

▼  
**Ensayos**



# Jóvenes migrantes: orientaciones y prácticas desde una perspectiva intercultural

POR MARÍA LAURA DIEZ\*, MARÍA ELENA MARTÍNEZ\*\*, SOFÍA THISTED\*\*\* Y ALICIA VILLA\*\*\*\*

Los procesos migratorios ligados a los desarrollos productivos en las distintas áreas rurales y los producidos desde el campo a los conglomerados urbanos han traído aparejados cambios significativos en las identidades y las formas de vida en la provincia de Buenos Aires, lo que seguramente no será ajeno a otras jurisdicciones de nuestro país.

En el caso particular de esta región, en la última década se ha registrado una importante concentración de población migrante de países limítrofes en los llamados cordones productivos hortícolas, reconfigurando el escenario rural en términos no solo productivos sino en sus tradiciones y en el imaginario construido sobre "el campo bonaerense". En el mismo sentido, las migraciones inscriptas en el escenario urbano de los grandes centros poblacionales dieron lugar a la convergencia de repertorios culturales peculiares provenientes de otras provincias argentinas y también de los países vecinos.

Junto con ello, se ha tornado primordial la atención de nuevas necesidades que presentan las niñas, los niños y jóvenes que viven transitoriamente en la provincia de Buenos Aires, o emigran a otras jurisdicciones periódicamente motivados por las características temporales y precarias del empleo propio o de sus familiares.

Todos los fenómenos descriptos modifican los escenarios escolares. Las escuelas convocan, día a día, en sus aulas a niñas, niños y jóvenes que provienen de diferentes zonas de la Argentina, de países limítrofes y de otros, mucho más alejados, lo que implicaría el despliegue de nuevas miradas y estrategias pedagógicas al día a día en las aulas.

Esta situación, en sí misma, no es inédita en un país que reconoce momentos de fuertes flujos migratorios, casi desde su constitución como Estado-Nación. Lo que sí se ha presentado como relativamente novedoso

en los últimos años es el reconocimiento de las situaciones de diversidad sociocultural, cuyo abordaje se ha convertido -no sin contradicciones- en un desafío propuesto por el sistema y por las y los docentes. Tal abordaje tendría como meta principal integrar a todos y todas a un común que no suponga dejar de lado las marcas culturales propias sino, por el contrario, que las coloque en pie de igualdad con otros repertorios culturales.

La presencia de *población migrante* con nuevas y diversas posiciones y marcaciones en las escuelas, relacionadas con la lengua, con los saberes, con sus experiencias cotidianas, familiares, comunales, regionales o nacionales constituye un fenómeno significativo, como ya mencionamos, tanto en contextos urbanos como rurales. Si bien esta población comparte estereotipos asignados a las clases socioeconómicas más desfavorecidas, suele diferenciarse a partir de privilegiar, en su construcción identita-

ria, su raigambre indígena, étnica, étnico-nacional o socio-territorial o de género. Algunos datos generales nos indican que la matrícula escolar de los distintos niveles educativos en la provincia de Buenos Aires, concentra casi el 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los cuales pueden reconocerse en muchos casos expresiones identitarias y culturales asociadas a los Pueblos Originarios, como la diversidad sociolingüística, entre otros aspectos<sup>1</sup>.

De manera puntual, la provincia de Buenos Aires ha recibido en las últimas décadas población proveniente de distintos países latinoamericanos y, en menor medida, de Europa del Este, Asia (Corea y China, por ejemplo) y de algunas naciones africanas. Estos grupos se imbrican con otros igualmente significativos en constitución de identidades y marcas culturales, como los relacionados con los pueblos originarios o con la población gitana, o aquellos referidos a la “territorialización” de las identidades en espacios de pobreza, como las “villas”, solo por dar algún ejemplo. Así, una de las realidades más frecuentes en distintas regiones de la provincia es encontrar situaciones escolares en las que conviven niñas y niños con diferentes lenguas maternas o variedades de una misma lengua. Por otra parte, es posible observar el pa-

