

# Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar

SILVIA ELIZALDE

*Recibido: 05/04/2014*

*Aceptado: 09/06/2014*

## **Silvia Elizalde**

Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE). Facultad de Filosofía y Letras -FFyLL, Universidad de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires, Argentina. E-mail: [silviaelizalde@hotmail.com](mailto:silviaelizalde@hotmail.com)



## RESUMEN

Retomando aportes de la teoría de género, los estudios culturales y la pedagogía crítica, el artículo analiza algunos de los argumentos y de las condiciones que hacen posible el despliegue práctico de la pedagogía de la sexualidad y el disciplinamiento de los cuerpos en los procesos de itinerancia de los/as jóvenes por el territorio escolar. Programa político éste cuya efectividad radica no tanto en su faz más evidente como en la gramática invisible de acciones y omisiones, permisos y prescripciones que, junto a un arco igualmente diverso de tecnologías de (auto) gobierno, modulan las experiencias diarias de chicos y chicas en tanto alumnos/as, así como sus lazos intersubjetivos con compañeros/as y profesores/as, al tiempo que disparan respuestas y agenciamientos de diverso signo. Asimismo, procuramos señalar las contribuciones teórico-propositivas que se han formulado en relación con estos anudamientos ideológicos, a fin de su revisión crítica y su puesta en vínculo con las maneras siempre plurales de habitar estas diferencias por parte de la juventud en la experiencia escolar concreta. Las reflexiones presentadas se inscriben en una investigación mayor, en curso, sobre formas de construcción de feminidades juveniles urbanas en el despunte del siglo XXI.

**Palabras Clave:** pedagogías de la sexualidad, juventud, institución escolar, agenciamiento, desafíos políticos

## ABSTRACT

LEARNING TO BE YOUNG MEN AND WOMEN: BUILDING PRACTICES OF GENDER AND SEXUALITY AT THE SCHOOL ENVIRONMENT. Returning contributions of gender theory, cultural studies and critical pedagogy, the article discusses some of the arguments and the conditions that make possible the practical deployment of the pedagogy of sexuality and the disciplining of bodies in the process of transition of young women and men from the school. The effectiveness of this political program lies not so much in its obvious face than in the invisible grammar of actions

and omissions, permits and prescriptions that, with a different arc of technologies of (self) government, modulate the daily experiences of boys and girls as students and their intersubjective ties with peers and teachers, while shooting responses and diverse forms of agency. Also, we try to point out the theoretical contributions that have been made in relation to these ideological knotting, for the purpose of its critical review and relationship with the plural ways of inhabiting these differences by the youth in particular school experience. The reflections presented are part of a larger research ongoing on ways of building urban youth femininities in the emergence of the XXI century.

**Keyboards:** pedagogies of sexuality, youth, educational institution, agency, political challenges

## INTRODUCCION

¿Qué puede *hacer* un cuerpo? La pregunta, lanzada por Judith Butler (2006: 53-54), apunta a comprender cuál es el lugar ético que cada sociedad le reserva a los cuerpos y a las diferencias entre y en los cuerpos; cuáles cuerpos “importan” (Butler 2002) y cuáles no; cuáles son sistemáticamente producidos dentro de la legalidad hegemónica y cuáles despreciados. Finalmente, en qué medida el reconocimiento formal de derechos a la diversidad alcanza para recuperar el innegable carácter político y social de todas expresiones corporales de lo humano.

En relación con los propósitos de este artículo, sugerimos especificar esta interrogación y preguntarnos: ¿quiénes, cómo, dónde se producen los cuerpos en y de la juventud en el presente? ¿Cuál es la relación de la institucionalidad escolar con la construcción pública de las corporalidades sexuadas y genéricamente encarnadas de quienes habitan hoy la condición juvenil? ¿En qué medida estas expresiones quedan allí fijadas, o no, a un conjunto de expectativas sociales que moralizan el vínculo entre clase, género, orientación sexual y edad y dan por resultado la producción de cuerpos propios y ajenos, deseables y abyectos, dóciles y rebeldes asociados a las feminidades y a las masculinidades juveniles?

