

mismo, como el avance de las "especializaciones de las nuevas ramas de la investigación" (Gramsci 1995b, p. 155).

Las relaciones entre las ciencias naturales y sociales, unidas por la concepción de praxis, se separan por la noción de objeto. Las primeras, en el sentido positivista, de los cuales difícilmente pueden desprenderse; y retornan hacia el estudio de lo natural, alejándose de lo que es humano, subjetivo, circunscribiendo un campo de rigor en que la interactividad, relación sujeto-objeto, permanece bajo control, supuestamente incapaz de interferir decisivamente en los resultados. Frente al devenir histórico nada es totalmente objetivo y el conocimiento es siempre marcado por la actividad social.

Las ciencias sociales que estudian la praxis humana (la producción y el mantenimiento de las instituciones humanas, que van desde el lenguaje hasta el Estado), aunque el rigor metodológico se esfuerce por eliminar la subjetividad, el investigador se reconoce como parte integrante del objeto, una vez que los resultados de las investigaciones tienden a interferir en el propio objeto. Pero, en verdad, todas las ciencias (sean naturales o sociales) son actividades humanas y el resultado de ambas se dan como praxis. Hay un carácter antropológico irreductible en las ciencias naturales y en su supuesta objetividad. El conocimiento de la realidad se da en relación al hombre, por lo tanto en un devenir histórico, siendo marcado por la "contradicción interna que dilaceran las sociedades: la objetividad, como el conocimiento y la realidad son un devenir" (Gramsci 1995a, p. 170). El científico investigador no es meramente un intelectual en términos epistémicos, sino también un operario, porque "su pensar es continuamente controlado por la práctica y viceversa" (Gramsci 1995a, p. 171). Aunque no tenga conciencia, el trabajo del investigador empírico es constitutivo de una amplia praxis,

estando él muchas veces al servicio de propósitos hegemónicos adaptando lo que investigar y el cómo investigar.

Gramsci no acepta la concepción positivista de la previsibilidad científica como una actividad objetiva y neutra, principalmente por la forma en que es concebido desde la sociología. Prever no es conocer bien, porque no se puede saber sobre lo que todavía no existe. Por eso la previsión es un "acto práctico". Solamente en la medida que se actúa se puede prever. La previsión depende de la acción que contribuye para producir el resultado previsto (Gramsci 1995a). En este sentido, la comunidad de investigadores sobre políticas educacionales no sólo conoce, sino también contribuye prácticamente para producir resultados esperados. Lo que aparece como un hecho, como algo inevitable es producto de la praxis total de la sociedad, porque las políticas públicas son formuladas según investigaciones y también son controladas por medio de las investigaciones. Es trabajo crítico del *intelectual orgánico*, como representante y agente de una determinada clase, re-interpretar lo que se llama de hecho en el positivismo, revisando las tendencias ideológicas conservadoras inherentes a un sistema de hipótesis filosóficas implícitas en una determinada *ciencia*. Razón por la cual, admite Gramsci, un grupo social puede *apropiarse* de la ciencia de otro, sin aceptar su ideología.

Las ciencias naturales se determinarían por lo carácter cuantitativo, al paso que las ciencias de la praxis se vinculan al cualitativo. Aunque el nexo cantidad-calidad sea inseparable, ellos se distinguen por un criterio operacional. Lo cuantitativo admite previsiones y la construcción de planos de trabajo. Las políticas educacionales se muestran en un primer momento como cuantitativas. Sin embargo, como marcadas por el devenir, como políticas son productos de la praxis social y resultante de la colisión de diversas voluntades, lo que no puede ser controlado

o mensurado. Corresponde a la investigación de las políticas educacionales analizar la forma como la calidad no se disocia de la cantidad, como la cantidad se transforma en calidad, y, principalmente, identificar el agente de esa transformación.

Otro aspecto ligado a la investigación de las políticas educacionales se refiere a la forma como ellas articulan conocimiento, metodologías de aprendizaje y técnicas de gestión. La relación entre conocimiento, tecnología y praxis es histórica. Abstraída del contexto, ella se presenta como incremento de la actividad productiva, revelándose la relación del hombre con la naturaleza. En el caso de la educación, se observa que aumentar la productividad de las escuelas y de los sistemas de enseñanza en un enfoque que privilegia lo cuantitativo. Hay que pensar en que sentido el aumento del conocimiento sobre la educación y sus políticas producen *know-how* sobre formas de intervención en la realidad educacional. El análisis de las relaciones entre ciencia y progreso técnico revela la historia que no muestra una linealidad en esa relación. Esa historia es parte de una historia más amplia, movilizada por las contradicciones de intereses, por la lucha de clases. (El problema de la afirmación o negación de la lucha de clase es ideológico, hegemónico, pero fundamental para comprender la praxis académica, la relación entre las investigaciones e sus "aplicaciones"). Así los usos o no de saberes disponibles por las políticas educacionales dependen de la correlación de fuerzas hegemónicas en una sociedad.

Rugiu (1998), destaca ese carácter histórico de la relación saber-hacer de la ciencia y de la técnica como indisociables de la teoría y práctica (praxis). Hay un vínculo inseparable entre la ciencia, la técnica y la praxis. Históricamente, la división ciencia y técnica se revelan en el seno de las actividades pre-industriales relacionadas con las concepciones de mundo que sólo se alteran con los cambios de las relaciones de producción.

La obra de Rugiu (1998) se constituye en un modelo de análisis histórico en que los aspectos económicos, técnicos, científicos, culturales y pedagógicos se inter-relacionan y se explican. La pedagogía sujeta por las corporaciones de oficio revela el poder del conocimiento para hacer del secreto el elemento básico de la apropiación de la fuerza de trabajo y de la producción por una institución impersonal. La distinción entre artes liberales y mecánicas, antes de revelar dominios jerárquicos de separación entre teoría y práctica, muestra una ruptura social más amplia, basada en la separación entre trabajo productivo (mecánico) y actividad libre, ociosa. Había una ruptura entre producción de pensamiento y producción de mercancía (Rugiu 1998). La aristocracia pre-capitalista, renegando de la actividad productiva y comercial fue tomada por el prejuicio de que "la palabra... por la cual los docentes se servían no menos que los *leguleyos* y otros intelectuales, no puede ser vendida y no es ni mismo mérito del hombre reproducirla, porque pertenece al Señor antes de cualquier cosa creada" (Rugiu 1998, p. 35). Tal como las prostitutas eran condenadas por vender el cuerpo creado por Dios, "la producción de los intelectuales vendedores de palabras, particularmente, los enseñantes, podía ser similar a una forma de prostitución" (Rugiu 1998, p. 36). Con el advenimiento del capitalismo no sólo el trabajo mecánico será elevado de condición como productor de *mercancía*, también la actividad intelectual pasará a tener su precio.<sup>10</sup>

10. "En poco tiempo, la burguesía conseguirá lograr que no sólo la actividad "liberal" de los docentes de las Universidades (de los estudios), sino también aquella "mecánica" de los docentes artesanos, fuese considerada un merecido producto de aquellos artífices y, por lo tanto, sin debatirabsolutamente la doctrina del origen divino de la realidad y de los conceptos que allí estaban implicados - susceptible de transformarse en una mercancía que pudiese ser vendida y comprada como cualquier otra. la producción humana intelectual y material se tomaba, así, equiparada, en cierto sentido, a los fardos de al-

Rugiu (1988) afirma que no sólo los objetos se mercantilizan, "sino también las ideas y la propia actividad de transmisión de ideas y de comportamientos, o sea, la actividad pedagógico-didáctica que connota el enseñante como artesano" (1998, p. 37), pero en ambos contextos históricos, es decir de las corporaciones proteccionistas o del capitalismo competitivo, el secreto de fabricación es fundamental, como alma del negocio.

Como análisis histórico de la producción y transmisión del conocimiento como trabajo y mercancía es pertinente para el estudio de problemas ligados a la vida académica, específicamente en el campo de la investigación. En ese sentido, establecemos dos puntos de análisis. En el primero, tomamos la ciencia en relación con la producción, como actividad de incremento de técnicas. Muchas de las investigaciones sobre política y gestión de la educación en América Latina son hechas con la intención de corregir desvíos de las mismas, tales como sus ineficiencias e ineficacias, como si lo que estaba en juego eran cuestiones operacionales, metas mal establecidas, estrategias y medios. En el segundo punto, la investigación de las políticas educacionales está adaptada al contexto de la praxis, como interacción, relación de dominación y resistencia del hombre sobre el hombre. En aquella primera perspectiva se adaptan enfoques anclados en modelos sobrevenidos de las ciencias naturales o de la sociedad reificada, en el caso de los enfoques economicistas de la educación. En otra perspectiva se adaptan al materialismo histórico y la noción de praxis, como al principio de totalidad.

---

godón o a la moneda, como mercancía de las mercancías, y en adelante, sin prohibiciones y sin las condenaciones que el magisterio eclesial había precedentemente explicado en relación a los cambios y maniobras sobre el valor de la moneda" (Rugiu 1998, p. 36).

Aunque se podría hablar, como en las perspectivas alineadas al positivismo, en un reduccionismo de ambas, en que una misma metodología supone un mismo objeto, es decir, hechos, sujetos a un enfoque empírico y mensurable, destacando los aspectos objetivos y subjetivos del mundo, la noción de *praxis* (gramsciana) supone la intrínseca relación teoría-ideología-técnica.

La *información científica*, frente al incremento de la fuerza de producción, actúa tanto en la preparación del trabajador para determinadas funciones, especializándolo o remplazándolo con el saber necesario para efectivizar determinadas tareas, como también actúa directamente en la producción de la tecnología, en la construcción de máquinas y procesos capaces de aumentar la eficacia de los medios de producción e incrementar el desempeño institucional, la ganancia, la plusvalía. En ese ámbito, la actividad intelectual, desarrollada en la academia, se liga directamente con la *estructura productiva*, y la escuela se ha visto como insertada en esa estructura, ya sea formando trabajadores, y ofreciendo determinado servicio, o produciendo certificaciones. Estudiar ese vínculo significa analizar la actividad del intelectual, sus productos (información, tecnología y recomendaciones y pareceres para las políticas públicas) y el destino, las instituciones educacionales, los sistemas de enseñanza, las empresas que incorporaron tal saber. Ese recorte se circunscribiría en el proceso de los progresos efectuados, yendo desde el origen de los proyectos de investigación hasta los resultados prácticos verificables en la *producción*. En ese caso el intelectual se identifica con un empleado del progreso técnico científico, jurídico institucional, si está actuando en los centros privados de investigación o en las universidades públicas.