pel de las mujeres en los distintos procesos de migración. Tradicionalmente se consideró que, en estos movimientos, los flujos de mujeres constituían una corriente secundaria generada por el originario de varones. Dado que la noción de *inmigrante* contiene ideas de voluntad (más o menos condicionada) y participación en el mundo productivo, difícilmente las mujeres podían ser migrantes y solo eran vistas como “parte de la familia del *verdadero* migrante”. La creciente participación de las mujeres en los movimientos migratorios, y el papel frecuentemente estratégico que cumplen en ellos, como principal pivote económico del núcleo familiar desplazado, ha sesgado el proceso de la migración, “feminizándolo” (Mallimaci Barral, 2005). De hecho, es posible observar el modo “autónomo” que caracteriza la migración de muchas mujeres, lo que significa reconocer que no sólo migran como acompañantes y miembros de la familia de varones trabajadores, sino que lo hacen ellas mismas, también, como trabajadoras, participando, muchas veces, de otro proceso –esta vez negativo– de “feminización”: el de la pobreza.

De este modo, en la provincia de Buenos Aires transcurren múltiples procesos de construcción identitaria, en los que se afirman, se cambian, se niegan y se con-

frontan una gran diversidad de repertorios culturales. Los jóvenes, los adultos y también los niños/as se constituyen como tales en la articulación entre distintas identificaciones. Una particular configuración define a “una joven mujer aymara en nuestro contexto regional”, o a “un joven *mapurbe*” proclamado como tal en su condición de mapuche urbano. Estos ejemplos hablan de la necesidad de mirarnos y mirar a los otros desde distintos ángulos, sin perder de vista las condiciones estructurales en las que vivimos. Este contexto de pluralidades étnicas y culturales –que conviven en condiciones desiguales de expresión–, obliga a considerar los distintos procesos de génesis y construcción cultural.

Abordar la cuestión de las migraciones en la región bonaerense significa comprender que las relaciones de identidad y diferencia se desenvuelven en un clivaje construido entre las identidades nacionales, étnicas, lingüísticas, religiosas, de género y sexo, de clase y condición social, de la experiencia rural o urbana o, frecuentemente, en los cruces de lo urbano con lo rural que caracteriza la experiencia de movilidad de los grupos migrantes.

Si esta breve descripción de los procesos migratorios pone en evidencia la comple-

1 DIEZ, M. L.; MARTÍNEZ, M. E.; RODRIGUEZ, N.; THISTED, S.; VILLA, A. (2007) Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires: Niveles Inicial y Primaria. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 1 – Agosto. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/default.cfm>

alidad a la que hacemos referencia cuando pensamos en propuestas y procesos de escolarización, cuando esos migrantes son jóvenes las posibilidades de una escolarización bien sucedida o de permanencia en el sistema educativo se tornan más limitadas, ya que la condición de joven y de migrante potencian la situación de exclusión.

Las y los jóvenes están afectados por las prácticas discriminatorias hacia aquellos percibidos como “otros” en la región, en el barrio, en los medios y también en las escuelas. Esto habla de la conformación de algunos contextos de recepción de la población migrante poco o nada favorables caracterizados por renovadas prácticas de discriminación y estigmatización social, de la vigencia de modelos homogeneizantes de la cultura, de la crítica aun relativa respecto del modelo de construcción de la nación que diezmó y silenció a los pueblos originarios y a otros grupos, entre otros procesos.

Frecuentemente la experiencia de vida de las y los jóvenes trabajadores de zonas rurales está invisibilizada por la manera en que se configuran las prácticas escolares. Sin embargo, un análisis colectivo acerca de las características del mundo del trabajo en esas zonas, del lugar de los jóvenes en las relaciones de producción, de la historia reciente de las familias, grupos o comunidades que componen el entorno rural y la relación de la educación escolar con sus

proyectos futuros puede ofrecer un sinnúmero de posibilidades a fin de orientar y mejorar tanto la propuesta educativa como la participación de los jóvenes en la vida escolar favoreciendo la conclusión de su escolarización.