Como parte de una investigación mayor, en curso, que se interroga por los modos contemporáneos de construcción de feminidades juveniles

urbanas en el despunte del siglo XXI a partir del análisis de una diversidad de escenarios y prácticas de orden social, cultural y político, en clave de género, en este trabajo nos proponemos analizar algunas de las condiciones y de los argumentos que hacen posible el despliegue práctico de todo un programa político de *pedagogía de la sexualidad* (Lopes Louro 1999) y de escolarización/disciplinamiento de los cuerpos (Foucault 2002) en los procesos de itinerancia de los y las jóvenes por el territorio escolar. Programa cuya efectividad radica no tanto en su faz más evidente (por caso, los contenidos programáticos que la escuela pudiera establecer y/o desarrollar sobre educación sexual) si no en aquella gramática más invisible de acciones y omisiones, permisos y prescripciones, que, junto a un arco igualmente diverso de tecnologías de gobierno y autogobierno, modulan las experiencias diarias de los y las jóvenes en tanto alumnos/as, así como sus lazos intersubjetivos con compañeros/as y profesores/as, al tiempo que disparan respuestas y agenciamientos de diverso signo. Junto a ello, procuraremos señalar las principales contribuciones teórico-propositivas que se han formulado en relación con estos anudamientos ideológicos, a fin de su revisión crítica y su puesta en vínculo con las maneras siempre plurales de habitar estas diferencias por parte de la juventud en la experiencia escolar y social concreta.

La mirada conceptual que guía este recorrido se nutre de la articulación de los aportes de la teoría de género, los estudios culturales y la pedagogía crítica. Desde allí avanza hacia una apuesta por la producción de conocimiento situado sobre juventud que cuestione el carácter naturalizadamente androcéntrico de algunos de sus presupuestos epistemológicos y procure complejizar el estudio de la relación existente entre los procesos ideológicos de regulación cultural que operan sobre los/as jóvenes, y el valor crítico de las diferencias de género y sexualidad (Delfino, 1998). Es decir, su capacidad para señalar cómo ciertos discursos y prácticas institucionales claves de la socialización juvenil producen normatividades más o menos definitorias sobre las maneras “apropiadas” e “inapropiadas” de ser mujer y varón joven, elaboran consensos sobre estas pautas e impulsan distintos reclamos de estabilidad y orden en torno a la heteronormatividad y los mandatos del patriarcado.

## CURRÍCULUM DE GÉNERO, COMPLICIDADES Y ESPACIOS DE FUGA

En tanto epicentro de una multiplicidad de dinámicas ligadas a la configuración y regulación de las identidades sociales durante un periodo extenso y crucial de la vida de los sujetos, la escuela ha sido leída por algunos planteos como espacio de refuerzo directo de la naturaleza patriarcal de las formas modernas de concebir el mundo y por ende, como “bastión de la supremacía masculina y del poder cultural dominante” (Kincheloe y Steinberg 1999: 181). Sin embargo, aquí consideramos, más bien, que no es posible adjudicarle a la institución escolar toda la responsabilidad ni un poder absoluto de determinación respecto de estas construcciones. Pese a ello, es preciso reconocer –como señala Guacira Lopes Louro- que “sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones *hacen sentido*, tienen ‘efecto de verdad’, y constituyen parte significativa de las historias personales” vinculadas con este pasaje por el territorio escolar (1999: 6). Recorrido experiencial que deja, pues, marcas visibles en los cuerpos, configura disposiciones subjetivas (a la vergüenza, la aversión, el miedo, la culpa o el hipercontrol) respecto de ciertas actuaciones del deseo sexual, e inviste de manera continuada a los sujetos jóvenes en la definición estabilizada de sus formas de ser o modos de vivir su sexualidad y su género.

Como puntos de partida de nuestra argumentación, asumimos, pues, que la escuela organiza una pluralidad de pedagogías que dan forma a representaciones perdurables y pregnantes en la experiencia social directa sobre las diferencias de género y sexualidad; y que estos procesos han sido ideológicamente informados por diversas concepciones del vínculo entre diferencia y desigualdad a lo largo del tiempo, así como desplegados de acuerdo con múltiples perspectivas políticas y en diferentes circunstancias y contextos sociales, culturales e institucionales más amplios (Morgade 2001, 2011; Barrancos 2007, Elizalde, Felitti *et. al.* 2009).

En este marco, ya sea para vigilarlas o reprimirlas, o para potenciar sus alcances ciudadanos y empoderadores, las distinciones sexo-genéricas han formado históricamente parte del currículum explícito u oculto de las instituciones educativas, dando lugar a un arco diverso de prácticas de educación sexual *en los hechos*. Es claro, pues, que esta

institucionalidad interviene en el terreno de la sexualidad y el género aunque no lo enuncie abiertamente. Pero igualmente cierto es que esta intervención suele desplegarse sutil o expresamente de la mano de diversas estrategias de disciplinamiento “que nos dicen, aquí y ahora, sobre lo que hablar y sobre lo que silenciar, lo que nombrar y lo que esconder, quién puede hablar y quién debe ser silenciado” (Lopes Louro 1999: 11- 12). La primera consecuencia ideológica de este accionar es que las preguntas y las fantasías, las dudas y la experimentación del placer que están activas en la vida concreta tanto de alumnos/as como de docentes quedan exclusivamente referenciadas a lo secreto y lo privado. La segunda consecuencia, es que –de este modo- la sexualidad y el género son despojadas de toda conexión vital con la dimensión social y política que las motoriza (*ibidem*: 11).