Por otro lado, al estudiar la práctica del intelectual insertado en un amplio contexto histórico, nuevos elementos se

presentan. Entre estos, se destacan las opciones y las posiciones del intelectual frente a la relación de las fuerzas políticas. En este ámbito, interesa el análisis de las concepciones ideológicas inherentes a las prácticas de los intelectuales. Ideológico en el sentido de visión de mundo, de sociedad y, principalmente, de la responsabilidad de los investigadores, porque la investigación no se presenta desvinculada de la realidad cultural y social (Tello 2012). Aquí se exige un posicionamiento político del *investigador*. Ese posicionamiento puede ser tácito o explícito. Las líneas de investigación, los objetos elegidos, los convenios y los fines a los cuales destina su investigación muestran las opciones inherentes a la actividad y su posicionamiento político, tanto cuanto lo que se expresa en entrevistas, actas, artículos de investigación.

Cuando se habla de ideología nos referimos a las concepciones de lo público y lo privado, en que se comprenden los términos como gobierno y mercado, iniciativa privada e iniciativa del Estado. En ese sentido, admitimos que los factores más influyentes sobre la investigación serían las tendencias de mercado, o las demandas por nuevos procesos e incrementos tecnológicos, en función de la competencia entre empresas, bien como los programas de gobierno centrados en Investigación & Desarrollo. En el primero caso, las investigaciones obedecerían a la propia dinámica *anárquica* del mercado. En el otro, ella se daría según los parámetros y objetivos prefijados y políticamente orientados, de acuerdo con las tendencias hegemónicas. En ese sentido, tenemos dos tendencias: la privada, en la que no habría un control *previo* por una autoridad centralizada; y la pública, en que se verifica una directriz dada por una autoridad común, en el caso del *Estado*, como representante de la *colectividad*. Hay que determinar lo que es público o colectivo. En esto radica

el aspecto ideológico, una vez que estamos en el campo de la *persuasión*.

La investigación de las políticas educacionales no puede ser disociada del estudio sobre el Estado. En la complejidad histórica no se puede desvincular Estado de mercado, es decir, las relaciones económicas de las relaciones políticas. Se puede hablar de hegemonía, en el sentido de que las fuerzas ligadas a los intereses del mercado, de la ganancia prevalezcan, en el sentido de determinar un consenso, capaz de asegurar *directrices públicas* orientadas para los intereses del capital, así como se puede hablar en la hegemonía de las fuerzas intervencionistas, que negando la mera dinámica del mercado como determinante de las directrices comunes, intentan regular o modular el propio mercado, en tanto intentan contradecir su *espontaneidad* anárquica. Se trata de la hegemonía siguiendo las tendencias públicas impuestas por el Estado, es decir como los intereses del *libre mercado* o de los que proponen disciplinarlo o suprimirlo, exigen un consenso y una violencia que sólo pueden realizarse con el uso del aparato gubernamental. La lucha política (hegemónica) se traba alrededor de la ocupación de los espacios del Estado, los mecanismos de control de lo público.

En ese sentido, es que el desmantelamiento de la universidad pública o su incremento dependen de las tendencias hegemónicas de turno. Lo mismo se dice de los *incentivos* públicos para la privatización de la investigación, creación de centros de desarrollo tecnológico directamente vinculados a las exigencias de las empresas. En el ámbito de las investigaciones educacionales el interés mercadológico es puntual, hace con que ellas dependan mucho del financiamiento público. Pero eso no significa que tales investigaciones no se articulen con los intereses capitalistas, porque el Estado es un espacio de disputa hegemónica.

La investigación en políticas educacionales puede y debe mostrar como el Estado y la sociedad civil se articulan en la definición de qué, quién, cómo y cuándo de la educación. En la universidad pública, los rumbos de la investigación dependen de las tendencias hegemónicas vinculadas a los proyectos, a los grupos de investigación, a los departamentos, a la rectoría. Se trata de las fuerzas capaces de determinar lo que es prioritario. En todo caso, aunque la tendencia hegemónica pueda rotular de liberal o de intervencionista, en sus diversos matices, supone la existencia de una esfera pública (independientemente del nombre y de las consecuencias inherentes a las ideas de *soberanía nacional y compartida*). Ambas, tanto la liberal cuanto la intervencionista, suponen los aparatos ideológicos y políticos, en sentido gramsciano, como dispositivo para efectivizar las tendencias hegemónicas.

Sin embargo, hay que recordar que la lucha hegemónica en Gramsci supone que la verdadera praxis, "no es el instrumento de gobiernos o de grupos dominantes para obtener el consentimiento y ejercer la hegemonía sobre las clases subalternas" (Gramsci 1995b, p. 270). Se afirma, lo contrario, que la praxis es "*expresión de las clases subalternas*" que "quieren educar a sí mismas en el arte de gobernar y que tienen interés en conocer todas las verdades – inclusive las desagradables – y evitar engaños" (Gramsci 1995b, p. 270). En ese sentido, las políticas educacionales revelan el estado en que se encuentran el conflicto de fuerzas constitutivas de una sociedad.

Hay que señalar el carácter agonístico, conflictual, de la disputa por la información, su producción y apropiación, punto sin el cual la concepción de *intelectual orgánico*, o de *príncipe moderno*, se agota, siendo, por consiguiente, superada por los nuevos tiempos. La unidad del bloque histórico debe ser el

saber circulando entre intelectuales y la masa, lo que acaba por admitir la no distinción entre ciencias naturales y políticas, entre un saber meramente centrado en el incremento técnico y un conocimiento *político* (de las relaciones humanas) pretendiendo sólo tomar el poder y mantenerlo. Aunque cada uno actúe en su nivel, (la relación hombre-naturaleza dada con la rectificación de la gestión de la educación, y relación de poder entre los hombres, formación humana de subalternos o de líderes, las dos esferas de la ciencia estarán siempre involucradas. Al apropiarse de los medios de producción, los trabajadores se apropian del saber (de la producción del conocimiento) capaz de mantenerlos y incrementarlos. En este caso, hay que redefinir los rumbos de la investigación no según el mercado, pero según las exigencias colectivas (hegemónicas). Con esto se puede pensar una nueva forma de aproximación de la investigación en educación con la educación básica, principalmente como ella puede articular los profesionales que en ella actúan en un proceso de conocimiento de las políticas educacionales y de intervención en tales políticas.

Las nociones gramscianas son fundamentales para un análisis histórico de la actividad académica, especialmente de la investigación de las políticas educacionales. Ellas al investigar la actuación del intelectual, en sus distintas modalidades, como investigador y como actuante en las políticas. Es posible contraponer el intelectual, comprometido con la transformación de la sociedad capitalista, rumbo a una organización económica justa, a los sometidos al interés del capital, por lo tanto direccionados por los rumbos del mercado, movidos por la lógica del interés. Una investigación de políticas educacionales alineada al programa investigativo propuesto por Gramsci se compromete con la construcción de una nueva forma social, es decir, una nueva sociabilidad, lo que exige pensar "conjuntamente las formas específicas de su realización material y simbólica" (Dias 2006, p. 63). Las investigaciones en educación por más críticas

que sean tienen sus límites históricos y la obra de Gramsci señala como conocerlos y superarlos.

### Referencias

- COUTINHO, C. (2008). *Marxismo e política. A dualidade dos poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- DIAS, E. (2006). *Política brasileira em debate: embates de projetos hegemônicos*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann.
- GRAMSCI, A. (1995b). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1995a). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1975[1991]). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi Editore, vol. I e II.
- PORTELLI, H. (1991). *Gramsci e o bloco histórico*. São Paulo: Paz e Terra.
- RUGIU, S. (1998). *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2007). *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas: Autores Associados.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, jan/jun.
- \_\_\_\_\_. (2013). "La producción de conocimiento en política educacional. Entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE." *Revista Dialogo Educativo*, vol. 13, n.º 38. Curitiba: PUCPR.

## capítulo 10 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y RELACIONES DE SEXO-GÉNERO

Graciela Morgade

*La epistemología de la política educativa es un enfoque/esquema que permite el análisis de la producción de conocimiento del campo; no es en sí misma un posicionamiento, sino el modo de analizar los posicionamientos en términos del propio investigador como esquema facilitador para llevar a cabo la práctica de la vigilancia epistemológica y en segundo lugar para llevar a cabo estudios epistemológicos en política educativa. (Tello 2012)*

### Introducción

No es novedad hoy en día sostener que toda práctica social está históricamente situada y, por lo tanto, atravesada por las relaciones de saber y de poder que caracterizan a cada época.

En las últimas décadas, uno de los actores sociales que más ha contribuido a desvelar los determinantes subyacentes en las prácticas sociales ha sido el movimiento social de mujeres.

En todas sus versiones, tanto las liberales como aquellas más radicalizadas, el feminismo denunció sistemáticamente que la promesa política de la democracia moderna no sería cumplida acabadamente sin desvelar y transformar los mecanismos institucionales, simbólicos y subjetivos tendientes a reproducir las relaciones de género patriarcales dominantes de manera macro y micropolíticas.

Desde esta perspectiva se postula que las significaciones de género y sexualidades están presentes de manera microfísica tanto en el Estado como en la sociedad civil – y, en consecuencia, en las políticas educativas – atravesando al funcionariado técnico y político de la administración central y local, al currículum explícito, a los materiales educativos de apoyo y a los docentes y a los diferentes sujetos implicados en cualquier proyecto educativo. Aludimos a la tradición foucaultiana de conceptualizar al poder como “microfísico” entendiendo que, antes que estar concentrado y detentado en un centro, el poder circula, se construye y se reconstruye en todas las relaciones sociales cotidianas, a nivel de los cuerpos; en este campo particular de intereses, la construcción y producción de los cuerpos sexuados se realiza a través de las “performances”<sup>1</sup> cotidianas, desde los mínimos detalles de producción físicas hasta los modos de ejercicio de la autoridad, el uso de la palabra y valoración de las identidades.