Así también, el abordaje de temas vinculados a movimientos de personas en el tiempo y en los territorios a través de la historia latinoamericana y mundial también favorece la vinculación con sus historias y prácticas, haciendo posible que las y los jóvenes relaten experiencias familiares de migración, de traslados de otras provincias o de otros países y los procesos de inserción y socialización en el barrio o los barrios cercanos y cómo se ve en las escuelas. La situación de las y los jóvenes de comunidades de pueblos originarios, los estereotipos y prejuicios que la sociedad detenta contra las personas que forman parte de otras comunidades (nacionales, étnicas, etc.) suelen agravarse cuando se trata de personas cuyo país de origen es latinoamericano o son miembros de Pueblos Originarios. Las mujeres migrantes enfrentan posibilidades de trabajo muy restringidas y sufren situaciones de violación de los derechos humanos, en tanto, son, frecuentemente, las principales responsables del sustento y el cuidado familiar. Además, en muchas ocasiones, se encuentran atravesadas por tensiones entre distintas prácticas culturales que remiten a territorios, espacios, procesos históricos y configuraciones identitarias diversas.

Estos breves pero significativos ejemplos intentan poner en evidencia que las experiencias de los sujetos –niños, niñas, jóvenes y adultos– son constitutivas de modos particulares de imaginación, cognición y acción y que, abordar la interculturalidad en el aula, puede representar una contribución a la promoción de la igualdad en un marco de reconocimiento de diferencias. Esto implica tanto el rechazo a cualquier discriminación por condición u origen social, de género o étnica, por nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, por condición física, intelectual o lingüística, como la comprensión de que la desigualdad constituye un problema de la sociedad que todas y todos sus miembros tienen que contribuir a revertir.

Así, la referencia a estos procesos adquiere relevancia cuando se constata que, más allá de las cifras de la “diversidad” en la provincia, la idea de contextos interculturales refiere a las relaciones, los vínculos y la posibilidad de diálogo entre esos diversos modos de conocer, imaginar, actuar y aprender. El reconocimiento de distintos tipos de vínculos –muchos de ellos asimétricos– entre grupos con prácticas, saberes, lenguas y experiencias diversas en el espacio escolar, permite desplegar visiones críticas y estrategias que hagan posible el diálogo entre todos aquellos y todas aquellas que transitan o transitaron la escolaridad<sup>2</sup>.

La perspectiva de educación intercultural tiene como algunos de sus principios cen-

trales la formación igualitaria de las alumnas y los alumnos en el reconocimiento de sus diferencias y a partir de ellas; promueve la posibilidad de preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas, a los pueblos originarios y las comunidades migrantes; y propicia para las mujeres y los varones la posibilidad de construir su identidad de género sin estereotipos y en el respeto y la aceptación de las diversas formas de ser joven, a fin de fortalecer y hacer efectivo el principio de inclusión plena de todas y todos los jóvenes, sin que esto implique ninguna forma de discriminación.

Destacamos como uno de los principios fundamentales de la educación intercultural el promover el diálogo entre saberes, para lo cual no sólo es importante partir de un reconocimiento de lo propio sino también aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar es la importancia de promover esta integración y diálogo ubicando los contextos en los que esos conocimientos fueron construidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como “datos” y “universales”.

El conjunto de prácticas curriculares en las escuelas entra en relación con las culturas de referencia de los miembros que conforman la comunidad, sus valores, necesidades, formas de ver y de hacer particulares.

