

# El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo

*Héctor González<sup>1</sup>*

## I

La construcción del SUTEBA se ha sustentado en la afirmación del trabajador docente -individual y colectivamente considerado- como productor de conocimiento: conocimiento sobre su trabajo de educar, sobre la institución educativa y sobre la educación. Desde esta convicción, la producción de conocimiento sobre el trabajo docente, sobre la escuela y sobre la educación fue una de las estrategias de lucha centrales con la que se planteó la defensa del trabajo y de la educación pública ante las políticas neoliberales. Al calor de esas luchas se fueron construyendo en el sindicato, espacios e instrumentos que recuperaran esas prácticas y las articularan en procesos colectivos de sistematización y elaboración de ideas y propuestas alternativas. Mucho de esa producción se plasmó en las leyes y en las políticas educativas públicas que se vienen dando en el proceso político abierto en el 2003 y pasaron a ser nuevas plataformas de lucha.

Aún cuando son innegables los avances que se han operado, se está aún lejos de que la letra de esas leyes y políticas se traduzcan plenamente en aulas e instituciones. Los errores o contradicciones que muchas veces se da en su comunicación e implementación, y las limitaciones materiales y de condiciones de trabajo que aún subsisten, determinan que muchos trabajadores de la educación no han podido todavía apropiarse de estas políticas.

Esta situación es tomada desde distintos sectores para instalar una mirada culpabilizadora sobre los docentes de la escuela pública, mirada que

---

<sup>1</sup> SUTEBA, Argentina. [hjgonzalez@suteba.org.ar](mailto:hjgonzalez@suteba.org.ar)

es funcional al remixado discurso neoliberal que cuestiona por ineficiente el “gasto” realizado en la educación pública e intenta generar consenso para ajustes y mayor injerencia de la iniciativa privada.

Para el Sindicato se plantea un doble desafío: desmontar estas operaciones discursivas que responsabilizan a los docentes, pero, al mismo tiempo, encontrar los argumentos y estrategias para seguir construyendo con los propios compañeros docentes el sentido de la educación y de nuestro trabajo en el actual proceso de transformación nacional y latinoamericano.

Esta ponencia se propone recuperar concepciones y posicionamientos político-pedagógicos que fuimos trabajando en estos años de luchas y, a partir de allí, proponer algunas hipótesis a seguir explorando en los ámbitos de formación e investigación de la organización sindical.

## II

Cualquier análisis del trabajo en las escuelas tiene necesariamente que ser enmarcado en el contexto más amplio de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que expresan los procesos de hegemonía que atraviesan hoy el país, el continente y el mundo.

El concepto de hegemonía, desarrollado por la teoría social crítica a partir de las formulaciones de Gramsci (Tamarit 2002), intenta dar cuenta de las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas, en particular aquellos que buscan la aceptación más o menos voluntaria de los sujetos dominados.

Nos parece particularmente productivo a la hora de analizar nuestro trabajo en las escuelas tomar algunas de las cuestiones sobre las que Raymond Williams (Williams, 1977) pone énfasis en su interpretación de la idea de hegemonía.

Una primera cuestión es que este concepto, según Williams, complejiza las formas de entender la dominación y devela la multiplicidad de cuestiones -mucho más de lo que usualmente se entiende como “ideología”- en las que se encarna el ejercicio del poder. Dice Williams (1977):

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro

mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse reciprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad.

El concepto abre la mirada abarcando no sólo el sistema conciente de ideas de los sujetos sino a “todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes”; es decir nos permite poner en consideración las formas de percibir, de sentir, de valorar, de imaginar el mundo.

Una segunda cuestión es que la hegemonía está operando en cada individuo desde que comienza a incorporarse a la vida social. En este sentido, plantea Williams algo particularmente interesante a la hora de mirar el trabajo educativo:

Lo que en la sociología ortodoxa es abstraído como “socialización”, es en la práctica, en cualquier sociedad verdadera, un tipo específico de incorporación. Todo proceso de socialización, obviamente, incluye cosas que deben aprender todos los seres humanos; sin embargo, cualquier proceso específico vincula este aprendizaje necesario a una selecta esfera de significados, valores y prácticas, que en la proximidad que manifiesta su asociación con el aprendizaje necesario, constituyen los verdaderos fundamentos de lo hegemónico (1977).