En relación con las investigaciones sistemáticas respecto de las políticas educativas vinculadas con cuestiones de género y sexualidades, es evidente también la necesidad de una vigilancia epistemológica acorde con estas premisas. En el presente capítulo analizaremos los problemas teóricos y metodológicos

1. La noción del género como “performativo” fue desarrollada por Butler (1990).

de la indagación sobre este objeto complejo analizando el caso de una línea de investigación centrada en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en la Argentina en 2006.

*Lo político, la política y las políticas  
desde la perspectiva de género y "queer"*

Una de las primeras banderas del feminismo fue “lo personal es político”, contribuyendo fuertemente a perfilar y consolidar una tradición que discutió fuertemente que “lo político” fuese equivalente a “lo público” o “lo estatal”.

Desde esta concepción, lo político se expresa en la vida cotidiana, más allá y más acá de las instituciones formalizadas. Uno de los lemas del movimiento social de mujeres, en particular en sus versiones más críticas, ha sido “democracia en la calle, en la casa y en la cama” como potente expresión condensada. Así, esta tradición tendió a no reducir “la lucha política” a la disputa por el acceso a los instrumentos o el aparato del Estado, multiplicando los espacios sociales de participación.

Ahora bien, como es sabido, hay un debate aun no cerrado en la ciencia política entre los feminismos y los movimientos sociosexuales y “el Estado”. La relación ha sido históricamente contradictoria, no solo teórica y estratégicamente, sino también en el plano más difuso de las representaciones imaginarias. El feminismo creó en estado a un sujeto imaginario con el cual dialogó, discutió, disputó. Y aún lo hace.

El feminismo liberal de los años 60 y sobre todo los 70 en EEUU entendía que la desigualdad en la condición social de las mujeres como grupo se debía, básicamente, a que el sistema democrático tenía “fallas”, corregibles en tanto tales.

Más interesantes resultaron los aportes del feminismo crítico que definió al estado atribuyéndole características patriarcales fácilmente reconocibles. Por ejemplo, en la Argentina, el sistema legislativo que reguló la vida de las familias fue durante décadas un espejo del poder patriarcal: la "patria potestad" como exclusivo dominio del padre varón, la dependencia económica y civil de las mujeres o el doble standard para el "adulterio" fueron algunas de las más crueles expresiones de la subordinación femenina sancionada mediante las normas jurídicas. A estas expresiones se agregan las formas de interpretación de las leyes que los jueces sostuvieron en el mismo marco y las escasas iniciativas transformadoras del poder ejecutivo en los periodos democráticos (con excepciones interesantes y contradictorias en los dos primeros gobiernos de Perón). Todas estas dimensiones que, si bien se han venido transformando desde 1983, entre otros, por la lucha del movimiento social de mujeres, le han dado por décadas al Estado una altísima concentración del ejercicio de la fuerza sexista.

No obstante, en ocasiones el movimiento fue quedándose fijado en una concepción a veces esquemática y "uniformizante" del Estado; en algunas versiones extremas se percibe un componente imaginario paternalista, en que oscila entre el "padre dador incondicional" y el "padre represor, explotador", que siempre genera relaciones sin autonomía. En estos casos extremos, algunas de las expresiones del feminismo optaron por la militancia sin entrar en diálogo.

En síntesis, frente a las concepciones liberales que tiende a pensar en la posibilidad de que la democracia igualitaria es "posible" en el capitalismo, las expresiones del feminismo más críticas (aunque no radicalizadas) entienden que lo político es siempre una instancia de "lucha". Pero, siguiendo a Chantal Mouffe (2007), no sería una lucha "antagónica" de la que solo se

sale mediante la destrucción del/de la oponente, sino una lucha "agonística", del estilo de las que los luchadores dedicaban al dios Agonio (sobrenombre de cualquiera de los dioses que presidían los juegos gimnásticos), en las que el combate mantiene la relación adversarial sin que ésta se transforme en una relación amigo-enemigo radical, absoluta.

En esta manera de entender lo político, para los feminismos y los movimientos sociosexuales orientados por la teoría *queer* (Butler 2001), tanto los cuerpos como las estructuras son territorios de disputa; también lo es, el Estado en tanto articulador de la política en general. Y muy centralmente lo es la política educativa en cuestiones de género y sexualidades ya que, en tanto campo de disputa de intereses sobre "los cuerpos y las mentes", tiene expresiones y determinaciones específicas: actores políticos civiles y religiosos, actores políticos académicos, sistemas internalizados de creencias y valores en los sujetos particulares, intereses económicos etc.

#### *Interrogantes y objetivos de nuestra línea de investigación*

Desde el año 2004 y con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, nuestro equipo desarrolla una línea de investigación en el campo de la educación sexual desde la perspectiva de género.

Un primer proyecto (2004-2007),<sup>2</sup> previo a la sanción de la Ley de Educación Sexual y denominado "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as

2. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; apoyado por el sistema UBACYT.

jóvenes estudiantes de la escuela media”, se propuso reconstruir el campo de sentidos que enmarcaba los debates acerca de una futura Ley e indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre la sexualidad femenina y masculina en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en sectores de bajos recursos. En esa oportunidad se procuró describir las visiones de autoridades y profesores-as de escuela media acerca de la posibilidades y límites de la tematización escolar de las sexualidades juveniles, identificar contenidos y enfoques acerca de la sexualidad femenina y masculina presentes en la enseñanza en la escuela media y describir los procesos informales de circulación de saberes acerca de la relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes.

Los antecedentes señalaban que la educación formal, en forma contradictoria, silenciosa y a la vez es un espacio de “performance” de la sexualidad: a pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades que marcan esta investidura cultural, la sociedad busca, intencionalmente, a través de múltiples estrategias y tácticas, “fijar” una identidad masculina o femenina “normal” y duradera. Lopes Louro (1999) en Brasil ha estudiado como la escuela articula las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual. Así, en ese proceso, la escuela precisa equilibrarse sobre un hilo muy tenue: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, contenerla. Sin embargo, la sexualidad ha formado parte de lo que denominamos “currículum evadido” o “currículum nulo”, objeto de un silencio sistemático que integra el discurso escolar de género. El silencio sistemático tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y a la vez resulta el contexto de una expresión de las sexualidades no hegemónicas sistemáticamente censurada desde adultos-as y también entre los-as mismos-as jóvenes. Es

de subrayar que este contexto varió fuertemente en los últimos años, en particular desde la Ley de Matrimonio Igualitario.

Nos dedicamos a explorar entonces los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades juveniles. Desde las visiones adultas, en la Ciudad de Buenos Aires existía consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de la sexualidad por parte de la escuela, pero fundamentalmente en su versión médico-biologista (con énfasis en la prevención); sin embargo, el profesorado no se sentía en condiciones de capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter “disciplinar” del plan de estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario.

En continuidad con el primer proyecto, una segunda fase (2008-2011), con el nombre “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” se propuso identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza; reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado; describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género hegemónicas y no hegemónicas y reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana, Historia y Biología/Educación para la Salud).

Así, esta etapa también partió del supuesto de que tanto la categoría de “escuela” como la de “adolescencia” o “juventud” resultan prácticamente vacías cuando se trata de nombrar a las diferentes experiencias que los límites de clase, de género, de grupo étnico, de orientación sexual y otros colocan en las vidas de quienes se incluyen en la educación formal como estudiantes.

Como correlato de esta estrechez semántica y política, la “explosión” de la experiencia subjetiva de los-as estudiantes, en particular aquellos/as provenientes de los sectores más clásicamente “excluidos” del secundario y que en la actualidad permanecen en la escuela, se ha acompasado poco o nada con el tratamiento curricular de cuestiones de interés personal o de los diversos grupos de jóvenes que estudian el secundario. Particularmente en relación con los contenidos explícitos, ocultos o nulos vinculados con las sexualidades, los significados otorgados a la construcción social del cuerpo sexuado tienden a reforzar sentidos “amenazantes” para la sexualidad: los modelos hegemónicos (biomédicos con su énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo; moralizantes centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad) o los modelos menos difundidos emergentes (como los judicializantes con su énfasis en las cuestiones del abuso, la trata, la violación etc.) perfilan una imagen de la sexualidad como “peligro” que no solamente suele estar lejos de las experiencias juveniles sino que en muchos casos deriva en efectos contrarios a los principios que se pretende transmitir (o inculcar). En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo y de las emociones y los sentimientos.

Exploramos entonces experiencias curriculares que, aun abordando contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades, tendían a interpelar muy ligeramente al orden escolar por su integración “sumativa” antes que como un enfoque transversal.

El proyecto que nos encontramos desarrollando en la actualidad (periodo 2011-2014), denominado “Educación sexuada y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”, se propone continuar una línea de investigación desarrollada por el grupo tendiendo a elaborar

contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, conjuntamente con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; acompañar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en cuatro áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana, Historia, Biología/Educación para la Salud y Lengua); reconstruir el contenido de cada uno de los espacios curriculares seleccionados transversalizando la perspectiva de género y sexualidades; reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado antes y después de las experiencias; y describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes participantes en las experiencias.

Nos animamos a entrar, junto con profesoras de escuela media, al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina.

#### *Actores políticos civiles y religiosos en la Educación Sexual Integral*

La Ley de Educación Sexual nacional fue votada en 2006 después de un largo proceso de consultas, de discusiones y negociaciones. El texto de la Ley terminó siendo un conjunto mínimo de principios con dos definiciones fuertes: por una parte, una concepción integral de la sexualidad, estableciendo que abarca dimensiones físicas, psicológicas, históricas, culturales y éticas. Sin embargo, a diferencia de otras leyes de mayor sentido programático, solo establece que el Ministerio de Educación “creará un programa”. De alguna manera trasladó la discusión

de los contenidos y los enfoques desde el poder legislativo al ámbito del poder ejecutivo. La política se trasladó de escenario.