En efecto, en la escuela suele ser factible constatar la activación de prácticas diferenciadas que fijan, más que cuestionan, los estereotipos sociales de género y orientación sexual. En este sentido,

“(l)a organización de las prácticas educativas separando mujeres y varones, las actividades, contenidos y carreras pensadas y distribuidas conforme la distinción sexual binaria, autoexcluyente y constante del par mujer/hembra, varón/macho; la división cuasi irreconciliable entre mundo público masculino y mundo doméstico femenino, y las prescripciones normativas y jerarquizantes sobre las orientaciones del deseo sexual, constituyen todas ellas polarizaciones naturalizadas desde las escuelas” (Dirección de Educación Intercultural, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DEI, DGCEPBA] 2007: 123).

En esta línea, pese a que las consignas y argumentos a favor de la igualdad de género, la ciudadanía sexual, la afirmación de las identidades LGBT, y los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos han calado en la discursividad social más extendida, en la cotidianidad escolar aún se advierte la persistencia de conceptualizaciones notablemente rígidas a la hora de significar, modelar y justificar intervenciones regulatorias sobre los cuerpos y las sexualidades juveniles, que traen consigo el peso ideológico de la evaluación moral sobre los recorridos y elecciones biográficas, así como la fuerza performativa del lenguaje que, al nombrarla la diferencia, o silenciarla, le da forma, existencia e inscripción en una grilla de inteligibilidad o ininteligibilidad social

hegemónica. Así, pues, es frecuente que en las aulas, en los recreos y en toda esa amplia territorialidad simbólica que las instituciones educativas conquistan, invaden o negocian con el “más allá” de ellas mismas “(l)os atributos masculinos representados por la virilidad, el coraje, la fuerza, la razón, la iniciativa, el ‘aguante’, se opon[gan] a la fragilidad, la delicadeza, la intuición, la emotividad, el recato, la tolerancia ‘naturalmente’ femeninas. Y [que] la aparente falta o déficit de estos atributos en el género ‘correspondiente’, de lugar a masculinidades y feminidades subordinadas, descalificadas, negadas o fuertemente estigmatizadas” (*ibídem*).

Es claro que estas prescripciones no se forjan (exclusivamente) en la escuela, aunque allí se vean reforzadas. Se van sedimentando a partir de una *microfísica de prácticas de investimento de género y sexualidad*, que incluye desde el color de la ropa que elegimos para un niño y una niña cuando son bebés, o los juguetes que le ofrecemos para jugar, hasta los comportamientos que estimulamos o sancionamos los/as adultos durante la socialización de la primera infancia, entre una amplísima gama de orientaciones del sentido y de la acción. Al respecto, “no es difícil encontrar en las rutinas de crianza, cómo se espera que la niña busque protección, cuidado, tienda a pedir que le resuelvan las situaciones conflictivas, exprese sus afectos con el contacto corporal, y cómo al niño se lo estimula para que se ‘arregle solo’, opere desde la fuerza corporal más que desde la palabra de ternura y ‘ponga el cuerpo’ en la pelea o deporte (Elizalde, Pastori *et.al.* 2007: 184).

Especialmente en el caso de las mujeres, las expectativas escolares de mayor pasividad femenina contienen aún hoy la creencia tácita de que las alumnas deben comportarse “como una señorita” y ser “buenas chicas”. Curiosamente, la “poca combatividad” de las niñas y las adolescentes, comparada con el “griterío” de los chicos, fue uno de los primeros tópicos de preocupación de la pedagogía crítica anglosajona cuando, en los años 1970 y 1980, procuraba relevar los impactos de las diferencias de género en el funcionamiento áulico.