Finalmente, es crucial considerar el carácter procesual de la hegemonía: no es un estado acabado ni monolítico sino un permanente proceso que motoriza y enfrenta formas complejas y articuladas de dominación y resistencia. Al decir de Williams: “Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias”. La cultura -y la escuela es un ámbito cultural por excelencia- se convierte en “espacio de intervención y conflicto que resulta central en las formas en que se ejerce y se contesta el poder en los procesos de dominación”. Esta perspectiva procesual y esencialmente conflictiva puede arrojar luz sobre la no homogeneidad ni inmovilidad de lo que piensan, sienten e imaginan los docentes en las escuelas e, incluso, sobre las contradicciones, incoherencias, cambios, que se

dan en y entre las ideas y sentires de cada sujeto. Al mismo tiempo cuestiona las concepciones que ven a la escuela como espacio políticamente neutro o exclusivamente abocado a la reproducción de la dominación, y la complejiza como escenario de las disputas por la hegemonía.

Desde un concepto de hegemonía así entendido, la distancia entre las políticas educativas que se están implementando y su apropiación por parte de muchos docentes podría pensarse como un momento en el desarrollo de esa disputa. Todos los sujetos que trabajan en la escuela –en tanto sujetos sociales– estarían presionados –por multiplicidad de mecanismos– a identificar como propios ciertos significados, valores y visiones de la realidad que corresponden o son funcionales a los de los sectores dominantes de la sociedad. Pero también todos –por recibir, interpretar y responder a esas presiones a partir de sus particulares circunstancias de vida– ejercerían –conciente e inconcientemente– algún tipo de acomodamiento, distanciamiento, cuestionamiento, resistencia o confrontación con algunos de esos significados, valores o miradas. La distancia entre lo que piensan, sienten e imaginan muchos compañeros docentes en las escuelas y lo que plantean las políticas públicas deberíamos verla, entonces, como resultado de diferentes formas y grados en que se asumen, resisten o confrontan las presiones hegemónicas.

Sin duda son múltiples y diversas las presiones hegemónicas a las que, como cualquier sujeto social, están sometidos los trabajadores docentes. Desde la perspectiva de análisis que venimos construyendo en SUTEBA – que da centralidad a la categoría trabajo– es en su experiencia como trabajadores asalariados y, específicamente, en la que deviene de su trabajo en la producción social de la educación, donde deberíamos rastrear procesos de imposición hegemónica de impacto fundamental.

### III

El trabajo tiene que ser analizado en tanto productor, creador, generador de todos los bienes materiales y simbólicos que satisfacen las necesidades de supervivencia y reproducción de las sociedades humanas, como condición de vida del hombre. Y no sólo media en el intercambio entre hombre y naturaleza, en esa interacción el hombre, mediante el trabajo, va produciendo su propia condición de humanidad; dice Marx: el trabajador “actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las

potencias que dormitan en él” (Marx, 1973). Pero el trabajo tiene también que ser considerado en su conformación histórica, bajo el modo de producción capitalista, donde asume la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. En todo trabajo es necesario ver estas dos dimensiones: como trabajo concreto y útil, que produce lo que Marx llama “valores de uso”, y como trabajo abstracto, como mero gasto de energía humana que es organizada por el capital con el fin de producir “valores de cambio” y su propia valorización.

Retomando la conceptualización de Marx y poniendo la mirada en la manera como el capital logra subordinar el carácter concreto y útil del trabajo a la producción de plus valor, Ricardo Antúnes plantea:

Como dice Marx, “el obrero se hallaba indisolublemente unido a los medios de producción, como el caracol a su concha” y cuando el capital rompe dicha unidad para establecer la separación entre trabajadores y medio de producción, entre el caracol y su concha, se profundizó la brecha entre la producción orientada a la atención de las necesidades humanas-sociales y las necesidades de auto reproducción del capital. Para seguir con la excelente metáfora marxiana, la reunificación del caracol y su concha, del trabajo con su pleno y autónomo control en el mundo de la producción social, es un imperativo central (2010).

Seguramente el análisis del trabajo realizado por Marx en el siglo XIX, en el contexto del desarrollo alcanzado en ese momento por el capitalismo y con centralidad en el trabajo industrial, requiere de revisiones críticas, precisiones y resignificaciones para poder ser utilizados en el análisis del trabajo de los docentes. Y probablemente hagan falta elaborar otras categorías que den cuenta de las particularidades que tiene este campo de la producción social que es la educación, entre otras: el tipo de producción y la naturaleza de sus “productos”; el lugar de los sujetos en los procesos de trabajo; el objeto de trabajo (el conocimiento); y, sobre todo, la relación con el Estado y con el espacio de lo público (Gonzalez, 2013).