Para finalizar, proponemos, desde una perspectiva intercultural, que los diseños curriculares articulen y legitimen:

- reescribir el conocimiento escolar en base a los saberes y las visiones y experiencias de los diferentes grupos;
- superar la estrategia compensatoria que significa la simple adición de saberes culturales diversos al currículum;
- insistir en la introducción al currículum escolar de saberes culturales radicalmente diversos, anclados en las bases sociales y en las experiencias históricas de los grupos oprimidos;
- propiciar el rechazo a toda discriminación basada en diferencias étnicas, de clase social, creencia religiosa, género, sexo u otras características individuales y sociales;
- privilegiar los intereses humanos de los grupos subordinados y estigmatizados;
- orientar la transformación asincrónica del diseño curricular, lo que significa que debe basarse en principios epistemológicos que afirmen la validez de los puntos de vistas de los grupos históricamente subordinados;
- promover el diálogo entre los conoci-

mientos, valores y formas de vida de los diferentes grupos;

- revisar los modos, procesos y contenidos de la transmisión desde una perspectiva intercultural
- impulsar un sentido de reparación que proviene del cambio de perspectiva, de la autocrítica y de una nueva relación con los Pueblos Originarios e identidades étnico-nacionales, orientada a desterrar visiones folclorizadas o estereotipadas que actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas;
- incorporar la experiencia generacional, reconociendo el carácter heterogéneo de las formas de ser niñas/os y jóvenes en el mundo;
- exponer las diferencias de género y las múltiples formas de ser varones y mujeres en nuestras sociedades y en nuestras culturas, superando visiones esencialistas y naturalizadas sobre roles masculinos y femeninos;
- promover la relación de la experiencia escolar con otros proyectos e iniciativas institucionales y de organización que promuevan la igualdad y el reconocimiento de las demandas de género, clase social, etc.

2 El desarrollo de algunas de estas cuestiones se pueden ver en DIEZ, M. L.; MARTÍNEZ, M. E.; THISTED, S.; VILLA, A. (2007) Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/default.cfm>

# Los cuerpos sexuados en la escuela: ¿Dialogan, monologan o están sordos ?

POR GABRIELA A. RAMOS\*

A medida que transito las escuelas medias en época de primavera observo instituciones animadas por cuerpos que se esfuerzan por hablarme, cuerpos adolescentes que nos interpelan a diario, que conmueven nuestros propios lugares de adultos.

Adolescentes con delantal, con rastas, barba y aros que se desprenden de cualquier lugar imaginable, cabelleras de colores variopintos que se cruzan con góticos, cuyos ropajes llamativamente negros no pasan desapercibidos, adolescentes embarazadas que expresan un ejercicio abierto de la genitalidad, remeras cortas que muestran tatuajes y ombligos atravesados por piercings o pantalones de tiro bajo, tan bajo que dejan al descubierto “la ropa interior”...

Se trata de cuerpos adolescentes en crecimiento y en formación, cuerpos adolescentes sexuados que se encuentran con otros cuerpos, adultos, no siempre tan

jóvenes ni tan viejos que ocupan el lugar del saber. La escuela se transforma así en un espacio donde se encuentran y se des-encuentran docentes y su sexualidad desmentida, atrapada, omitida, encapsulada parafraseando a Alicia Fernández<sup>1</sup> con adolescentes cuyos cuerpos claman por expresarse con otros códigos, de otra manera.

Las escuelas albergan a la vez, adultos formados en un momento que enseñaba, con claridad, cómo vivir la sexualidad y el cuerpo sexuado dentro de valores aceptados, reconocidos y permitidos para esa generación y ese tiempo. Y también, adolescentes que como fieles representantes de la cultura de la modernidad ponen y exponen el cuerpo.

Algunos conceptos de M. Foucault<sup>2</sup> nos ayudan a comprender cómo las sociedades modernas han pensado el tema del cuerpo

sexuado. Cuando habla de sexualidad, el autor entiende que ésta no sólo fue reprimida en nuestras sociedades, muy por el contrario, la aparente represión a partir del siglo XVII trajo la puesta en discurso sobre el sexo, el saber sobre el sexo, lo que a su vez generó la necesidad del control sobre él. Lo característico de las sociedades modernas es que se han dedicado a hablar del cuerpo y del sexo haciéndolo valer.

Siguiendo esta línea podemos preguntarnos ¿Cómo dialogan en la escuela los cuerpos sexuados de dos o más generaciones que se han construido sobre diferentes paradigmas?