Sin embargo, no todos/as miraban lo mismo. En paralelo, otras investigaciones prestaron atención a otros desempeños femeninos en la escuela que, sin quitarle valor a aquellas advertencias sobre las múltiples formas de vigilancia y opresión que pesan sobre las estudiantes, daban cuenta de unas dinámicas más complejas, imposibles de reducir



a la simple yuxtaposición “predominio masculino” versus “sujeción femenina”. En esta dirección se ubican algunos trabajos pioneros de la socióloga feminista inglesa Angela McRobbie. Desde sus exhaustivas indagaciones etnográficas sobre mujeres jóvenes, McRobbie (1978) criticó el carácter androcéntrico de ciertas interpretaciones del análisis social referidas al vínculo entre jóvenes de sectores populares, culturas juveniles y escuela y relevó instancias sugerentes de formulación de una “subjetividad rebelde” entre las alumnas de los colegios estudiados. En *Mujeres jóvenes y ocio. Cómo las chicas de clase obrera consiguen maridos de clase obrera* (1978) las jóvenes entrevistadas por la autora, todas ellas provenientes de sectores empobrecidos, manifestaban actitudes de búsqueda de independencia y de acceso al estatuto de adulto (mediante la maternidad, por ejemplo) que las ubicaban en un lugar de producción activa de sus culturas grupales, por contraposición a la inercia o la mera reproducción pasiva presupuestas por otras investigaciones. Según McRobbie, había en ellas una afirmación agresiva de su condición de “hembras” *-femaleness-* frente a la condición de “mujer” *-femininity-* más típica de las chicas de clase media. Con su sexualidad o *femaleness* eran capaces, pues, de ganar control en la institución escolar. En el trabajo de McRobbie estas prácticas son descritas a partir del relevamiento de diversas pautas de comportamiento en la dinámica escolar, como hablar en clase en voz alta sobre chicos, pintarse los labios a toda hora, o desplegar gestos provocativos que podían despistar –o interesar- al profesor, entre otras.

Por su parte, una investigación desplegada a principios de los años 1990 en Inglaterra por Elizabeth Gurgeon (1995) sobre la cultura oral (charlas, canciones de ronda) y las dinámicas de juego, proximidad física e intimidad entre niñas de los primeros grados durante los recreos escolares, también puso en evidencia el despliegue de una “cultura subversiva, opuesta a la cultura dominante” que desafía la idea generalizada de la “falta de poder” que suelen padecer las niñas y las jóvenes en el espacio de las clases propiamente dicho. Aquí, el análisis en clave de género permite advertir los modos en que la creación de *complicidades intra-género* puede ser un medio para poner en entredicho ciertas estructuras del orden social (Woods y Hammersley 1995). De hecho, la autora se refiere al dominio que los chicos ejercen en el patio de recreo mediante

el fútbol, como actividad principal de ese tiempo-espacio de recreación, y cómo las chicas se ven obligadas a entretenerse con “pasatiempos” que requieren una menor territorialidad. “Este dominio opera de forma más general dando lugar a una característica bastante común entre las estudiantes: su ‘tranquilidad’; aunque la estrategia de las chicas, de aparente retirada, se refleja también en su conducta en situaciones donde hay personas de ambos sexos” (Grugeon 1995:14-15).

Como indicamos, la constatación tautológica sobre la mayor “tranquilidad” de las alumnas en comparación con los alumnos varones ha contribuido al estereotipo de la pasividad y la debilidad femeninas como rasgos intrínsecos de las escolares. Imágenes comúnmente asentadas tanto en los/as docentes como en los/as propios/as alumnos/as, que se refuerzan con la extendida presunción de una capacidad intelectual diferencial según el género plasmada, por ejemplo, en la elección de materias y talleres de unos y otras en sus trayectos formativos, así como en sus desempeños académicos y destinos futuros (Morgade 2001). Al respecto, el trabajo de Grugeon (1995) hace una lectura a contrapelo de ese sentido común:

“Uno de los factores que intervienen en la elección tradicional de asignaturas que cursan las chicas parece ser su ‘tranquilidad’ y la dificultad para comunicarse con el profesorado, lo cual refuerza las actitudes convencionales de éste. Sin embargo, la ‘apacibilidad’ no es un atributo inherente a la mujer tal como se desprende con toda nitidez de las propias opiniones de las chicas y de su conducta variable (...) tampoco es producto de los diferentes índices de madurez durante la pubertad y la adolescencia. Es una adaptación a las circunstancias sociales y, además, altamente eficaz (...) ya que tiene que ver con las angustiosas exigencias que pesan sobre ellas en la escuela y simboliza su resistencia a cualquier presunción de inferioridad. En realidad la alumna no es tanto ‘tranquila y débil’ como ‘silenciosa y fuerte’ (*ibidem*, 15).