Pero aún considerando estas cuestiones, es posible pensar que, en tanto el trabajo docente está organizado como trabajo asalariado, los docentes están sometidos, desde el comienzo mismo de su desempeño laboral, a esa brecha entre el trabajador y su trabajo de la que habla Antúnes:

la brecha entre su hacer y el “pleno y autónomo control” de la producción que, colectivamente, realizan; entre un hacer concreto y útil que, según Marx, tiene la posibilidad de desarrollar en el trabajador “las potencias que dormitan en él”, y un trabajo abstracto que “genera una subjetividad inauténtica, alienada y extrañada en el acto mismo de trabajo (2010).

En la producción de esa brecha entre “el caracol y su concha”, brecha imprescindible para lograr subsumir el trabajo humano a sus intereses, el capital ha utilizado como estrategia fundamental –y la actualiza permanentemente– apropiarse de las funciones de concepción y comando del proceso productivo y de control del proceso de trabajo. En este sentido, identificar los mecanismos, dispositivos y operaciones por medio de los cuales los trabajadores docentes son excluidos de la concepción y comando de la producción social de la educación y son controlados en sus procesos de trabajo es, seguramente, una vía privilegiada para develar los procesos de imposición hegemónica que operan en el trabajo docente.

Otorgar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación y de la institución escolar permite, por ejemplo, poner en el foco de atención algo que, desde otras miradas, suele aparecer en un muy segundo plano: el lugar de los instrumentos y medios de trabajo.

#### IV

Marx, en *El Capital* (Marx, 1973), señala, como elementos del proceso laboral, a la actividad orientada a un fin o sea el trabajo mismo, a su objeto y a sus medios. Por “medio de trabajo” entiende: “una cosa o conjunto de cosas que el trabajador interpone entre él y el objeto de trabajo y que le sirve como vehículo de su acción sobre dicho objeto”. En un principio esos medios son proporcionados directamente por la naturaleza “(por ejemplo, la piedra que arroja, con la que frota, golpea, corta, etc.)”, pero “apenas el proceso laboral se ha desarrollado hasta cierto punto, requiere ya medios de trabajo productos del trabajo mismo”. Además de las cosas –instrumentos– que median la acción del trabajo sobre su objeto, Marx incluye, también,

las condiciones objetivas requeridas en general para que el proceso acontezca. No se incorporan directamente al proceso, pero sin ellas éste no

puede efectuarse o sólo puede realizarse de manera imperfecta. ... Medios de trabajo de este tipo, ya mediados por el trabajo, son por ejemplo los locales en que se labora, los canales, caminos, etc.

La importancia adjudicada por Marx a los medios e instrumentos de trabajo puede dimensionarse en cómo los piensa en relación a la productividad del trabajo "... (la productividad) no sólo depende del virtuosismo del trabajador, sino además de la perfección de sus herramientas"- y en el papel que le asigna en los cambios en los sistemas de producción "En la manufactura, la revolución que tiene lugar en el modo de producción toma como punto de partida la fuerza de trabajo; en la gran industria, el medio de trabajo".

Pero Marx va más allá. Plantea: "Si se considera el proceso global desde el punto de vista de su resultado, del producto, tanto el medio de trabajo como el objeto de trabajo se pondrán de manifiesto como medios de producción". Es por esta condición de medios por los cuales una sociedad produce su existencia, que medios e instrumentos de trabajo –y fundamentalmente su propiedad– quedan ubicados como uno de los elementos clave en la organización de las relaciones dentro de esa sociedad. Según Infranca: "(Los instrumentos) es el campo de batalla en el cual se enfrentan las fuerzas motrices que, según la concepción marxiana de la historia, hacen la historia y son la historia. El instrumento es, por lo tanto, vehículo de historia" (Infranca, 2011).

György Lukács, un siglo después de la publicación de *El Capital*, retoma y desarrolla la conceptualización de Marx. Plantea que para entender el proceso de trabajo es necesario separar analíticamente dos actos o momentos que lo constituyen: la determinación de la finalidad y la investigación de los medios.

