento inicial va a ir avanzando contradictoriamente en un diálogo constante con los educandos y educandas, los demás profesionales, el entorno..., para pasar del esbozo a un proyecto cada vez más definitivo pero nunca cerrado.
- *Asignar un valor positivo a la contingencia y la limitación.* Las dificultades parecen al artesano de la educación, en el marco del taller colectivo, un linde que abre nuevas posibilidades y no un fracaso, un límite, un absoluto.
- *Evitar el perfeccionismo y cerrar los debates.* La artesanía permite entender que la perfección, y la obsesión por la misma, pueden ser perjudiciales y que a menudo es mejor dejar el tema abierto, contrastarlo con los compañeros y compañeras, darle tiempo, etc. La institución educativa está viva si no aspira a una perfección o una inmovilidad absoluta.
- *Establecer una carrera profesional basada en el aprendizaje, el acompañamiento y el hábito.* Así, en educación, con unos años de carrera universitaria y/o la superación de una oposición, ya estamos delante de un profesional. Parece ser que para llegar a la maestría en cualquier ámbito son necesarias unas 10.000 horas de práctica, de preparación, de repetición, de error, de aprendizaje, de acompañamiento, de «artesanía individual y colectiva»... (Sennett 2009:212). Más allá de la cifra, para llegar a ser un buen cocinero, jugador de algún deporte, bailarín o electricista, hay que dedicar muchas horas a su práctica, su experimentación, su error, su aprendizaje (guiado y casual), su debate... A menudo, parece que en la concepción de

qué significa educar no tiene demasiado lugar esta centralidad de la práctica, de la dedicación, del acompañamiento, del error, del descubrimiento, del hábito. Es decir, de la construcción artesanal de una experiencia profesional, que es la que nos puede llevar a una educación de mayor calidad.

- *La importancia de la iniciación y el acompañamiento activo y los riesgos de una «experiencia» lejana.* Una organización bien articulada se centrará en los profesionales concibiéndolos como personas globales que avanzan a lo largo del tiempo. De manera preeminente, potenciará una iniciación y un acompañamiento activo que hagan explícitos los patrones de calidad de la institución y los mecanismos de control mutuo de la misma. Con ese trabajo, una institución educativa se aleja de la moda de los expertos «helicóptero», que llegan, desembarcan con su información sin conectar, acompañar, habilitar (que viene de hábito) con los profesionales, y se van.

e) *La importancia del tiempo lento en educación*

La condición *sine qua non* de todos estos ejes que podrían contribuir a la construcción de una metáfora, una teoría y una práctica de la educación artesanal es otra concepción del tiempo. Como nos dice Bauman (2005), en una concepción del tiempo acelerada y «puntillista», el pasado y el futuro no tienen lugar. Por el contrario, lo que permite el desarrollo de las habilidades al artesano es la lentitud del tiempo que abre la posibilidad a la reflexión, al error, a la imaginación, a la madurez. Una lentitud imposible dentro de la metáfora de la burocracia que considera que «el tiempo es dinero» (Lakoff y Johnson 1999:161). Una madurez que, contrariamente a la ideología dominante, no es fruto del «talento» o el «genio» o (solo) la vocación innata, sino sobre todo del desarrollo lento, reflexivo y acompañado de las habilidades educativas. Un tipo de desarrollo, de entrenamiento que, en contra de otras interpretaciones, creo que puede permitir a casi todo el mundo convertirse en un buen artesano o artesana de la educación.

A lo largo de este apartado he intentado, de manera general y sucinta, presentar algunos de los elementos que podrían formar parte de una metáfora de la educación no basada en los presupuestos artísticos, ni en los burocráticos, sino en los artesanales y del oficio de educar. Para terminar presento el cuadro 2 con la comparación de algunos de estos elementos con dichas metáforas.