Asimismo, resulta crucial señalar que estas representaciones estereotipadas, o incluso abiertamente estigmatizantes, no se aplican de forma exclusiva sobre ciertos varones y mujeres jóvenes -en tanto alumnos y alumnas- por parte de los adultos, sino que incluyen a docentes y a otros agentes institucionales, en una significación cruzada. Tampoco ocurren solas, ni operan en el vacío. Sabemos, al respecto, que muchas

otras instancias sociales, como los medios de comunicación, la iglesia, la justicia, y las propuestas de la industria cultural en general, practican también múltiples pedagogías de la sexualidad y el género, ya sea coincidiendo con la escuela en la legitimación y negación de sujetos, ya sea produciendo discursos disonantes y contradictorios (Lopes Louro 1999:9). En este sentido, las imágenes restrictivas de las configuraciones sexo-genéricas gestadas y/o reforzadas en la escuela tienen lugar y se articulan complejamente con aquello que los trabajos más recientes de la pedagogía crítica en vínculo con la teoría de género identifican como los *procesos de monitoreo y supervisión* que también las y los propios/as jóvenes realizan sobre las actuaciones de género y sexualidad de sus pares y docentes, en base al protocolo naturalizado de la heteronormatividad y la normalidad genérica. Como afirman lúcidamente Tomasini, Bertarelli *et. al.* (2012) estos modos de “‘policiamiento’ de las *performances* de género (...)” hacen que “las prácticas corporales aconte[zc]an en un marco regulador que opera en distintos niveles” (3). De esta manera “(...) en la escuela no sólo los agentes educativos sino también las y los jóvenes ‘supervisan’ y vigilan la apariencia social del género de sus compañeros y compañeras como un modo de afianzar la heterosexualidad normativa (Butler 2001) (*Ibidem*, destacados en el original).

Y si de actuaciones desafiantes del cuerpo y las sexualidades en la escuela se trata, es sabido que las orientaciones del deseo sexual que no responden a la matriz heterocentrada suelen ser frecuentemente asociadas a atributos peyorativos, de efectos desubjetivantes para muchos/as chicos y chicas, lo cual “señala otra manera en que el aprendizaje puede verse obstruido, cuando no censurado, como ocurre de modo paradigmático con los/as jóvenes de identidad trans (...) que, en su mayoría experimentan el rechazo –más o menos velado– y la virtual expulsión del ámbito escolar” (DEI, DGCEPBA 2007: 131). Al respecto, Didier Eribón (2001) sostiene que gays, lesbianas y travestis, entre otros grupos diferenciados sexualmente, sufren en uno u otro momento de su vida el choque de la injuria. “Sucio marica”, “Sucia tortillera”, no son –indica– simples palabras pronunciadas casualmente. Son signos de vulnerabilidad psicológica y social sobre sujetos concretos (Elizalde, Pastori *et.al.* 2007: 188). Son, en sus palabras,

“agresiones verbales que dejan huella en la conciencia. Son traumatismos más o menos violentos que se experimentan en el instante pero que se inscriben en la memoria y en el cuerpo (porque la timidez, el malestar, la vergüenza son actitudes corporales producidas por la hostilidad del mundo exterior). Y una de las consecuencias de la injuria es moldear las relaciones con los demás y con el mundo. Y, por tanto, perfilar la personalidad, la subjetividad, el ser mismo del individuo” (2001: 29).

Con todo, es claro que, ante estas prácticas de discriminación y moralización subalternizantes, se impone también explorar críticamente sus específicas condiciones de producción y circulación en la escuela. La importancia de esta tarea es sustancial, dado que estos discursos operan -ya sea bajo la forma del insulto, o de ciertos gestos, epítetos o comentarios burlescos o injuriosos- de manera no sólo extendida sino cotidiana, siendo eficazmente naturalizados, (re)producidos y/o legitimados por docentes y alumnos/as, así como presupuestos tácitamente como criterios de estructuración de muchas de las relaciones intersubjetivas que tienen lugar en instituciones escolares (Elizalde, Felitti *et. al.* 2009; Péchin 2012). Cabe en este punto recordar que la discriminación nunca es resultado de un acto individual, sino que consiste en la legitimación de la impunidad como modo concreto de cultura política, en la medida en que las ideologías homofóbicas, sexistas, racistas, lesbofóbicas o travestofóbicas constituyen un campo material y a la vez político de prácticas de persecución, represión y silenciamiento a formas de identidad y organización que distintos colectivos políticos han dado a sus proyectos de transformación de sus condiciones de existencia (Delfino 1998; Rapisardi 2003).

En este sentido, y en relación con las diferencias de género y sexuales, el aula no deja nunca de ser un espacio de lucha entre poderes, donde tanto la invisibilidad de la diferencia como su hipervisibilidad se inscriben en la tensión entre el mandato fundacional de igualar con el que se gestó históricamente la escuela, y la exclusión que ejerce sobre diversos contingentes de niños, niñas y jóvenes. Procesos ambos que a su vez son tensados por otros clivajes de identidad, complejizando de este modo el análisis socio-cultural de la escena escolar.