En el acto de trabajo hay una conciencia que pone un fin, una finalidad. Un proyecto intelectual -que eso es el fin o la finalidad- se convierte, por la voluntad de un sujeto, en realización material; la postulación pensada de una finalidad y la voluntad de realizarla transforma la realidad material, introduce en la realidad algo cuantitativa y radicalmente nuevo. Ahora bien, la clave para que esa finalidad pueda ser efectivamente realizada está en los conocimientos que sustentan los medios apropiados para la realización de ese fin. Dice Lukács:

La investigación de los medios para la realización de la finalidad establecida implica conocimientos acerca de cómo crear aquellos objetos y

procesos cuya puesta en marcha está en condiciones de realizar el fin propuesto... La creación de tales objetos y procesos supone entonces una investigación de la naturaleza (2005).

Un primer elemento a tomar de esta formulación es que está reconociendo a los procesos como medios para el trabajo, algo que en Marx parecía quedar acotado a las herramientas y a las condiciones objetivas necesarias para la actividad laboral. También en Marx esas herramientas parecen estar referidas, casi siempre, a un tipo de trabajo cuya finalidad es transformar algo de la realidad material, de la naturaleza. Lukacs va a plantear que cuando el trabajo es social, es decir se basa en la cooperación de varios hombres, para que esa cooperación funcione exitosamente debe haber una división de funciones entre los participantes individuales. Las finalidades de cada trabajo inmediato deben, entonces, ir precedidas de algunas más generales que determinen el carácter, el papel, la función etc. de las finalidades individuales; y ese distinto tipo de finalidad requiere la creación de otro tipo de instrumentos:

El objeto de esta posición secundaria no es, pues, ya algo puramente natural, sino la conciencia de un grupo humano; la posición del fin ya no tiene por fin transformar un objeto natural, sino la ejecución de una posición teleológica que, por cierto, ya está orientada a objetos naturales; los medios igualmente ya no son inmediatamente intervenciones sobre objetos naturales sino que quieren provocar tales intervenciones en otros hombres (Lukács, 2005).

Un segundo elemento a rescatar del planteo de Lukacs es que está ubicando, en la investigación/creación utilización de los medios, el punto en que el trabajo, ontológicamente, se relaciona con la generación del pensamiento científico y la producción de conocimiento. “La realizabilidad o el fracaso de la finalidad establecida depende de hasta cuál punto se ha conseguido, a través de la investigación de los medios, transformar la causalidad natural en una causalidad puesta en función de un fin”. Investigación que, según Lukacs, tiene:

una doble función: revelar lo que se halla presente en sí en los objetos,



sus propiedades, sus legalidades; y descubrir en esos objetos nuevas combinaciones, nuevas posibilidades de función, a través de cuya puesta en movimiento puede únicamente ser realizado el fin puesto (Lukács, 2005).

Es a partir de constatar esta relación de los medios de trabajo con la producción de conocimiento sobre la realidad, que Lukacs enfatiza el lugar relevante de los instrumentos no ya en el propio proceso de trabajo sino en el desarrollo mismo de la sociedad humana. Dice:

En cada proceso de trabajo concreto e individual, el fin domina y regula los medios. Pero cuando los procesos de trabajo son tratados en su continuidad y evolución históricas... surge una cierta inversión de esta relación jerárquica, seguramente no absoluta y total, pero sumamente importante para la evolución de la sociedad y la humanidad. En vista de que la investigación de la naturaleza, ineludible para el trabajo, está concentrada ante todo en la elaboración de los medios, éstos son los principales portadores de la garantía social de que los resultados de los procesos de trabajo han de ser fijados, de que habrá tanto una continuidad como, especialmente, un perfeccionamiento en la experiencia laboral. Por ello, ese conocimiento adecuado en que se apoyan los medios (herramientas, etc.) a menudo es más importante para el propio ser social que la correspondiente satisfacción de la necesidad (posición del fin) (Lukács, 2005).

Estas argumentaciones sobre la importancia de los medios e instrumentos en el hecho de trabajo contrastan con la poca atención que, en general, se les ha dado en los discursos sobre el hecho educativo. Más aún, expresiones como “instrumental” o “mero instrumento” suelen ser utilizadas para quitar relevancia o valor a aquello a lo que se le aplica. Probablemente haya que ver operando ahí, justamente, uno de los mecanismos fundamentales de producción hegemónica: la escisión de las dimensiones física e intelectual del trabajo, la jerarquización de lo intelectual y la consecuente desvalorización de lo “manual”, la separación entre teoría y práctica, etc.