¿Cómo se desarrolla el vínculo intergeneracional entre sujetos atravesados por diferentes clases, muchas veces diferentes etnias, diferentes creencias religiosas y ahora también con diferentes modos de pensar, vivir y sentir la sexualidad?

\* Lic. en Cs de la Educación. Especialista en género y docente e investigadora de la UBA.

1 FERNANDEZ, Alicia. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Ed. Nueva Visión. Argentina. 1992.

2 FOUCAULT Michael. *La Historia de la Sexualidad*. Siglo XXI, Tomo I México. 1998.

Esta es una invitación a pensar juntos-as ¿Cómo son decodificados los cuerpos adolescentes por el mundo docente y cómo se leen los cuerpos adultos en la escuela? En definitiva ¿Qué pasa en la escuela con los cuerpos que la transitan?

### La escuela: ¿lugar de encuentro?

La escuela convoca a enseñantes y aprendientes que portan un cuerpo sexuado, que son portados por él. Tanto alumnos como alumnas, varones docentes como docentes mujeres circulan por un sistema educativo que “sanciona las diferencias sexuales, exige a los enseñantes que escondan su sexualidad y anulen su corporeidad, (que) coloca al cuerpo sexuado dentro de un delantal...”<sup>3</sup>. Desde aquí, los-as docentes intentamos encontramos con los-as alumnos-as estableciendo un vínculo pedagógico que, muchas veces, deja por fuera la posibilidad de expresar las necesidades y deseos de los cuerpos, de los propios y de esos sujetos a quienes estamos educando.

El contrato pedagógico parece dirigirse exclusivamente a sujetos cognoscentes desencarnados, el sujeto epistémico piagetiano, el sujeto de conocimiento carte-

siano. La institución escuela de por sí, deja afuera toda posibilidad de expresión de las propias necesidades corporales de quienes allí habitan. Su estructura edilicia, sus espacios y sus tiempos, la planificación de sus actividades, la valoración de los contenidos, son de alguna manera diversos modos de educar implícitamente y, a veces no tanto, los cuerpos que la pueblan.

En este sentido podemos afirmar con Guacira Lopes Louro<sup>4</sup> que la escuela siempre ha desarrollado una pedagogía invisible de los cuerpos y la sexualidad. Si bien no figura en las planificaciones de ningún-a docente ni siquiera ha sido pensada como política de Estado, la modelización sobre los cuerpos ha estado siempre presente en la educación.

La historia de la Educación Física es un claro ejemplo de cómo se contribuyó a establecer el ideal femenino de los cuerpos tomando a la maternidad como principio rector de las prácticas corporales. Desde este lugar, se pensaba que una serie precisa y estricta de ejercicios físicos en las clases de gimnasia contribuían a desarrollar el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos. Se fomentaron en estos espacios curriculares los estereotipos de femineidad

y se sancionaron todas aquellas actividades que pudiesen conducir a la virilización femenina o se relacionaran con “deseos indecentes”. De este modo se indicaron ejercicios físicos que desarrollaran ciertas partes del cuerpo -la pelvis y el abdomen- y también ciertas capacidades físicas -velocidad y, en menor medida, la fuerza-

Del mismo modo la educación Física “...contribuyó a establecer el ideal de masculinidad, vinculado con una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público. Es decir, a la formación del ciudadano (la ciudadana no tuvo existencia formal, en Argentina, hasta fines de la década de los cuarenta). En este contexto, la masculinidad no fue sinónimo de paternidad sino de ciudadanía. El ciudadano viril que se persiguió por medio de los ejercicios físicos debía caracterizarse por tener, y por ende aprender, las siguientes cualidades: carácter enérgico, osadía en la acción, valentía, decisión, fiereza, valor, voluntad, energía, persistencia, coraje, disciplina y dominio de sí. Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de masculinidad se intentó prevenir aquellos comportamientos que se suponían desviados o anormales, como ser miedoso, cobarde, pasivo o carecer de iniciativa. El punto máximo de esta desviación fue el afeminamiento...”<sup>5</sup>

3 Op. Citada 1

4 LOPEZ, LOURO, G (2000) “La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género”. En GENTILLI, P (2000) Comp. “Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad”, Santillana, Buenos Aires.