Ahora bien, si -como sostiene Lopes Louro (1999)- ya sea “por la afirmación o por el silenciamiento, en los espacios reconocidos y públicos,

o en los rincones escondidos y privados” en la escuela se ejerce una pedagogía de la sexualidad que legitima determinadas identidades y prácticas sexuales, y reprime y margina otras (9), igualmente cierto es que aunque allí “se redoble o se renueve la vigilancia sobre la sexualidad, esa vigilancia no sofoca [nunca del todo] la curiosidad y el interés” que ella motoriza, consiguiendo apenas, pues, que en la espacialidad escolar se limite “su manifestación desembarazada y su franca expresión” (11).

Si asumimos, entonces, que la institución escolar es un tejido de prácticas y sentidos producidos históricamente como resultado de complejas dinámicas de regulación, control y reapropiación, y no un espacio de mero reflejo o determinación normativa (Rockwell y Ezpeleta 1985; Rockwell 1987), podemos entonces afirmar que la escuela no impone ni activa ningún poder monolítico absoluto, del mismo modo que tampoco es sólo la traducción inevitable y literal de una concepción preconstituida sobre el género y la sexualidad. La escuela, más bien, existe como un “concreto real” donde “la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos, o el sentido de las prácticas observables” (Rockwell y Ezpeleta 1985: 198). De allí pues que podamos considerarla como una “realidad rebelde”, más que como el territorio de una imposición ubicua sobre los sujetos que la habitan. Y entonces, se abre así la posibilidad de alojar una reflexión y una praxis pedagógica que apunte a intervenir y significar de otro modo desde esas grietas y deslizamientos que ocurren en el interior mismo de un espacio tan normatizado como el escolar. Una institución, la escuela, donde las prescripciones sobre la feminidad y la masculinidad hegemónicas, y sobre la heterosexualidad obligatoria son, en efecto, constantemente interpretadas, evaluadas y estimuladas, pero donde también surgen espacios, brechas y posibilidades para la rearticulación del significado, así como para el registro de transformaciones perceptibles que sirven para aflojar el control sobre esas regulaciones tan celosamente vigiladas y habilitar distintos niveles de agenciamiento por parte de los/as sujetos.

Porque, quizás, es desde allí, desde esos intersticios o *espacios de fuga* en los que contingentemente el poder cambia de signo a favor del placer, de la sexualidad como derecho, de la determinación soberana del cuerpo y/o de la equidad de género como piso para una ciudadanía

real, que pueden imaginarse respuestas creativas y emancipadoras a las normas de inteligibilidad cultural que imponen divisiones no sólo en los campos del conocimiento sino en la variedad de prácticas sociales asociadas a las subjetividades construidas en su entorno.

## PEDAGOGÍA, CRÍTICA CULTURAL Y DESAFÍOS POLÍTICOS

En este trabajo centramos nuestro interés en el análisis de las prácticas institucionales de investimento de género y sexualidad así como en los modos en que estas diferencias interpelan nuestra visión sobre las *pluralidades culturales*, lo cual no sólo supone reconocer políticamente la existencia de una diversidad cultural en las aulas respecto de éstas y otras distinciones identitarias, sino también bregar por la creación de condiciones que potencien una democracia dialógica en su interior. De allí, entonces, que la dimensión *intercultural* resulte significativa en la medida en que se la piensa como la puesta en acto de un campo de interlocución. De este modo “como habitantes de múltiples configuraciones culturales [e identitarias] somos constituidos y nos posicionamos ante poderes disímiles y cambiantes”, que a su vez son “la objetivación de acciones humanas históricamente situadas” (Grimson 2011: 171-194). En este sentido, el prefijo *inter* del término no señala la relación entre culturas o adscripciones identitarias fijas o ya definidas, sino los *efectos de frontera* de esa relación; la productividad más que la conectividad del vínculo. Así, pues “interculturalidad” refiere “a las fronteras entre marcos de significación o entre regímenes de articulación de significados, que articulan también los sentidos de las identificaciones, las categorías y dimensiones identitarias, los sentidos de pertenencia” (Caggiano 2005: 32). Lo interesante de esta noción, entonces, es que no presupone un modelo teleológico de vinculación entre los grupos o diferencias en contacto, si no que da lugar a la ocurrencia de desplazamientos, transformaciones y al propio cambio histórico, que sedimentan en nosotros/as en tanto transitamos diversas maneras de vivir, experimentar y poner en diálogo y tensión nuestras configuraciones de identidad.