El Ministerio, según establecía la Ley, convocó a un equipo de especialistas para elaborar documentos de apoyo al Programa Nacional que debía crear. Básicamente, para la producción de lineamientos curriculares. La comisión tuvo intensas discusiones, principalmente con los sectores de la Iglesia Católica que habían sido convocados. Finalmente, a pesar de la buena voluntad de todas las especialistas académicas, terminó habiendo dos documentos porque la Iglesia, como es habitual, logró incluir algunas de sus condiciones en el documento general y terminó proponiendo otro. Un enfoque centrado en una concepción del papel del estado que no se sostienen en ninguno de los tratados internacionales que ha firmado nuestro país.

Avanzado 2007, termina su labor la comisión y se produce una propuesta de lineamientos que recién en mayo de 2008 lograron ser votados por el Consejo Federal.

Desde entonces el Ministerio de Educación produjo una interesante serie de materiales de apoyo a docentes que van teniendo muy diferentes destinos.

Porque, y no es novedad afirmarlo, las políticas educativas son prácticas sociales complejas. Entre otras determinaciones, los sentidos de género hegemónicos que atraviesan a la política y a los actores políticos también están presentes en las políticas educativas. Mucho más aún cuando tienen como objeto central el diseño e implementación de formas concretas de entender al mundo y supuestos específicos acerca de cómo es o debe ser el "cuerpo" del sujeto pedagógico. Así, lejos de concebir a "las políticas" como un efecto directo de "la política", desde el feminismo y los movimientos sociosexuales se entiende que las políticas educativas vinculadas con las cuestiones de género

y sexualidades tienen una importante serie de mediaciones que pueden fortalecer o desviar el sentido general de un proyecto.

En numerosas provincias, la ESI es objeto de oposición de parte de los actores tradicionales que, a pesar de tener diferente incidencia y autoridad según los casos, presentan una resistencia política y cultural que con frecuencia es virulenta.

Las expresiones del no cumplimiento de la Ley, comienza con una abierta oposición de las autoridades hasta el sistemático ocultamiento de los materiales enviados por el Ministerio.

Además, en los documentos se establece, adecuadamente, que el proyecto es intersectorial; sin embargo, no se prevé ni se presupuestan los recursos de tiempo y de financiamiento para la conformación de los equipos de trabajo entre sectores. El proyecto entonces se adosa a la ya abultada agenda de trabajo en las diferentes áreas. Esta cuestión no es menor: no solamente porque el proyecto viene a representar una "carga" adicional sino, y fundamentalmente, porque desconoce una conocida falencia del sistema educativo local que es la escasa o nula tradición de trabajo conjunto entre áreas. En general, el área de Salud o el área de Desarrollo Social acuden a las escuelas como ámbitos de atención desde sus propias lógicas; las escuelas por su parte, tienden a acudir a otras áreas solamente en términos de "solución a un problema" antes que en proyectos políticos de prevención y, cuando por lo general no tienen la solución inmediata, tienden a "confirmar" la visión de que están solas con todos los problemas sociales.

Por otra parte, otra omisión relevante en este proyecto se vincula con las anticipaciones respecto del trabajo con los/ las docentes. Aceptando desde los documentos la fuerte implicación valorativa y subjetiva de los contenidos propuestos,

no se establece un programa de formación local y, menos, de acompañamiento o contención docente.

Las experiencias y las investigaciones tienden a señalar que la habilitación de la palabra en temas de sexualidad abre un repertorio de cuestiones frente a las cuales los/as docentes se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y, con frecuencia, información para orientar o inclusive defender en la vulneración de derechos.

Sin embargo, el actor político más poderoso y activo contra la incorporación del enfoque de género y de los derechos sexuales y reproductivos en la educación formal es la Iglesia Católica.

En 1995, una fuerte oposición en la discusión sobre los Contenidos Básicos Comunes, logró la eliminación del enfoque de género incluido en los documentos; en 2007, además de su activa oposición en el lobby político, con su documento oficial "Educación para el amor", la Iglesia intentó, y aún lucha por ello, imponer su tradicional enfoque moralizante y atemorizante frente a la inminente implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Los materiales que se han producido desde diferentes editoriales del campo de la educación católica son vastos y, en varios casos, tienden a distorsionar el enfoque de la Ley de ESI. Entramos ya a otra dimensión de la construcción de las políticas que abarca a los actores que producen "las ideas".

#### *Actores políticos académicos y producción editorial*

Es de subrayar que "la sexualidad" es un campo de disputa en la academia. Durante décadas, o siglos podríamos afirmar, una vez consolidadas las "ciencias" frente a la religión

y la metafísica, la sexualidad fue patrimonio de la medicina y de las ciencias biológicas. La disputa no es menor, ya que el modelo hegemónico en la enseñanza de la sexualidad ha sido "compartido", al menos desde su perspectiva dogmática, tanto por la religión como por las instituciones biomédicas.

Ahora bien, ya en términos de políticas de transformación escolar, existen algunas tradiciones en el campo del género y la educación, y en la llamada "educación sexual" que han sido indagadas sistemáticamente y se fueron transformando en propuestas para políticas educativas.

Desde hace un par de décadas existen algunos análisis críticos que operan como antecedentes. Hace ya dos décadas Gloria Bonder (1994), inspirada en los trabajos de Peggy McIntosh (1993) describió y propuso un modelo de "fases interactivas" para la progresiva transformación de los saberes propuestos en el currículum. Si una primera fase ha sido la "invisibilización" (de "las mujeres" en los primeros tiempos del feminismo, de las cuestiones de género, etnia y clase social en los desarrollos posteriores, de las sexualidades disidentes en la actualidad) la primera respuesta suele ser "añadirlas" en los programas de estudio. Así nació, entre otros, la historia "compensatoria" en las ciencias sociales, el "rescate" de las mujeres escritoras en la literatura y las mujeres astrónomas en ciencias naturales, y la misma psicología "de la Mujer". Así se comenzó a "visibilizar" a los grupos "ausentes", en general en su versión "extraordinaria": "las grandes mujeres", las "creaciones exóticas" de las etnias indígenas, las proezas de las personas con diferentes capacidades físicas, las extrañas peculiaridades de las clases subalternas... Una fase algo posterior pero superpuesta en parte con esta segunda en que se piensa a los grupos subordinados como "caso" ha sido pensarlos como "víctimas"... Ya desde una posición

más militante por la justicia y denunciando las desigualdades, aparecerían modos de abordaje curricular en los que se trabajan las formas de exclusión y "las luchas" de los diferentes grupos.

Sin embargo, un cambio curricular coherente con estos principios parte de una crítica a los saberes de referencia del currículum: así, se propone hacia el futuro una fase vinculada con la denuncia del androcentrismo y etnocentrismo de la academia seguida inmediatamente por otra centrada en la crítica a los modos de construcción y validación del conocimiento; es decir, el cuestionamiento de las disciplinas. Y ya no solamente se trata del conocimiento académico sino también del saber cotidiano de las mujeres, de los grupos indígenas, de los sujetos trans etc. La última fase sería la construcción de un currículum que recoja la diversidad de la experiencia humana en todas las asignaturas.

Pero no es suficiente con la crítica de los procesos de construcción y selección de los saberes a trabajar en las aulas. Desde el movimiento de mujeres, a través de la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, y también desde los movimientos de educación popular latinoamericanos se iluminó otra dimensión de la cuestión: problema de la educación reside fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes que enfatizar el androcentrismo, sexismo o etnocentrismo de los saberes prescriptos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula (Piussi 1989). Esta tradición planteó muy tempranamente lo insuficiente de un concepto de "igualdad" ligado a un "modelo masculino" y la necesidad de atravesar ese concepto con la categoría de "la diferencia", para dejar emerger una nueva definición de la justicia que posteriormente Nancy Fraser (1995) conceptualizaría como de "doble sentido":

redistribución y reconocimiento. La pedagogía de la diferencia sostiene entonces que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho a educarse/instruirse, puede dejar de ser una ficción si se reconoce a un orden educativo diferenciado. Esta experiencia de la pedagogía de la diferencia comparte algunas propuestas con la pedagogía feminista desarrollada en los Estados Unidos e inspirada fundamentalmente en Paulo Freire y el movimiento de la educación popular. Los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas: Bell Hooks, con sus desarrollos respecto del cuerpo docente sexuado y Deborah Britzman (1991, 1998, 1999) en particular, que identifica tres versiones de la educación sexual: la "normal", normalizadora de los cuerpos y el deseo; la "crítica", que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la "aun no tolerada", que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad). En su obra *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres* en la Argentina, Alonso y Díaz (2003) plantean por su parte los componentes centrales de la crítica de los movimientos sociales (y en particular del movimiento social de mujeres) a la escuela tradicional moderna, enciclopédica y jerárquica.

Esta producción académica muy brevemente relevada viene siendo utilizada tanto en la investigación como en el diseño de materiales orientadores para las políticas.

Ahora bien, existe consenso en señalar que una mediación poderosa en relación con el currículum escolar son los textos y los materiales educativos que se publican de manera oficial o privada. En los últimos años comenzó a publicarse una creciente producción de materiales específicos dirigidos a docentes que, de alguna manera, devienen las traducciones más "reales".

Sin embargo, es sabido que los capilares de la política educativa y, también, por qué no reconocerlo, de la reproducción del patriarcado, del sistema de clases, de la discriminación en todas sus formas son las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores.

Los principales resultados señalan que, más allá de los principios teóricos que devienen declaraciones formales, en la actualidad y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral la temática de la "sexualidad" suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en "talleres" específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Los docentes interesados en la temática tienen escasos referentes académicos para incorporar el enfoque en sus clases. La investigación académica que integra los saberes de referencia no ha sido suficiente o ha estado totalmente ausente de su formación de base.