Las expuestas son argumentaciones de carácter muy general que, por supuesto, van a requerir para su traslado al trabajo de los docentes de un desarrollo analítico que, por un lado, precise el significado y el alcance que

adquieren las nociones de medio y de instrumento en relación a las especificidades del trabajo educativo y, por el otro, los considere en términos concretos y contextualizados en la realidad de la educación argentina y en la actual coyuntura socio-política. Pendiente una indagación en profundidad sobre ambas cuestiones, es posible, a la luz de lo conceptualmente construido hasta ahora, esbozar algunas ideas que pueden orientar esa indagación.

## V

En relación a la propia noción de instrumento, en los análisis de Marx y Lukács, y en general en la bibliografía sobre trabajo, el referente privilegiado parece corresponder a la producción material y la representación prototípica que subyace también es de naturaleza material (el hacha, el martillo, la máquina...). En la sistematización realizada en las Jornadas de Desburocratización del SUTEBA en 1988<sup>2</sup> se listaron 38 instrumentos “técnico-pedagógicos” y 93 instrumentos “administrativos” sin que aparezcan explicitados los criterios ni las categorías que se utilizaron en tal relevamiento y clasificación. El desarrollo de esas categorías y criterios requeriría tomar en consideración al menos dos cuestiones que parecen determinantes: el tipo de producción –y de producto– que supone el trabajo educativo y el tipo de objeto sobre el que se trabaja: el conocimiento y la cultura.

En el trabajo de los docentes lo que se produce no es separable de quien lo produce ni de quien lo “consume”, es decir que es condición de producción –por lo menos en un momento clave del proceso– la presencia del destinatario en el mismo proceso en el cual el trabajador está produciendo. Hay una “compactación” –simultaneidad pero a la vez imbricación– entre una parte sustancial del proceso de trabajo del trabajador y el proceso por el cual el destinatario se apropia de lo que aquel produce; compactación que implica, entre otras complejidades, que se establezca entre ambos su-

---

<sup>2</sup> La importancia de pensar en los instrumentos del trabajo a la hora de plantear una transformación de la educación y una dignificación del trabajo de los docentes, estuvo presente desde los comienzos del SUTEBA. En 1988, concluido el histórico paro de 42 días de la CTERA con la Marcha Blanca, se realizaron en todas las regiones educativas de la provincia las llamadas Jornadas de Desburocratización en las cuales delegados, directivos, inspectores y autoridades educativas se abocaron a identificar, analizar y redefinir los instrumentos utilizados en el trabajo, tanto los técnicos pedagógicos como los administrativos. Las Jornadas permitieron modificar e incluso suprimir algunos instrumentos de uso cotidiano en ese entonces y pusieron a la luz el papel relevante de los instrumentos de trabajo en el sostenimiento de rasgos del sistema educativo históricamente criticados: el autoritarismo, el centralismo, el formalismo, la desconexión con la realidad, la inercia, la falta de autonomía.

jetos una relación intersubjetiva con dinámicas difícilmente previsibles y planificables, lo cual requiere de medios y de la utilización de instrumentos –materiales y simbólicos– cuya identificación, clasificación y análisis difícilmente se ajuste a las categorías que circulan, por ejemplo, en el campo de la producción industrial. Estas dificultades a la hora de concebir los instrumentos en este complejísimo proceso de trabajo se ven seguramente acentuadas por la naturaleza simbólica que tiene el objeto de trabajo en la educación: el conocimiento y la cultura en un sentido amplio. En la interacción con lo simbólico todo sujeto pone en juego lo intelectual, pero también lo sensible, lo emocional, lo imaginativo. El trabajo de transmisión del conocimiento y la cultura requiere que docentes y alumnos se involucren subjetivamente con esos objetos, y esa movilización de la subjetividad no es espontánea, tiene que estar mediada por instrumentos específicos creados para esa finalidad.

Pero además, que en la producción de la educación una condición de producción sea la presencia de los destinatarios en el mismo proceso en el cual los trabajadores docentes están produciendo (lo cual no quiere decir que el proceso de trabajo del docente se agote en lo que realiza en presencia del alumno) tiene otra consecuencia importante a la hora de pensar en los instrumentos: el proceso de transmisión abarca cada uno de los momentos en que transcurre el encuentro de los sujetos en el espacio donde se localiza la producción –la escuela–, por lo tanto necesariamente tiene que haber instrumentos que medien cada uno de esos momentos de encuentro. La tarea de identificar los instrumentos del trabajo educativo tiene, entonces, que salir del ámbito del aula y tomar en cuenta lo que sucede en la totalidad del espacio y de la jornada escolar.