Desde esta concepción, toda situación educativa es intercultural y supone una perspectiva pedagógica de este orden que genere una mirada reflexiva y políticamente comprometida sobre las diferencias de

género y orientación sexual, pero también de etnia, nacionalidad, clase, y sus diversos entrecruzamientos “no como realidades cristalizadas sino como inscripciones posibles que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico” (DEI, DGCEPBA 2007: 126). En este contexto, es claro que una educación capaz de reivindicar la importancia de la alteridad para la construcción de un proyecto emancipador requiere de prácticas pedagógicas críticas y altamente (auto)reflexivas, así como de docentes que actúen en tanto intelectuales comprometidos/as con la construcción cotidiana de una *conciencia crítica*, o de un *lenguaje común* por medio del cual sea posible pensar y actuar en la lucha a favor de unas relaciones sociales democráticas.

Ahora bien, pese al amplio consenso que esta invitación puede despertar, su concreción –sabemos– es sumamente compleja. Entre otras cosas, porque aún cuando un/a docente esté adoptando una política intercultural declarada, sus puntos de vista sobre el género y la sexualidad pueden estar todavía anclados en convicciones personales y sociales restrictivas que lo mueven a poner objeciones a ciertas preferencias o desempeños, a distribuir desigualmente el reconocimiento, y/o a deslizar más o menos explícitamente evaluaciones morales en torno a ciertas expresiones y prácticas de sujetos y grupos. Lo cierto es que, además de obliterar la propia responsabilidad, este tipo de actitudes –que, recordemos, no responden exclusivamente a sus autores individuales sino que son producto del armado mismo de la trama institucional escolar– pasa completamente por alto el hecho de que la escuela genera un espacio narrativo privilegiado para algunas formas de identidad y un espacio de desigualdad y subordinación para otras. Y que, a su vez, usa el conocimiento académico para ordenar las diferencias culturales en función de regular y definir quiénes son unos y otros, y cómo deben narrarse a sí mismos, en vez –por ejemplo– de tratar a los/as estudiantes como portadores de diversas *memorias sociales* con derecho a hablar y representarse, en la búsqueda del aprendizaje y la propia determinación.

En efecto, uno de los puntos más intrincados del reto que implica trabajar desde una perspectiva dialógica e intercultural sobre las diferencias aquí estudiadas pasa por revisar profundamente la relación entre investigación, práctica educativa y práctica política. En este marco, si los/as educadores asumen seriamente el desafío de generar nuevas



preguntas, modelos, y contextos de producción, reconocimiento y despliegue ciudadano de las diferencias sexo-genéricas en la escuela, es evidente que esto requiere revisar las políticas en su propio lugar. Esto es, en relación tanto con los procesos de enseñanza en los/as que están directamente involucrados/as, como con los vínculos con sus alumnos/as y colegas, y con el contenido crítico de esos intercambios. En esta línea, resulta clave que los/as docentes asuman para sí la sensibilidad política y el rol ético de su lugar como *intelectuales públicos* (Giroux 1997), que producen selectivamente y legitiman formas particulares de conocimiento y autoridad. Esto significa entender las formas en que la vocación como educadores desafía, alienta, o subvierte las prácticas institucionales que están reñidas con los procesos democráticos, así como las esperanzas y oportunidades que éstas les están proveyendo a los y las jóvenes, en tanto alumnos/as.

Así, pues, si entendemos a la pedagogía como un modo de crítica cultural para cuestionar las condiciones bajo las cuales son producidos el conocimiento y las identidades, el des-monte de algunas narrativas y prácticas escolares prescriptivas alrededor del género y la sexualidad podría pasar por un mayor compromiso escolar en el sostenimiento y profundización de acciones políticas fundamentales. No sólo aquellas más básicas vinculadas con el cuestionamiento de visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, o con la revisión crítica de las formas hegemónicas de la heteronormatividad, las clasificaciones genéricas obligatorias, y las expresiones restrictivas de la identidad sexual y de géneros, sino también otras más sutiles o borroneas. Entre ellas, por caso, la de ofrecer y legitimar representaciones sobre la multiplicidad de sentidos de estar y percibir el mundo a partir de los y las jóvenes, las cuales puedan alojar sus propias imágenes, deseos y adscripciones, así como producir y habilitar textos pedagógicos que jueguen un rol formativo central en la conformación de identidades plurales de niñez y juventud.

Todo esto requiere comprender a la escolarización como un dispositivo cultural y político estructurado y transversalizado por relaciones de poder que intentan regular y modelar los cuerpos y comportamientos de sus integrantes de acuerdo a sus modos hegemónicos de saber/poder, así como a sus valores y deseos. Pero a la vez, como un espacio de producción



cultural donde los sujetos articulan y rescriben sus experiencias en ese recorrido en el marco de condiciones específicas, subvirtiendo sentidos y desplegando alternativas (Giroux 1997; McLaren 2005).