5 SCHARAGRODSKY, Pablo, “Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)”, En *Revista Estudios Ibero-Americanos*, vol. XXVII, N° 2, pp. 121-151. Porto Alegre, 2001

La escolarización de los cuerpos implica una sutil y discreta manera de abordar la sexualidad en la escuela, una manera continua, perseverante, eficiente y dura en la cual los cuerpos son enseñados, disciplinados, medidos, evaluados, examinados, aprobados-reprobados, categorizados, injuriados, amados, consentidos acciones todas tendientes a configurar los cuerpos sexuados que concebimos como normales.

Para Foucault “el dominio y la conciencia de su propio cuerpo sólo pudieron ser adquiridas por el efecto del investimento del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios...históricamente, los sujetos se tornan concientes de sus cuerpos en la medida en que hay una investidura disciplinar sobre ellos. Cuando el poder es ejercido sobre nuestro cuerpo emerge inevitablemente la reivindicación del propio cuerpo contra el poder”.

Así somos testigos hoy en nuestras aulas de ciertas marcas sobre el cuerpo que pueden ser leídas como silenciosas resistencias o prácticas de subversión del orden dado, modos de transformación de las imposiciones rigidizadas de las investiduras disciplinares. Sólo basta pensar en los graffitis con provocaciones sexuales que dejan en los baños, en los pupitres de las aulas y en las paredes de la escuela, como un modo de investir libidinalmente el espacio para

apropiarse de él. También, en las polleras de los uniformes de escuelas privadas y cómo se acortan o se enrollan debajo del ombligo para que el mismo atuendo que uniforme, las re-presente como mujeres adolescentes sexuadas. Pienso en las mochilas que se llenan de pins de los grupos musicales favoritos o de mensajes escritos en marcador indeleble o en líquido blanco y que expresan tanto adhesiones musicales como deportivas o mensajes de amistad y de amor. Se trata de modos de romper la uniformidad impuesta sobre los cuerpos y mostrar algo del orden de la propia identidad. Pero... ¿qué lectura hacemos los adultos de estas manifestaciones de los-as estudiantes?

Siguiendo a Epstein y Johnson<sup>6</sup> es interesante replantearse... “cómo las características claves estructurales de la escuela, es decir, las relaciones de poder entre profesores y alumnos, conforman el modo en que se interpreta lo sexual en los contextos educativos...”

### **Mirándonos...**

La mayoría de los-as docentes podríamos pensarlos como representantes de una generación que conoció, anche, participó de la década del 60. Una década donde los -as jóvenes fueron protagonistas, desde el Mayo Francés hasta el Cordobazo, los movi-

mientos revolucionarios latinoamericanos, los primeros ecologismos, pacifismos y feminismos. Protestas sociopolíticas donde los cuerpos y las sexualidades adquieren relevancia. Los cuerpos se transforman en lugares de resistencia, de rebeldía, el movimiento hippie y sus coloridos ropajes artesanales con un toque de informalidad característica. La aparición de la píldora anticonceptiva, el lema: “droga, sexo y rock and roll” abrieron paso a una vivencia de libertad sexual.

El cuerpo estaba politizado: el sexo, la música y la política se entremezclaban en la mayoría de los jóvenes de aquella época aunque no en todos. El imperativo era “Prohibido prohibir” y “la imaginación al poder” con la pareja de John Lennon y Yoko Onno mostrándose desnudos en público, imágenes que nos parecerían naif si intentáramos compararlas con las que observamos hoy a través de los programas televisivos de mayor rating. Sin embargo, escandalizaron a buena parte de los adultos que, en ese momento, tenían la misión de educarnos: tanto a las familias como a las escuelas.

### **Mirándolos-mirándolas...**

Revisemos, ahora, las imágenes que tenemos de nuestros alumnos y alumnas repensándolos-as en su contexto. Los cuerpos y

las identidades que ellos-as transportan están históricamente situados. Si interpretamos los cuerpos como símbolos sería pertinente la tarea de contextualizarlos teniendo en cuenta 3 ejes: la dimensión individual, la dimensión social y la dimensión histórica<sup>7</sup>.