En el caso de las Ciencias Biológicas, el paradigma biomédico según el cual la sexualidad se estudia a partir de "aparatos" y "enfermedades" sigue vigente. En la Lengua y Literatura, el canon literario no se utiliza el acervo de autores y textos disponible desde el Programa ESI en la ciudad. En Formación Ética y Ciudadana, la formulación "derechos" humanos no llega a tensarse hacia los derechos sexuales y reproductivos porque no estuvieron presentes en la formación de base. En Historia, apenas se incorpora a "las mujeres" como "excepcionales" o como "víctimas" por desconocerse

la historiografía que de manera creciente ha estudiado la vida cotidiana, las familias, las sexualidades etc.

Pero la ESI no interpela solamente a los saberes sistemáticos de la formación sino, y tal vez más fuertemente, los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personal en tanto cuerpos sexuados. En este sentido se eleva en grado extremo la observación del punto anterior: revisar sistemáticamente la resignificación del proyecto político y de las propuestas que llegan a producirse en un sector atravesado por determinaciones de género y muy poco formado en estas temáticas.

A nivel escuela inicial o primaria implica registrar a las mujeres maestras enredadas en la telaraña ideológica de la "madre educadora" y burocrática del sistema piramidal con su lógica de "arriba-abajo". Y en esa posición subordinada, una importante construcción (imaginaria casi siempre) de las familias como una amenaza para la inclusión de las cuestiones de sexualidades en la educación. A nivel escuela secundaria es necesario identificar una miríada de experiencias locales donde se producen y reproducen sentidos de género según materias, modalidades, turnos etc.

Las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores colocan el cuerpo al esqueleto, llenan de contenido con el enfoque de la vida cotidiana a nuestras propuestas. Marcan los límites de las políticas y también enseñan a registrar el "sectarismo" academicista que suele aparecer cuando la militancia se transforma en autorreferente: en otras palabras, cómo se traduce en la vida cotidiana escolar, en cada aula, un "enfoque" cuando la formación de base es los interlocutores no lo contuvo.

La resignificación de “lo público” – que es uno de los mayores logros del feminismo – implica justamente la inclusión de las diferencias y las políticas de la ESI no pueden no ser sensibles a las fuertes diferencias en los sistemas de creencias y valores de los docentes.

### Conclusiones

Para concluir me parece interesante marcar algunas dimensiones que también intervienen en la construcción de las políticas vinculadas con cuestiones sexogenéricas.

Es para reflexionar de qué modo un proyecto que nace inspirado en las demandas del movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales, plasmadas por ejemplo en sucesivos documentos producidos en conferencias nacionales e internacionales es reconocido como movimiento social, cómo acumula poder y predicamento en la sociedad. Una cuestión para pensar es que una política pública que aspire a ser efectiva no puede “ser” feminista. Sí puede y debe tener una “agenda” o una perspectiva feminista o “trans” de mirar el mundo... pero no requerir ser militante para ser comprendida e implementada. En otras palabras, que el límite de la política sea sus propios dogmas...

Es evidente también que los modos microfísicos en que una política se encarna trascienden fuertemente a los grupos promotores e inclusive a la “duración” de las políticas llevadas adelante por los gobiernos. Las iniciativas vuelven en manifestaciones nuevas y con nuevo vigor. En nuestro país, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género hicieron

mucho más por la ESI que muchos cursos de capacitación o muchos materiales específicos.

Así, tampoco esta política parte solamente de las controversias entre actores y producciones institucionales, de las “fuentes del currículum” y sus sucesivas recontextualizaciones ni inclusive solo de los procesos cotidianos de las aulas en las que se enseña y se aprende. En este caso al menos, también incide la opinión pública.

### Referencias

- ALONSO, G. y DÍAZ, R. (2003) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BONDER, G. (1994). Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación.
- BRITZMAN, D. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*, New York: SUNY Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Lost subject, contested objects*. New York: SUNY Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo”, in: LOPEZ LOURO, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Cuerpos que importan*. Madrid: Ed. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_. (1990). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- FRASER, N. (1995). "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age." *New Left Review*, n.º 212, pp. 68-93 July/August.
- HOOKS, B. (1999). "Eros, erotismo e o processo pedagógico", in: LOPEZ LOURO, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOPEZ LOURO, G. (org) (1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Un corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MOUFFE, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PIUSSI, A. M. (1989). *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuales*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, jan/jun.

## Capítulo 11

### LAS CONTRIBUCIONES DE LA PERSPECTIVA MARXISTA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Gisele Masson  
Jefferson Mainardes

#### Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar los principales fundamentos de la perspectiva marxista y sus contribuciones para la investigación sobre políticas educativas. La elaboración de textos que debatan los fundamentos y contribuciones de las diferentes perspectivas teóricas se constituyen en una tarea relevante y necesaria, en la medida que el campo de las políticas educacionales en Brasil y en otros países latinoamericanos, es todavía un campo en construcción. Además, como ha sido señalado por Tello (2009), Mainardes (2009) entre otros autores, muchos investigadores en el campo de las políticas educativas no han especificado claramente los referenciales teóricos y los posicionamientos epistemológicos que fundamentan sus investigaciones.

Estudios anteriores (Mainardes, Santos y Tello 2011; Tello y Mainardes 2012), destacan que en las investigaciones los fundamentos teóricos sobre políticas educacionales son utilizados de diferentes formas por los investigadores. Hay investigadores que se apoyan en referenciales teóricos específicos, tales como: marxismo, neomarxismo, estructuralismo, post-estructuralismo, existencialismo, humanismo, positivismo y pluralismo. Otros fundamentan sus investigaciones con conceptos específicos (regulación, justicia social, derecho a la educación, democracia, calidad social de la educación, gestión democrática etc.). Hay también, investigadores que emplean ideas y conceptos de diferentes autores, de perspectivas teóricas distintas. El análisis de artículos e informes de investigación sobre políticas educacionales indican que los referenciales teóricos que fundamentan las investigaciones son factores determinantes con el propósito de configurar un análisis más o menos exhaustivo, con mayor o menor nivel de conceptualización y generalización, con mayor o menor potencial de constituirse en un análisis crítico.

En el campo de las políticas educativas (y tal vez en otros campos), una parte significativa de las publicaciones e informes de la investigación está conformada por los análisis reiterados, con un poder de generalización y conceptualización más débil. Este hecho hace que los avances en el campo sean más lentos. De este modo, consideramos que es esencial estimular el debate y la profundización sobre como los referenciales teóricos son usados y sobre como las investigaciones han sido orientadas. Además, estamos de acuerdo como Tello (2009) explica que la perspectiva y el posicionamiento del propio investigador podrían llevar a enriquecer el análisis de las políticas educativas y de las epistemologías de las políticas educativas. Consideramos, también, que esta explicación podría llevar a un uso más consciente de los referenciales teóricos.

Souza (2006) considera que es importante entender el origen y la ontología de un área del conocimiento para comprender mejor sus desarrollos y sus perspectivas. La autora aclara que la política pública como área de conocimiento y como disciplina académica nace en Estados Unidos de América de forma diferente a la tradición europea que se concentraba más en el análisis sobre el Estado y sus instituciones más que en la producción de los gobiernos. Souza (2006) destaca que no existe una única, ni mejor, definición sobre lo que es política pública y presenta algunas definiciones a partir de diferentes autores:

Souza (2006) señala que Mead (1995) la define como un campo dentro del estudio de la política que analiza el gobierno a la luz de grandes cuestiones públicas y Lynn (1980), como un conjunto de acciones de gobierno que irán a producir efectos específicos. Peters (1986) sigue la misma idea: política pública es la suma de las actividades de los gobiernos, que actúan directamente o a través de los representantes, y que influye en la vida de los ciudadanos. Dye (1984) sintetiza la definición de la política pública como: "lo que el gobierno elige hacer o no hacer" (p. 2). Azevedo (2004) considera, de modo similar, que las políticas públicas representan la materialidad de la intervención del Estado, es decir: "el Estado en acción" (p. 6).

Ozga (2000) amplía el foco de análisis al afirmar que:

Se entiende como algo que solo se refiere al aparato gubernamental formal de elaboración de políticas, entonces el proyecto de ciencia social tendrá muy poco impacto. Sin embargo, si entendemos la política como la participación en la negociación, manifestación y lucha entre grupos rivales, como proceso más que producto, entonces entenderemos como el proyecto de ciencia social puede ser de hecho un óptimo recurso. (p. 87)

La educación es una política pública, de corte social, por eso, el análisis de una política educacional, de acuerdo con Espinoza (2009), debe incluir tres elementos que son considerados básicos: una justificación para considerar el problema que va a ser planteado; un propósito del sistema educacional; y una teoría de la educación, que consiste en un conjunto de hipótesis de como el propósito será alcanzado. Este propósito puede estar asociado con fines educativos o puede introducir ideas de una teoría económica, los ideales de un grupo, o de una sociedad en cuestión, inclusive cuando se pretende que el orden social permanezca inquebrantable.

En Brasil, según Azevedo (2004, p. 1), desde el inicio de la década de 1980, los estudios sobre las políticas públicas pasaron a ganar una centralidad, "posibilitando la afirmación de un campo de investigación referido a esta temática, este campo está vinculado, principalmente, con la Ciencia Política y con la sociología". En relación al campo de investigación sobre políticas educativas, la autora destaca que este está expandiéndose y fortaleciéndose, principalmente en el ámbito de los Programas de Post-graduación. A pesar de esto, es posible estar de acuerdo con Azevedo y Aguiar (2001) que el campo de las políticas educativas es relativamente nuevo y todavía no está consolidado en términos de referenciales analíticos estables.

Sin embargo, el número de investigaciones, publicaciones, grupos de investigación y líneas de investigación en programas de Post-Graduación en educación va creciendo, se observa que las cuestiones metodológicas, los debates sobre referenciales analíticos y sobre fundamentos epistemológicos de las investigaciones han sido poco indagadas en el campo de las políticas públicas en general, como en el campo específico de las políticas educativas.