Para poder protagonizar este tipo de acciones, Henry Giroux (1994) sugiere que los/as educadores se formulen preguntas nuevas, desarrollen nuevos modelos, y nuevos caminos de producción que sean capaces de comprender los diferentes contextos sociales, económicos y políticos que producen variadas formas y relaciones de poder entre las nuevas generaciones y el mundo adulto. Pero para ello se requiere, señala, algo más que disponer de una lente para volver a situar la construcción de la niñez y la juventud en el interior de un paisaje social, tecnológico y económico radicalmente alterado. Es preciso también contar con sólidos elementos para repensar de modo crítico la relación entre cultura y poder, conocimiento y autoridad, aprendizaje y experiencia, y el rol de los educadores/as como intelectuales públicos. Porque, en tanto tales, su trabajo pedagógico y político será incompleto “a menos que de forma autoconciente asuman la responsabilidad de sus efectos en un marco más amplio de cultura pública mientras, simultáneamente, anotan los más profundos problemas de deshumanización en las sociedades en que vivimos” (1994: 25).

Siguiendo esta sugerente invitación, las preguntas entonces por qué puede *hacer* un cuerpo, o por cuáles son las prácticas de investimento de género y sexualidad que la escuela pone en funcionamiento alrededor de los y las jóvenes, quizás puedan ser replanteadas en el marco de una búsqueda más amplia por la configuración de una cultura política en la que primen tanto argumentos desustancializadores de las diferencias que articulan la condición juvenil contemporánea como un compromiso ético y epistemológico sostenido a favor de la construcción de una crítica pedagógica y cultural atenta a la especificidad de lo múltiple, en su radical historicidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrancos, D.  
2007. *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana, Buenos Aires.

Butler, J.

2002. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós, Buenos Aires.

2006. *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós, Buenos Aires.

Caggiano, S.

2005. *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo, Buenos Aires.

Delfino, S.

1998. Desigualdad y diferencia: retóricas de la identidad en la crítica de la cultura. En *Revista Doxa* N° 18. Verano, Buenos Aires.

Dirección de Educación Intercultural.

2007. Identidades y relaciones interculturales. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía*. VVAA. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Elizalde, S. C. Pastori y A. Melo

2007. Sexualidad y género. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía*. VVAA. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Elizalde, S., K. Felitti y G. Queirolo

2009. *Educación sexual: un viejo desafío con nuevas respuestas*. En *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Coord. S. Elizalde, K. Felitti y G. Queirolo. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Eribón, D.

2001. *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Anagrama, Barcelona.

Foucault, M.

[1977] 2002. *Historia de la sexualidad*. Grijalbo, Buenos Aires.

Giroux, H.

1994. Doing Cultural Studies: Youth and the Politics of Neoliberalism. En *Harvard Educational Review* 64:3. Fall.

1997. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.

Grimson, A.

2011. Configuraciones culturales. En *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- Grugeon, E.  
1995. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Comps. P. Woods y M. Hammersley. Paidós, Buenos Aires.
- Kincheloe, J. y S. R. Steinberg  
1999. La importancia del género en el multiculturalismo. En *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro, Barcelona.
- Lopes Louro, G.  
1999. Pedagogías de la sexualidad. En *O corpo educado. Pedagogías de la sexualidade*. AA.VV. Autentica, Belo Horizonte.
- McLaren, P.  
[1984] 2005. *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Morgade, G.  
2001. *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón: relaciones de género y educación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Morgade, G. (Coord.).  
2011. *Toda educación es sexual*. La Crujía, Buenos Aires.
- Péchin, J.  
2012. *Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires*. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- Tomasini, M., P. Bertarelli, M. Córdoba y A. Beltrán Peirotti  
2012. Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela. En *Actas 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad*. Programa Interdisciplinario Estudios de Mujer y Género (PIEMG), Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. Disponible en: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroysoiedad>
- Rapisardi, F.  
2003. Regulaciones políticas: identidad, diferencia y desigualdad. Una crítica al debate contemporáneo. En *Sexualidades Migrantes. Género y Transgénero*. Comp. D. Maffía. Feminaria, Buenos Aires.
- Rockwell, E.  
1987. *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento N° 160. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN. México, D.F.

Rockwell, E. y J. Ezpeleta

1985. Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases populares en América Latina*. Comp. E. Rockwell y M. de Ibarrola. México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN.

Woods, P. y M. Hammersley (Comps.)

1995. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós, Buenos Aires.