La otra cuestión a desarrollar es la contextualización de la fundamental afirmación de Lúkacs acerca de que los instrumentos portan la memoria del trabajo, “son los principales portadores de la garantía social de que los resultados de los procesos de trabajo han de ser fijados, de que habrá tanto una continuidad como, especialmente, un perfeccionamiento en la experiencia laboral”. Esta mirada ontológica es necesario desplegarla en sus determinaciones concretas, básicamente en la forma histórica que asumió el trabajo en el sistema capitalista, y en el lugar que el trabajo así configurado –y particularmente el trabajo educativo– tiene en la “continuidad” y perfeccionamiento” de este sistema.

El trabajo de transmitir sistemáticamente el saber elaborado e históricamente acumulado, fue conformado –desde los comienzos de la hegemonía del sistema capitalista en el mundo occidental y también en nuestro país– como estrategia fundamental en la constitución y legitimación de un Estado garante del nuevo orden productivo y social. El despliegue de circuitos diferenciados y diferenciadores –educación básica para la masa de trabajadores, educación media y superior para los cuadros técnicos y sectores dirigentes– implicó, según cada circuito, una determinada selección y organización de lo que se transmite y de las formas como se lo transmite. Pero en ambos casos el trabajo de educar, en la forma de empleo asalariado y regulado por el Estado, quedó subordinado a las necesidades del poder hegemónico en cada momento histórico y a formar una ciudadanía que no cuestionase las relaciones sociales impuestas. Esta finalidad fue, seguramente, la que orientó la investigación y creación de los medios e instrumentos necesarios para dar forma a los procesos de trabajo que materializaran ese fin. Con esos medios, instrumentos y procesos el Estado organizó y reguló la escuela pública argentina.

Más allá de la voluntad y de la intención de muchos trabajadores docentes que a lo largo de la historia de la educación pública presentaron resistencias a ser pensados e instrumentados para ejecutar esta subordinación, es posible pensar que los medios e instrumentos con que la fuerza laboral docente fue formada en tanto alumnos, muy similares probablemente a aquellos para cuya utilización fueron formados como docentes y seguramente los mismos en los que fueron socializados como trabajadores docentes en los lugares de trabajo, en cada uno de esos medios e instrumentos y en los procesos que se vertebran a partir de ellos, está inscripta, aún, la memoria de la finalidad con la que fue armado el sistema educativo y la memoria de los conocimientos y representaciones con los que se los creó.

Tomemos el pizarrón y la tiza –ejemplo prototípico cuando se piensa en nuestros instrumentos<sup>3</sup>. Desde mi historia personal como alumno, por lo menos, pensar en estos instrumentos me lleva a la imagen de un docente ubicado al frente de la clase –de pié y haciendo converger sobre él, de abajo hacia arriba, todas las miradas– que en el acto de tomar la tiza se dispone a entregar –¿“dar a conocer la palabra”?, ¿“iluminar?”, ¿concientizar?”–

---

<sup>3</sup> Una de las consignas en los tiempos de la Marcha Blanca, donde la docencia salía por primera vez masivamente a ocupar la calle en tanto trabajadores, aludía a que éramos “los obreros de la tiza”.

un conocimiento que posee y que es transmisible por virtud de esa palabra, o definición, o descripción que va a ser escrita en el pizarrón; acto de escritura que al ser hecho, necesariamente, de espaldas a los alumnos refuerza la aparentemente íntima –¿y mágica?– relación del docente con ese conocimiento y refuerza también –en esa espalda que va ocultando parcial o totalmente lo que se escribe– la idea de acceder al conocimiento como un “descubrimiento”; un conocimiento descubierto ya por algún sabio y que el docente entrega simplificado, dividido en partes, secuenciado en un orden lógico para que, en el repetido contacto con cada una de esas unidades simples y en su adición, cada alumno vuelva a armarlo en su cabeza.

Aunque caricaturezca, esta imagen intenta dar cuenta que tiza y pizarrón fueron en su momento pensados como instrumentos desde ciertas concepciones acerca del conocimiento, del enseñar y del aprender. Y, también, desde ciertas representaciones sobre los sujetos:

- el docente como transmisor de un conocimiento elaborado y traspuesto didácticamente por otros, y que, además, socialmente ejerce el monopolio de ese saber;
- los alumnos considerados iguales en términos de homogeneidad (iguales puntos de partida, iguales formas de aprender, iguales motivaciones, iguales ritmos, iguales rendimientos, iguales puntos de llegada) y dispuestos a realizar las tareas de copiar, repetir y memorizar que llevan a ese conocimiento.