En el contexto internacional, a partir de la década de 1990, se fortalece la idea de que las políticas deberían ser entendidas como proceso y como producto que implican articulaciones entre textos y proceso, negociaciones en el ámbito del Estado y más allá de este, valores, ideología, poder y lucha (Taylor *et al.* 1997; Ozga 2000). En este contexto, diversos referenciales analíticos fueron proyectados con el objetivo de ofrecer una estructura conceptual que auxiliase a los investigadores en los proyectos de la investigación. En general estos referenciales pretendían superar los modelos lineales de análisis (modelos que consideran los períodos del proceso de formulación de políticas como lo son: agenda, formulación, implementación, evaluación, ajustes). Los formuladores de estos nuevos referenciales parten también de la idea de que el proceso político es complejo e implica una variedad de contextos (el Estado, específicos contextos económicos, sociales y políticos, las instancias legislativas, las escuelas, entre otros). De esta forma, los referenciales analíticos deben ser capaces de orientar el desarrollo de las políticas en todos estos contextos.

En este capítulo, analizaremos el marxismo como una perspectiva teórica que contribuye a develar la realidad, buscando aprehender lo real a partir de sus contradicciones y relaciones entre la singularidad, la particularidad y la universalidad. Esta perspectiva tiende a analizar lo real a partir de su desarrollo histórico, de su génesis y desarrollo, captando las categorías mediadoras que posibilitan la aprehensión en una totalidad. Así, se constituye en un referencial sólido, es decir, en un "poderoso reflector"<sup>1</sup> para el análisis de las políticas educativas, conforme indicaremos en este trabajo.

1. Losada y Casas Casas (2010), plantean que un enfoque teórico es "un poderoso reflector que hace ver ciertos aspectos de la realidad, pero deja otras en la penumbra o aun en total oscuridad" (p. 10)

La perspectiva teórica marxista parte de un enfoque ontológico del conocimiento de la realidad. Por eso, la fundamentación ontológica adecuada para la construcción de nuestra imagen de mundo presupone el conocimiento de cada modo de ser, así como de sus interacciones con otros seres.

En lo cotidiano, el ser se manifiesta de forma distorsionada, pues la manifestación inmediata no revela lo que realmente es esencial en el plano ontológico. Sin embargo, es necesario partir de la inmediatez de la vida cotidiana a fin de captar el ser auténtico. Por más que los indicios inmediatos ofrezcan elementos de la esencia de lo real, es necesario hacer correctamente comprensible la realidad inmediata de las experiencias cotidianas.

Lukács aclara que “[...] el ser solo puede ser analizado como ser si fuese objetivamente determinado en todos los sentidos. Un ser privado de determinaciones es apenas producto del pensamiento: una abstracción de todas las determinaciones [...]” (2010, p. 171). Esto quiere decir que la realidad existe de forma independiente de la conciencia de los hombres. En la concepción marxista, las categorías son formas de ser, es decir, son determinaciones de la existencia, por eso, la prioridad ontológica se coloca como centro fundante y no la gnoseología y la lógica. La prioridad ontológica de factor objetivo diferencia el enfoque marxista de las teorías de conocimiento que atribuyen unilateralmente la prioridad del sujeto, así, no es posible en tal concepción separar ontología, epistemología y lógica.

Así, la perspectiva marxista retoma la centralidad de la objetividad en un nivel cualitativamente diferente. Tonet (2005) destaca que:

[...] en la óptica marxista, la cuestión de los presupuestos no es un problema meramente metodológico/epistemológico, pero es una problemática que articula cuestiones relativas al ser (naturaleza del ser social, categorías nodales del proceso social) con otras relativas al conocer (posibilidad, naturaleza y alcance del conocimiento). (p. 77)

Es, en este sentido que Lukács destaca que debemos tratar “[...] las categorías no como principios de formación lógicos o gnoseológicos en el interior del conocimiento, como determinaciones del propio ser [...]” (2010, p. 228). La objetividad es una forma primordial concreta de cada ser y las categorías expresan, en el pensamiento, la generalidad del ser. La universalidad y la singularidad, mediadas por la particularidad, nada más son una determinación a ser reproducida en la conciencia. En tanto, la comprensión del ser requiere un conocimiento adecuado que pueda iluminar de forma verdadera la realidad, lo que presupone considerar que la historicidad constituye la esencia de todo ser. Lukács (2010) explica que la historicidad, en el sentido de Marx, es un principio universal que concibe al ser como un proceso irreversible de complejidades. La investigación científica, de acuerdo con Lukács (2010), debe registrar la historicidad, la procesualidad del ser. El autor critica la prioridad filosófica dominante de la teoría del conocimiento y destaca que:

[...] el conocimiento científico y también el filosófico deben partir de la objetividad concreta de lo existente cada vez que se vuelve objeto de estudio y finaliza en la explicación de su constitución ontológica. [...] Esa prioridad incondicional del ser en su respectiva objetividad concreta determina también su modo de conocimiento en forma generalizada, por tanto, como categorías. (Lukács 2010, p. 327)

El cuestionamiento sobre la posibilidad de que el pensamiento humano es capaz de reproducir la realidad correctamente y de ser necesario, siguiendo el enfoque marxista, el conocimiento siempre será una aproximación más o menos amplia del objeto y por tratarse de una aproximación, el conocimiento siempre es relativo, especialmente porque él es verdadero solamente en la medida que explica determinado ser en un determinado contexto social e histórico. Para aclarar mejor conviene destacar, a partir de Lukács que: "el ser consiste de interrelaciones infinitas de complejos procesos, de constitución interna heterogénea, que tanto en el detalle cuanto en las totalidades – relativas – producen procesos concretos irreversibles" (2010, p. 198).

A partir de lo expuesto, percibimos que en el enfoque marxista, las categorías como totalidad, praxis, contradicción y mediación son tomadas del método dialéctico para que la realidad sea considerada como totalidad concreta, es decir, un todo estructurado en desarrollo. Masson (2009) destaca que, captar la realidad en su totalidad no significa, por lo tanto, la aprehensión de todos los hechos, sino que es un conjunto amplio de relaciones, particularidades y detalles que son captados en una totalidad que siempre es una totalidad de totalidades. La categoría de *mediación* es fundamental para establecer las conexiones entre los diferentes aspectos que caracterizan la realidad. La totalidad existe a través y en las mediaciones, por las cuales las partes específicas (totalidades parciales) están relacionadas, en una serie de determinaciones recíprocas que se modifican constantemente. La *praxis* representa la actividad libre, creativa, por la cual es posible transformar el mundo humano y a sí mismo. La *contradicción* promueve el movimiento que permite la transformación de los fenómenos. El ser y el pensar se modifican en su trayectoria histórica movidos

por la contradicción, luego la presencia de aspectos y tendencias contrarias contribuyen para que la realidad pase de un estado cualitativo a otro (Masson 2009).

Estas categorías sobrevienen de la propia realidad, por lo tanto, son determinaciones de la existencia y no temas gnoseoepistémicos. Chasin (2009) destaca que no hay una cuestión de método en el pensamiento marxista y explica:

Si por método se entiende un acuerdo operativo, a priori, de subjetividades, consubstanciadas por un conjunto normativo de procedimientos, términos científicos, con los cuales el investigador debe llevar a cabo su trabajo, entonces no hay método en Marx. Pero, si todo método presupone un fundamento gnoseológico, es decir, una teoría autónoma de las facultades humanas cognitivas, preliminarmente establecida, que sustente al menos parcialmente la posibilidad del conocimiento, o, bien, se involucra y se da por entendido un *modus operandi* universal de la racionalidad, no hay, igualmente, un problema de conocimiento en la reflexión marxista. (Chasin 2009, p. 89)

La inexistencia de un método en el sentido tradicional no puede ser entendido como un error, significa apenas que no se tematiza aisladamente sobre metodología demostrando una ruptura con el pensamiento especulativo. Sin embargo, según Chasin (2009), es posible captar y exponer las principales líneas de concepción de Marx en cuatro tópicos: a) la fundamentación ontopráctica del conocimiento; b) la determinación social del pensamiento y la presencia histórica del objeto; c) la teoría de las abstracciones; y d) la lógica de la concreción. Tales principios constituyen la base de lo que puede ser llamado el método científico marxista.

Consideramos que muchos de los errores que aparecen en las investigaciones que utilizan la perspectiva marxista son

ocasionadas por la forma como el investigador ejecuta tal enfoque. La tradición académica utiliza el método como un conjunto de reglas que se restringen a la técnica, lo que acaba siendo reproducido en las investigaciones que adoptan este enfoque. Así, es que a pesar de las características de la perspectiva marxista, hay estudios que la utilizan, y no establecen las relaciones entre la singularidad, la particularidad y la universalidad de lo real. Al dejar de lado tales relaciones, acaban analizando la realidad de forma unilateral y fragmentada.

En el campo de las políticas educativas, se ha realizado un extenso debate acerca de la relación entre los contextos macro y micro.<sup>2</sup> Ozga (1990), por ejemplo, argumenta que muchas investigaciones sobre políticas educativas en el Reino Unido se concentraban en el micro-contexto (los detalles) y daban poca atención al macro-contexto. Power (2006), al debatir las relaciones entre macro contexto (enfoque estadocéntrico) y micro contexto (detalles), afirma que el enfoque estadocéntrico, las teorizaciones sobre política educativa representan un intento de adherir a una comprensión marxista de las relaciones sociales y, al mismo tiempo, reconocer la complejidad de los procesos sociales. La autora concluye que ambas perspectivas (macro y micro) son importantes y ambas necesitan ser revisadas, ya que la perspectiva estadocéntrica debería reconocer el papel de los detalles en la investigación sobre políticas y la perspectiva microcontextual debería incorporar las contribuciones para considerar el contexto más amplio:

2. Destacamos que, en la perspectiva marxista, los términos universal, particular y singular son considerados más adecuados que macro y micro. Los términos macro y micro son considerados poco adecuados porque pueden indicar que son instancias monopolizadoras y separadas. En realidad, macro y micro deben ser entendidos en su mutua determinación (Paro 2001).