La dimensión individual es la que relaciona los cuerpos a la identidad. Identidad de género. Ya sabemos que es muy diferente la construcción del cuerpo femenino a la construcción del cuerpo masculino y así como lo vimos claramente determinado por la educación física, otros espacios curriculares ayudan a la construcción de los determinantes de género. El cuerpo no es neutro ni pasivo en la construcción de esta identidad, presenta oposiciones, resistencias. El cuerpo se transforma en el locus de la construcción del género. "...Llegar a ser género es un proceso, impulsivo, aunque cuidadoso, de interpretar una realidad cultural cargada de sanciones, tabúes y prescripciones. La elección de asumir determinado tipo de cuerpo, vivir o vestir el cuerpo propio de determinada manera, implica un mundo de estilos corpóreos ya establecidos. Elegir un género es interpretar las normas de género recibidas de un modo tal que las organiza

de nuevo. Siendo menos que un acto de creación radical, el género es un proyecto tácito para renovar una historia cultural en los términos corpóreos de uno..."<sup>8</sup>

La dimensión social del cuerpo, que está muy relacionada con la anterior, intenta descubrir cómo los cuerpos son interpretados prescribiendo modos de ser mujer y de ser varón en cada momento histórico y en cada lugar. Desde aquí podemos re-plantearnos la tarea de la escuela, de la familia y de los medios de comunicación en el disciplinamiento de los cuerpos, en la transmisión de los estereotipos de género.

La dimensión histórica nos permite analizar cómo los cuerpos fueron pensados a lo largo de las diferentes etapas históricas relacionados con los sistemas sociopolíticos y económicos en los cuales se desarrollaron y a los cuales sirvieron.

Pensamos los cuerpos en la escuela como "...el lugar concreto, social e históricamente situado a través del cual y en el cual se construye el género..."<sup>9</sup> y es por eso que no podemos dejar de remarcar las diferencias entre adolescentes uniformados-as de es-

cuelas privadas y aquellos-as que concurren a escuelas públicas o a escuelas técnicas con su particular forma diferente de uniformar. Pensaremos a los y las adolescentes dentro del contexto económico y cultural al que pertenecen y que representan con su particular modo de investir los cuerpos. Cada clase social impone prácticas por medio de las cuales los cuerpos son moldeados, adornados, con-formados, objetivados. Así los grupos subordinados (social, étnica o sexualmente) aprenden a usar su cuerpo con menor libertad y utilizan un espacio físico menor<sup>10</sup>. Escuchan más, hablan menos y rehúsan del contacto corporal, detalles luminosos para pensar la presencia cada vez mayor de alumnos-as inmigrantes en las aulas. Pero estas diferencias pueden quedar invisibilizadas debajo de un delantal blanco que, en la escuela media, no suele estar ni tan blanco ni tan limpio...

En este punto resulta interesante retomar la lectura del trabajo de Inés Dussel<sup>11</sup> cuando analiza las formas en que los delantales "colonizaron" la vestimenta de niños, niñas y adultos-docentes en la escuela argentina. La autora señala cómo una medida concebida como igualadora e higiénica se trans-

7 KOGAN, Liuba. "Género-cuerpo-sexo. Apuntes para una sociología del cuerpo", en Revista *Debates en Sociología* N° 18, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, 1993.

8 BUTLER, J. "Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault" En Benhabib, S. y Drucilla Cornella ( Eds) *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, ediciones Alfons El Magananim, Valencia.

9 Op. Citada 6

10 MESSNER, M. "Gendered Bodies: Power at play" en KOGAN, Liuba. "Género-cuerpo-sexo. Apuntes para una sociología del cuerpo", en Revista *Debates en Sociología* N° 18, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, 1993.

11 DUSSEL, Inés. "El guardapolvo blanco". En *Revista El Monitor*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. N° 12.