Cuadro 2. Elementos de la metáfora educativa como arte, burocracia y artesanía

	<b>Metáfora de la educación como arte</b>	<b>Metáfora de la educación como acto burocrático</b>	<b>Educación como artesanía u oficio</b>
<b>Trabajo educativo</b>	Individual	Colectivo	<b>Colectivo</b>
<b>Concepción del tiempo educativo</b>	Lento	Rápido	<b>Lento</b>
<b>Relaciones educativas</b>	Independencia	Dependencia	<b>Autonomía</b>
<b>Relaciones educativas II</b>	Aislamiento	Sumisión	<b>Interdependencia</b>
<b>Elemento clave</b>	Cabeza	Mano	<b>Mano y cabeza</b>
<b>Objetivo</b>	Perfección (arte)	Cumplir mandato (cadena de montaje)	<b>Trabajo bien hecho – calidad taller artesanal)</b>
<b>Motivación</b>	Competencia	Subordinación	<b>Cooperación</b>
<b>Métodos y conceptos clave de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Inspiración</li> <li>*Talento</li> <li>*Experimentación</li> <li>*Ensayo – error – aprendizaje</li> <li>*Descubrir problemas – encontrar soluciones</li> <li>* Hay que encontrar una solución especial y concreta para cada problema educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Procedimientos</li> <li>*Órdenes</li> <li>*Encargos</li> <li>*Ensayo – error</li> <li>*Soluciones prefijadas por protocolos</li> <li>* Cada problema educativo tiene su experto y espacio concreto de solución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Rituales</li> <li>*Acompañamiento activo</li> <li>*Diálogo</li> <li>*Ensayo – error – aprendizaje</li> <li>*Descubrir problemas – encontrar soluciones</li> </ul>
<b>Fundamento</b>	Práctica como creación	Práctica como repetición	<b>Práctica como hábito y reflexión</b>
<b>Transferencia del conocimiento</b>	Imposible: la educación es cosa de vocación y talento	A partir de informes y documentos	<b>Aprender haciendo (<i>learning by doing</i>)</b>
<b>Racionalidad subyacente</b>	Autenticidad (ser uno mismo)	Instrumental (cumplir órdenes)	<b>Finalista (educar bien)</b>

### 3. Conclusiones: pistas para el cambio de metáfora en educación

Con Lakoff y Johnson hemos presentado una epistemología según la cual (1986 y 1999) vivimos «dentro» y «desde» las metáforas. Por ello, nos es difícil de percibir cuáles son sus normas y sus reglas, ya que, como todo lenguaje, oculta a la vez que deja ver. Así, para poder plantearnos el cambio en la manera de concebir, vivir, *experimentar* (emociones, cuerpo, vínculos...) y practicar la educación, necesitamos de una metáfora alternativa a las dominantes en la educación como arte o como burocracia. Por supuesto, no estoy proponiendo nada que no exista en la realidad o que no haya sido planteado desde otras perspectivas en el mundo de la educación. Así, las pistas que nos ofrecen propuestas como la educación lenta (Domènech 2009), educar para ser (Wild 1999), la apuesta organizativa por una cultura educativa colaborativa (Gairín 2000) o cooperativa (Pujolàs 2008), «el práctico reflexivo» en el marco del «taller de arquitectura» (Schön 1992), el profesional como «intelectual autónomo» (Elliot 1990), el maestro autónomo (Apple 1989), la escuela inteligente (Macgilchrist et al. 2004), etc., o algunos de los elementos más significativos de proyectos como las comunidades de aprendizaje, los planes educativos de entorno, el trabajo educativo comunitario, las escuelas por la sostenibilidad, etc., ya apuestan teórica y/o prácticamente por una educación que se construya desde una metáfora alternativa a la burocrática (sobre todo) y a la del genio.

Así, creo que el interés y la fuerza de la perspectiva propuesta en el artículo a partir de las aportaciones de Lakoff y Johnson (*vivimos dentro de las metáforas y desde y dentro de ellas se practica la educación*) y Sennett (*la importancia de la pragmática educativa, de la conjunción mano-cabeza en el taller de artesanía educativa colectiva, como metáfora y racionalidad alternativa a la burocracia-mano y la genialidad-cabeza*) radica en su potencial transformador teórico-práctico. Creo que la articulación progresiva de una metáfora educativa con la artesanía colectiva, el oficio y el taller como eje, puede ir configurando una metáfora alternativa más o menos coherente que nos permita concebir, pensar, vivir, experimentar y practicar una educación diferente, más comprometida con la calidad relacional, del trabajo, de los vínculos y emociones, así como de los resultados. Especialmente los resultados de aquellas personas más desfavorecidas.

## Bibliografía

- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós.
- Armengol, C. (2001). *La cultura colaborativa*. Madrid: La Muralla.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1999). *La psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Collet, J. (2009). «Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball educatiu en xarxa com a nova cultura educativa» *Guix*, 356-357, 71-81.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Duret, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- Duret, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes de principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / UOC. <http://www.debats.cat/cat/2010/dubet/documenta/dubet.pdf>
- Dupriez, V. (2009). *La segregación escolar: reptes socials i polítics*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya i Fundació Jaume Bofill. <http://www.uoc.edu/debats/cat/2009/dupriez/documenta/dupriez.pdf>
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gairín, J. (2000). «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden». *Educación* 27, 31-85.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its Challenger to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- Macgilchrist, B. et al. (2004). *The intelligent school*. Londres: SAGE.
- Pérez Gómez, Á. (1989). *Análisis didácticos de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Scribner, S.; Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Subirats, J. (2007). *Los servicios sociales de atención primaria ante el cambio social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Wild, R. (1999). *Educar para ser*. Barcelona: Herder.
- Wright Mills, C. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063