[...] con esto se confunde la necesaria relación parte-todo y todo-parte como la idea de un método capaz de agotar todos los infinitos aspectos de una determinada realidad, captar todas las contradicciones y todas las mediaciones. Se ignora, así, el carácter relativo, parcial, provisorio, de todo conocimiento histórico, y que el conocimiento científico no busca todas las determinaciones, las leyes que estructuran un determinado fenómeno social, sino que busca sus determinaciones y leyes fundamentales. (Frigotto 2001, p. 81)

Kuenzer destaca que trabajar con las categorías es difícil, porque la práctica de investigación manifiesta “[...] que el discurso es mucho más fácil de lo que es su realización” (1998, p. 62). Esto presupone considerar que en el trabajo de investigación existe la necesidad de un estudio serio y profundo en relación a la concepción teórica que el investigador utilizará en el análisis de su objeto de estudio, para ejemplificar, Tello destaca en el capítulo uno, tanto la perspectiva epistemológica empleada, cuanto el posicionamiento epistemológico y, como desarrollar la investigación en términos metodológicos.

#### *Las contribuciones de la perspectiva marxista en la investigación sobre políticas educativas*

La perspectiva marxista parte del presupuesto de que no es posible aprehender el significado de una política educativa sin una comprensión de la lógica global de un determinado sistema de producción. De este modo, no es posible separar el método del contenido en la obra marxista, porque tal contenido contribuye en la comprensión de la política educativa a partir de los determinantes económicos, históricos, políticos y culturales.

Una determinada política educativa es parte de una compleja totalidad social, por eso es importante el estudio de

su génesis, movimiento y contradicciones. Esto significa que no se puede tratar la política educativa aisladamente o separada de las otras manifestaciones sociales. La comprensión en un determinado período histórico presupone la comprensión del desarrollo del conjunto de esa época. Por eso, la contribución de esta concepción para las investigaciones sobre políticas educativas reside en la constante búsqueda de un conjunto amplio de relaciones, particularidades y detalles que posibilitan captar su movimiento en una totalidad. En este enfoque, totalidad significa establecer las máximas relaciones posibles para el descubrimiento de lo real. Un ejemplo de investigación que busca analizar una política en una perspectiva de totalidad es el trabajo de Saviani (2007), sobre el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), Ministerio de Educación (Brasil). Basándose en el análisis crítico de documentos del Ministerio de Educación sobre el PDE, Saviani busca responder la siguiente pregunta: ¿En qué medida ese nuevo plan se revela efectivamente capaz de enfrentar la cuestión de la calidad de enseñanza de las escuelas de educación básica? El autor concluye que, en verdad, el PDE no se constituye exactamente en un Plan, más bien es un conjunto de treinta acciones de naturaleza, características y alcances diferentes entre sí. Saviani, además de criticar al PDE sugiere al Ministerio de Educación un camino diferente: que el objetivo principal del PDE sea una medida de impacto que permita inmediatamente cambiar la situación de las escuelas y animar a los profesores, que pasarían a desarrollar sus actividades con entusiasmo y dedicación. Para viabilizar este cambio, Saviani reafirmó la propuesta ya hecha por él en 1997, que el porcentual del PBI destinado a la educación pasase del 4% al 8%.

La perspectiva marxista posibilita establecer las conexiones entre los diferentes aspectos que caracterizan la realidad. La totalidad existe y a través de las mediaciones, por

las cuales las partes específicas (totalidades parciales) están relacionadas, en una serie de determinaciones recíprocas que se modifican constantemente por las contradicciones existentes en lo real.

El estudio de una política educativa requiere, para la aprehensión de su esencia, considerar la correlación de diferentes fuerzas en el proceso por el cual se define y se implementa una política pública educacional. Tal proceso es marcado por los intereses económicos, políticos e ideológicos, ya que la política educativa no se define sin disputas, sin contradicciones, sin antagonismo de clases.

Otro aspecto importante de la contribución de la concepción materialista histórica y dialéctica es la articulación entre la singularidad, la particularidad y la universalidad, cuyas relaciones son fundamentales para el acceso a la empiria, ya que la apariencia, manifestación o fenómeno, es apenas un aspecto de la realidad. El análisis de una determinada política educativa es siempre un recorte, una singularidad que gana significado en la particularidad del momento histórico en que es concebida y por las determinaciones más universales que sobrevienen del sistema orgánico del capital con sus contradicciones en los campos científico, tecnológico, económico, cultural, ético-político y educacional.

La contribución esencial de esta concepción es la comprensión de la naturaleza de las determinaciones socio-ontológicas para delimitar los desafíos sociales (y, en este contexto los educacionales) para la superación de la autoreproducción del capital. Considerar las determinaciones socio-ontológicas para la comprensión de los desafíos sociales y educacionales significa considerar la sociabilidad como base para la inteligibilidad y no las cuestiones epistémicas o metodológicas disociadas de la realidad.

La contribución de esta concepción y la comprensión de la naturaleza de las determinaciones socio-ontológicas para delimitar los desafíos sociales.

De modo general, la perspectiva marxista:

- a) contribuye para aprehender el significado de la política educacional a partir de la comprensión de la lógica global de un sistema de producción (capitalismo);
- b) no separa el método (categorías de la dialéctica materialista) del contenido de la obra marxista (antagonismo de clase, capital, trabajo, plusvalía);
- c) propone el análisis de la política a partir de una totalidad social (génesis, desarrollo, contradicciones y relaciones). Así, la política educativa investigada es tratada en sus relaciones como el contexto social y histórico y no en su aparente aislamiento;
- d) busca siempre un conjunto amplio de relaciones, particularidades y detalles para captar el movimiento de la política en una totalidad (establecer las máximas relaciones posibles);
- e) captar las políticas en una perspectiva de totalidad requiere establecer mediaciones entre las partes específicas (totalidades parciales) a fin de percibir las determinaciones recíprocas y las contradicciones entre ellas;
- f) busca develar la política en su esencia, lo que implica considerarla como expresión de la correlación de fuerzas presentes en el proceso de su definición (formulación) e implementación (intereses económicos, políticos, ideológicos);

- g) busca articular la singularidad, la particularidad y la universalidad, porque una política educativa es siempre un recorte, una singularidad que gana significado en la particularidad del momento histórico en que es concebida y en las determinaciones más universales que sobrevienen del sistema orgánico del capital con sus contradicciones en los campos científico, tecnológico, económico, cultural y ético-político y educacional;
- h) busca comprender la naturaleza de las determinaciones socio-ontológicas para delimitar los desafíos sociales (y educacionales) para la superación de la autoreproducción del capital.

Cabe destacar que, a pesar de la utilización de la misma perspectiva teórica, el posicionamiento de los autores no es idéntico, ya que, en el interior mismo del campo marxista, hay muchas divergencias. Además, en Brasil, los estudios en el área de las políticas educacionales que utilizan la perspectiva marxista no son predominantes, lo que se observó a partir de la investigación realizada por Masson<sup>3</sup> sobre las producciones en los programas de Post-grado en Educación en Brasil, durante el período de 1990-2010. En la referida investigación, fueron catalogadas 389 tesis de doctorado y 1171 tesis de maestrías, defendidas en el período de 1990- 2010. De este total, a partir de los resúmenes, se constató que la perspectiva marxista fue utilizada en 32 tesis de doctorado y en 82 tesis de maestrías, es decir, en 7,3% de los trabajos. Se debe destacar que la recolección de datos es aproximado, porque solamente se tomó

3. La investigación realizada contó con la colaboración de Janaina Silvana Sobzinski (Iniciación Científica) y está en fase de sistematización y análisis de los datos.

como resultado la lectura de los resúmenes de estos trabajos y, muchas veces, la perspectiva teórica no es explícita. La referida investigación pretende profundizar estos aspectos de forma minuciosa en las etapas futuras de la investigación. Sin embargo, esta recolección de datos preliminar indica que la perspectiva marxista se utiliza muy poco en las investigaciones.

Consideramos que la concepción marxista puede contribuir para el desarrollo de investigaciones sobre políticas educativas, en una perspectiva crítica. A pesar del avance, a partir de la década de 1990, de las concepciones neoliberales y gerencialistas en el proceso de definición de políticas educativas, la utilización de tal perspectiva creció, en los últimos años en las investigaciones brasileñas de esta área, pero su uso todavía es muy limitado.

En la próxima sección, intentaremos explicar cómo la investigación realizada por Masson (2009), trabajó con la perspectiva teórica marxista en el estudio sobre las políticas de formación de profesores en Brasil, a fin de señalar las posibilidades de contribución de esta concepción en las investigaciones sobre políticas educativas.

#### *El uso de la perspectiva marxista en una investigación sobre política educativa*

La investigación realizada analizó las influencias de la agenda postmoderna en las políticas de formación de profesores, en el período de 2003-2009. Tal investigación partió de la hipótesis de que la concretización de un proyecto educativo requiere la definición de un proyecto de sociedad, el cual es organizado a partir de una serie de elementos, de entre ellos una concepción de formación. A partir del referencial utilizado, no es posible aprehender el significado de una reforma educacional

o de una concepción de formación sin la aprehensión de las exigencias de la lógica global de un determinado sistema de reproducción.

La pregunta problema de la investigación fue: "¿Cómo la agenda postmoderna<sup>4</sup> influencia las políticas de formación de profesores en un gobierno democrático-popular?" A partir de esta pregunta problema, algunos objetivos fueron delineados: a) analizar la influencia de la agenda postmoderna en las políticas de formación de profesores, en el gobierno Lula, en el período de 2003-2009; b) aprehender las mediaciones entre la materialidad del capital y la definición de constructos teóricos que le dan legitimidad en el campo económico, social, político y educacional; c) develar los cambios ideológicos a partir del capitalismo en su fase actual y sus consecuencias para la educación, específicamente en el campo de las políticas de formación de profesores; y d) investigar las posibilidades de consolidación de políticas de formación de profesores fundadas en una concepción socio-histórica, defendida por el movimiento de educadores brasileños, representado por la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación – ANFOPE.