---

formó en un modo de imponer y sostener jerarquías y desigualdades de género, sociales, étnicas y culturales, entre otras.

## Hacia el re-encuentro...

Es cierto que pensar el lugar de los cuerpos sexuados en las instituciones educativas nos convoca permanentemente y nos conduce a reflexionar sobre nuestros posicionamientos personales y profesionales, sobre nuestros propios conceptos, ideas y valores, sobre nuestros conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, ideologías y mandatos individuales y colectivos sobre la sexualidad. También es cierto que repensarnos y conectarnos con nuestro propio cuerpo, nuestras propias emociones, nuestros propios sentimientos puede ser un modo de crear un nuevo contrato pedagógico.

¿Cómo pensar en una educación para el cuidado de sí y del otro cuando no hay posibilidades de expresar los propios deseos, fantasías e intereses? ¿Cómo pensar en educar para la sexualidad placentera, saludable y que apueste al encuentro con el otro y la otra y el diálogo si los-as docentes no transformamos la escuela en una comunidad de aprendizaje donde podamos rescatar el eros pedagógico para transmitir

desde la pasión los contenidos que consideramos valiosos?

Y llegó el momento en que la Ley de Educación Integral nos obliga a hablar explícitamente de sexualidad en la escuela...y llega el momento de la inquietud, de los temores, de los cuestionamientos: ¿Será que la sexualidad se puede educar? ¿Será que es función de la escuela educar la sexualidad? ¿Habrán posibilidades de producir un encuentro o tendremos que aceptar un desencuentro inevitable entre esta temática que parece ser de tanta importancia para los-as alumnos-as y de tanta complejidad para los-as docentes? Lo cierto es que asistimos a una presencia silenciosa e insistente de la sexualidad en la escuela que abre un campo fértil al diálogo entre generaciones y entre pares.

La aparición de la Ley de Educación Sexual hace obligatorio el pasaje de la temática desde el currículum oculto al currículo explícito. Nos obliga a pensar aquello que produce y se produce en la escuela con sus efectos sobre las subjetividades, tanto a partir de decisiones explícitas (plasmadas en diseños curriculares, planificaciones, proyectos formulados, acciones educativas cotidianas intencionalmente realizadas, etc.) como en la forma de acontecer institucional "invisible" (lo cotidiano que circula en palabras, gestos, aprobaciones o rechazos en relación a las situaciones e identidades de los sujetos, conflictos emergentes en torno

a la sexualidad y los vínculos, situaciones de discriminación, contenidos negados, conocimientos silenciados o sesgados, pedagogías implícitas, etc.) . Nos hace pensar nuevamente la relación pedagógica, la relación con el saber, la función de la escuela y sus procesos de enseñar y aprender, sobre todo aprender a pensar, a decir, a conectarse con las emociones y los afectos. Nos invita a pronunciar todo aquello que nos conmueve sobre la sexualidad humana y sus múltiples sentidos, sin pretenderla acabada, sin pretender atraparla con las palabras pero sí reconociendo las palabras que la nombran, las palabras que la callan, las que la censuran y la acotan. Y también identificando los mecanismos que instauran verdades, enigmas y silencios sobre el ejercicio de la sexualidad propia y ajena.

"...Los cuerpos configuran ciertamente una frontera, la diferencia entre la identidad y la alteridad, entre el nosotros y el ellos (o ellas). La frontera es un abismo que sólo se salva con el reconocimiento y la integración, no con la omisión de las desigualdades sino con la aceptación de la pluralidad de lo humano y la universalidad de los derechos. La frontera puede ser un lugar de expulsión o un lugar de encuentro con lo diferente..."<sup>12</sup> Este es el gran desafío que tenemos por delante si seguimos soñando con una escuela que verdaderamente de lugar a la diversidad y a la inclusión de los múltiples modos de estar en el mundo.

---

12 MAFFIA, D. "Ciudadanía sexual. Aspectos personales, aspectos legales y políticos de los derechos reproductivos como derechos humanos". En *Feminaria*. Año XIV. N° 26/27/28.

---