Por supuesto que, como todos los instrumentos, pizarrón y tiza pueden ser utilizados para otros fines, se les pueden dar otros sentidos, se pueden resignificar en otros contextos y pensando en otros sujetos. El problema es que ningún instrumento de trabajo opera aislado sino que está estrechamente articulado con muchísimos otros en un conjunto que, en definitiva, es lo que conforma y vertebra el proceso de trabajo. De ahí que no sea sencillo que de manera aislada y por un puro acto de voluntad individual, un docente pueda evitar que algo de la finalidad, de los conocimientos y de las representaciones de las que surgió un instrumento cualquiera –tiza y pizarrón en este ejemplo– se actualice cada vez que ese instrumento media en la enseñanza o en los distintos momentos del proceso de producción de educación y cultura que se dan

en una institución educativa. En esa actualización -que escapa a la conciencia y a la voluntad de quien utiliza el instrumento, hay producción de hegemonía.

## VII

Se ha intentado argumentar que poner la mirada sobre la dimensión trabajo que tiene todo hecho educativo y, en particular, centrar el foco sobre los instrumentos y medios de trabajo puede ser un potente camino de indagación. En tanto en la institución educativa el trabajo -y por consiguiente sus medios e instrumentos- está concebido y organizado según la matriz dominante del “empleo asalariado”, esa matriz -materializada en medios e instrumentos- está seguramente presente y operando -con mayor o menor fuerza, con mayor o menor visibilidad- en cada uno de los momentos y ámbitos del proceso de trabajo institucional.

Dice Antunes:

(...) si podemos considerar al trabajo un momento fundacional de la sociabilidad humana, como punto de partida de su proceso de humanización, también es verdad que en la sociedad capitalista, el trabajo pasa a ser asalariado, asumiendo la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. O sea... es también un elemento central de sujeción, subordinación, extrañamiento y reificación.

El trabajo reducido a la realización individual de tareas parceladas y prescriptas; las capacidades, conocimientos, habilidades y energía vital del trabajador convertidos en mercancía; la vida del trabajador sujeta a su capacidad para desempeñarse en el mercado de trabajo; las relaciones humanas y su devenir asimiladas a la inexorable dinámica del mercado y sus “leyes”, constituyen parte de un armazón de conceptos, valores, formas perceptivas, representaciones del mundo, horizontes imaginativos, etc., que no son abstractos sino que tienen expresión, están “encarnados”, asumen materialidad, en la cotidianeidad de esos momentos, ámbitos, medios e instrumentos. Habría que indagar en esa cotidianeidad para poner a la luz cómo operan sobre el docente buscando sujetarlo, subordinarlo, extrañarlo, rectificarlo.

Poner la mirada sobre los instrumentos y medios de trabajo puede ser un potente camino de indagación de las dificultades de apropiación de políticas públicas que vienen a cuestionar e intentar transformar arraigados sentidos y

prácticas educativas.

En un contexto nacional y latinoamericano de transformaciones que tienen su génesis en las luchas que se dieron contra ese modelo neoliberal y que, en educación, se sintetiza en la demanda de efectiva realización del Derecho Social a la Educación, es necesario retomar la discusión sobre los medios e instrumentos de trabajo como estrategia fundamental en la disputa por un trabajo docente y una escuela firmemente inscriptos en ese proceso de transformaciones.

## Bibliografía

- Antunes, R. (2010). La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/la-dialectica-entre-el-trabajo-concreto-y-el-trabajo-abstracto>.
- Gonzalez, Héctor (2013). El concepto de complejidad como herramienta en la lucha político-sindical por la transformación del trabajo y la educación pública. II *Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*. Paraná. Recuperado de [http://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red\\_estrado.pdf](http://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red_estrado.pdf).
- Infranca, Antonino (2011). Trabajo, individuo e historia. El concepto de trabajo en Lukács. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Herramientas.
- Infranca A. y Vedda M. (comp.). (2005). Lukács, György. Ontología del ser social: el trabajo. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Marx, Carlos (1973). *El Capital*. Vol I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tamarit, José (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Williams, Raymond (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ed. Península.