La definición por la perspectiva materialista histórica y dialéctica como base para la aprehensión de la realidad en su historicidad y totalidad fue realizada por considerarse más adecuada para explicar el movimiento dialéctico de lo real. La

4. Masson (2009) usa la expresión *agenda postmoderna*, conforme Wood (1999), por representar mejor el carácter polisémico del término postmodernidad y lo amalgama de tendencias teóricas y políticas. Esa expresión no se reduce al pensamiento de autores postmodernos, pero comprende diferentes perspectivas que poseen matrices filosóficas y políticas aproximadas. En Brasil, Maria Célia Marcondes de Moraes fue la primera en usar esa expresión en el campo educacional.

metodología de investigación bibliográfica y documental fue más apropiada, porque el objetivo era analizar, fundamentalmente, como la agenda postmoderna influyó en la concepción de formación de profesores presente en las políticas de formación de profesores, en el gobierno Lula. Cabe destacar que la elección de una perspectiva teórica no puede ser algo aleatorio, pero está íntimamente relacionada a la visión de mundo del investigador y sus experiencias de vida. Frigotto (2001) destaca que:

[...] en la perspectiva materialista histórica, el método está vinculado a una concepción de realidad, de mundo y de vida en su conjunto. La cuestión de la postura, en este sentido, antecede al método. Este se constituye en una especie de mediación en el proceso de aprehender, revelar y exponer la estructuración, el desarrollo y transformación de los fenómenos sociales. (p. 77)

Así, el recorte realizado en la investigación son las políticas de formación de profesores como singularidades que ganan significado en la particularidad del momento histórico en que son concebidas (de 2003-2009 – gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva) y por las determinaciones más universales que sobrevienen de la crisis del sistema de capital con sus soluciones en los campos científico, tecnológico, económico, cultural, ético-político y educacional.

La exposición de los resultados de la investigación no presentan exactamente el trayecto de la investigación por eso es necesario explicar que el punto de partida fue la visión fenoménica de la investigadora sobre las políticas de formación de profesores, obtenida por su práctica social específica, como formadora de futuros profesionales de la educación. Marx (1998) explica que:

Sin lugar a duda, es necesario distinguir el método de exposición formal, del método de investigación. La investigación tiene que captar detalladamente la materia, analizar sus diferentes formas de evolución y rastrear su conexión íntima. Solo después de concluido este trabajo se puede exponer adecuadamente el movimiento real. En el caso de lograr eso, y reflejada idealmente la vida de la materia, tal vez pueda parecer que se esté tratando de una construcción a priori. (p. 26)

Marx afirma, en la obra "Contribución a la crítica de la economía política", que el mejor método será empezar por lo real y por lo concreto y que, así, tendríamos una visión caótica del todo.<sup>5</sup>

Eso quiere decir que ningún investigador empieza una investigación con total desconocimiento sobre su objeto de estudio, sin embargo, es necesario un proceso de investigación para que sea posible una profunda aprehensión de lo real.

La investigación realizada por Masson (2009), parte de la contradicción fundamental entre capital y trabajo, para comprender la mediación del Estado y a partir de él la comprensión de la complejidad educacional. Para Masson, "las contradicciones entre capital, trabajo y Estado fundamentan el modo de producción de esa sociedad, así, un análisis dialécticamente articulado de estas tres dimensiones es imprescindible para la aprehensión de las políticas educacionales actuales de formación de profesores" (2009, p. 19).

5. Esa visión caótica del todo es también considerada por Marx como el concreto figurado, o, todavía como algo abstracto. En Kozik (2002), encontramos otras denominaciones como el "mundo pseudoconcreto", donde existe un "claro-oscuro de verdad y engaño". Hay otras formas de denominar la visión fenoménica de la realidad como: mundo de la apariencia, praxis utilitaria inmediata, sentido común, visión sinérgica y confusa, intuición práctica etc.

Cabe resaltar que la contradicción entre capital y trabajo es fundante en la sociedad capitalista, ya que las relaciones de producción ocurren fundamentadas en la extracción de la plusvalía a partir de la explotación del trabajador asalariado. Esta determinación antagónica “[...] es inherente a la estructura de comando material del capital, que apenas es complementada, y no fundada, en el Estado en cuanto una estructura amplia de comando político del sistema [...]” (Mészáros 2002, p. 602). Así, es necesario tomar la contradicción fundante entre capital y trabajo y el Estado como estructura amplia de comando político para una aprehensión de la educación a partir de relaciones dialécticas.

A partir del análisis del proceso de reestructuración productiva, de los antagonismos de clase, de la crisis económica y de los cambios en la concepción de Estado, fue posible identificar y presentar las principales concepciones teóricas que se proponen para analizar el futuro del trabajo en el capitalismo contemporáneo. Así, el cuestionamiento acerca de la centralidad del trabajo y de la existencia de conflictos de clases; la defensa de la emergencia de la sociedad postindustrial, postmercantil y del conocimiento son formulaciones teóricas que legitiman el capital en su fase actual.

El estudio señaló que estas teorizaciones no aprehenden las principales contradicciones inmanentes a la sociedad capitalista y acaban por desarrollar argumentos optimistas en el sentido de demostrar que el avance tecnológico posibilita la disminución del tiempo de trabajo, que los conflictos entre las clases sociales serán suplantados en la sociedad de la información y que la sociedad en red contribuye para la innovación, por ser fluida y flexible.

Masson (2009) destaca que en autores como Lane, Bell, Gorz, Offe, Lojkine, Castells, De Masi hay:

[...] una tendencia a considerar es que el desarrollo de la tecnología trajo cambios capaces de modificar las contradicciones fundamentales de la sociedad capitalista a punto de suprimir las clases sociales y, por lo tanto, el proletariado como sujeto revolucionario, por la predominancia del sector de servicios en relación al industrial. (p. 80)

El análisis de la materialidad social contribuyó en la identificación de los principales fundamentos que componen la agenda postmoderna y su influencia en la educación. La perspectiva marxista toma cualquier concepción teórica como una manifestación ideológica de las condiciones históricas existentes, por eso, la agenda postmoderna es considerada como una ideología que busca legitimar un conjunto de cambios que contribuyen para el sostenimiento del orden social existente. Es una forma específica de conciencia social, materialmente arraigada y sostenida en las estrategias de reproducción y acumulación del capital. Marx enfatiza que es preciso explicar la conciencia: “[...] por las contradicciones de vida material, por el conflicto que existe entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción” (2003, p. 6).

La opción de la investigadora por analizar la influencia de la agenda postmoderna en educación ocurrió a partir de la observación de que existían muchas tesis que analizaban la influencia del neoliberalismo en la educación, pero no trabajaban con los enfoques postmodernos. Para la autora, estas cuestiones están articuladas, ya que, en el capítulo uno del trabajo, se expuso el análisis de los imperativos del capital en la organización del trabajo y en la definición del papel del Estado a partir del siglo XX.

Masson (2009) realizó el análisis de diferentes perspectivas teóricas que contribuyeron en el sentido de explicar los principales fundamentos que dan sustentabilidad a la agenda

postmoderna. Este análisis fue necesario para comprender los principales argumentos de la agenda postmoderna, por eso, la investigadora estudió autores como Lyotard, Baudrillard, Bauman y, también, autores que hacen la crítica como Jameson, Harvey, Wood, Sokal y Bricmont. Además, trabajó con varios autores que posibilitaron el análisis crítico de los impactos de la agenda postmoderna en la educación como Duarte, Moraes, Sanfelice, Freitas y Goergen. La incursión en las teorías de Kuhn, Feyerabend, Peirce, James, Dewey y Rorty permitió señalar *el subjetivismo, el relativismo y el neopragmatismo* como categorías centrales para la comprensión de los fundamentos de la agenda postmoderna.<sup>6</sup>

Este trayecto investigativo es lo que Kozik (2002) denomina de "*détour*", es decir, es importante modificar el todo para poder reproducir espiritualmente su estructura y comprenderla. Es necesario un "desvío", un proceso de abstracción, de análisis, de teorización. Este proceso posibilitó, en la investigación realizada por Masson (2009), captar el contexto económico, político, social y cultural de las políticas de formación de profesores.

El trabajo de análisis de las políticas de formación de profesores, en el período de 2003-2009, ocurrió a partir de la selección de los documentos oficiales que caracterizaban las principales acciones del gobierno en el ámbito de la formación de profesores. Así que, Masson (2009) analizó el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE-2007), la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB-2005), la "nueva" Coordinación de

6. No fue posible, en el presente texto, explicar detalladamente como la investigadora trabajó con el análisis y crítica de los autores citados. Si el lector está interesado en una mejor comprensión, se sugiere la lectura completa del trabajo que está disponible en: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0784-T.pdf>.

Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES-2007) como organismo regulador de la formación de profesores, el proceso de debate del Sistema Nacional Público de Formación de los Profesionales de la Enseñanza (2008) y la aprobación de la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Enseñanza de la Educación Básica (2009).

El análisis de estos documentos señaló que el neopragmatismo es la esencia de las políticas de formación de profesores en Brasil en el período de 2003-2009. La investigación señala que las políticas de formación de profesores dan énfasis en la práctica inmediatista, sin un compromiso con la fundamentación teórica sólida, conduciendo a un productivismo aparente y subjetivista. El subjetivismo es un desdoblamiento del neopragmatismo, por que las decisiones consideradas válidas son aquellas que orientan acciones prácticas consideradas útiles para solucionar problemas inmediatos. La investigación destaca que la falta de profesores en Brasil es consecuencia de la falta de valorización docente, por lo tanto en todas las regiones el número de maestros que ejercen en la Educación Básica es siempre muy inferior al número de personas efectivamente formadas. La política del gobierno en ofrecer cursos de formación de profesores a distancia para resolver tal problema, sin una efectiva valorización docente y sin una mejoría en las condiciones de trabajo, representa una política de gobierno y no del Estado, porque las acciones se limitan a resolver problemas meramente de corto plazo. Es posible afirmar, por lo tanto, que las decisiones en el campo de la formación de profesores, durante el gobierno Lula, dan continuidad a las influencias de la agenda postmoderna, porque el enfoque neopragmático es parte constituyente de esta agenda.

Al empezar la investigación, las categorías que permitían dar una explicación sobre la formación de profesores, a partir de