

“Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación”¹

Alejandro Marcelo Villa²

Introducción

A partir de las políticas educativas implementadas en América Latina en los años 90, algunos estudios han discutido el concepto de equidad de género (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández & Valdés Barrientos, 2006). Se propone allí, una perspectiva en la que la equidad

“no sólo de cuenta de la desigualdad socio-económica en el acceso, la calidad y las oportunidades sociales generadas por el sistema escolar, sino que indague en las raíces culturales de la desigualdad y en los mecanismos que la reproducen dentro y fuera de la escuela, orientando mejor las acciones para superarla” (pag. 10).

Profundizando en esta perspectiva, nos interesa aquí enfocar el sistema escolar en tanto espacio social privilegiado de “socialización de género en el proceso educativo” y del “proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de los estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos...” (pag. 11).

También desde el campo de la pedagogía crítica se ha vinculado el currículum escolar con la socialización de género, como parte de la transmisión y producción de cultura en el proceso pedagógico (Giroux, 2003; Tadeu da Silva, 2003 y 2004). Se trata allí de discutir el currículum a luz de la práctica pedagógica como práctica de “significación” y política. Esta política está constituida por la pugna de poderes vinculados a diferentes codificaciones culturales de los cuerpos, y las cualidades que

¹ Publicado en Villa, A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Colección Ensayos y experiencias, 2009. Se publica esta artículo aquí por expresa autorización del autor y del editor.

² Investigador Asociado, Consejo de Investigación en Salud y Programa de Juventud e Inclusión Educativa/CESAC N°8, Ministerio de Salud/GCBA. E-mail: alejandrovilla2001@yahoo.com.ar

construyen las escuelas en torno a la definición de las identidades femeninas y masculinas³.

Como parte de la socialización escolar, hemos discutido, en un trabajo de reciente aparición, la relación entre adolescencia, sexualidad y salud ¿Cuánto las concepciones y discursos en torno adolescencia, sexualidad y salud, que atraviesan las prácticas docentes y profesionales, reproducen o contribuyen a desnaturalizar las desigualdades e inequidades de género en la escuela? (Villa, 2007). Gran parte de la literatura en Argentina y Latinoamérica de los años 90 y 2000 sobre adolescencia, en los campos de salud reproductiva y sexualidad, ha discutido la presencia de las desigualdades de género desde perspectivas socioconstructivistas en las ciencias sociales⁴. Especialmente se ha enfocado el impacto que tienen las relaciones de género, las relaciones de poder y el ejercicio de derechos humanos en el campo de los procesos de salud-enfermedad-atención. Estos estudios pueden ser de mucha utilidad para políticas y programas que aborden la relación entre sexualidad y salud, ya sea en los mismos servicios de salud, o en las escuelas.

También, algunas perspectivas han señalado las transformaciones del lugar social de la escuela y las redefiniciones de las relaciones de autoridad en esta institución, en las últimas de dos décadas⁵. En otra parte hemos destacado una tensión entre la imposición de valores a los alumnos por parte del docente y una adscripción acrítica de este último a las culturas juveniles en la escuela⁶. Pero, poco se ha profundizado sobre ¿Qué es mostrarse como adulto frente a los jóvenes en la escuela?, ¿Qué se les está pidiendo a éstos?, ¿Cómo se establece el respeto en un marco de normas y reglas sin que ello signifique seguir insistiendo con el ejercicio de autoridad disciplinar, estableciendo normas vacías de consenso en el contexto de la socialización escolar?. Ello supondría desencuentros en las expectativas de las relaciones de generación entre adultos y niños/as y jóvenes; pero poco se ha producido para investigar sobre las condiciones de producción en las relaciones pedagógicas de estos desencuentros y, también, sobre la posibilidad creación de encuentros intergeneracionales. También es escaso el conocimiento que se ha

³ Para una discusión más detallada de la literatura sobre la relación entre sexualidad y género en el campo de la educación puede consultarse Morgade, 2009.

⁴ Puede consultarse Villa, 2007; capítulos 2 y 3, y Gogna, 2005.

⁵ Véase Corea & Lewkowicz, 2005; Greco, 2009 y Villa, 2007: 24-32.

⁶ Villa, 2007: 209-212.

producido para identificar las diferentes temporalidades que se ponen en juego y las formas de interacción de las mismas en las relaciones de generación, en el contexto de la relación pedagógica y la socialización escolar.

En el campo de las políticas públicas de educación en nuestra región latinoamericana, la relación entre sexualidad y educación ha sido menos profundizada que en el campo de la salud. También, la investigación de las ciencias sociales sobre sexualidad en el campo educativo es mucho más incipiente. En general el abordaje de la sexualidad en las escuelas se ha restringido en lo que históricamente se ha denominado “educación sexual”.

El presente artículo tiene tres propósitos. En primer lugar nos proponemos precisar algunos problemas políticos y de conocimiento de la relación entre sexualidad, relaciones de género y de generación en el campo educativo. Para ello nos servimos de algunos resultados de estudios y evaluación de programas de intervención previos, propios y de otros autores.

En segundo lugar, nos proponemos discutir la utilización de la noción de educación sexual en las políticas públicas, enfocando la relación pedagógica como espacio privilegiado de socialización y de intervención en las problemáticas de sexualidad, relaciones de género y de generación, en el contexto de los debates académicos y políticos actuales en Argentina y en el resto de los países de la región latinoamericana.

Finalmente, nos proponemos introducir a las relaciones de generación como categoría de análisis históricos, así como un análisis semiótico de la relación pedagógica. Estos análisis recuperan las investigaciones narrativas en el campo de la pedagogía crítica, así como las conceptualizaciones de las temporalidades en los estudios de juventud, de generaciones y de la sociología de la memoria. Con ello, buscamos dar visibilidad a posibles condiciones de interlocución en las relaciones pedagógicas, teniendo en cuenta tres dimensiones: la relación entre biografía y situación de generación, la narratividad como condición de posibilidad de transformación de las posiciones subjetivas en la relación pedagógica, y el reconocimiento de diferentes temporalidades y las posibles interacciones entre las mismas en esa misma relación.

Perspectivas de los actores en la socialización escolar

Adolescencia, sexualidad, salud reproductiva y relaciones de género

A partir de un estudio previo sobre concepciones de sexualidad y género de adolescentes escolarizados proponíamos tres dimensiones de análisis e intervención con los jóvenes en la escuela (Villa, 2007: 236-240).

En una primera dimensión, llamamos la atención sobre la posición de los docentes y profesionales que intervienen con los adolescentes en la escuela en materia de sexualidad. Los jóvenes hablan de sexualidad según la posición que adoptan sus interlocutores en la relación pedagógica. Dicho de otro modo ¿qué discursos habilitan y ponen en juego el docente y profesional cuando conversan u organizan una actividad con los adolescentes en esta materia?⁷. Allí discutimos que estos adultos ponían en juego una concepción genital de la sexualidad, y que los adolescentes hablaban en los mismos términos que aquéllos. Superar estas concepciones restrictivas de la sexualidad, supone introducir una mirada sociológica, cultural e histórica, tanto en los adolescentes como en docentes y profesionales. Esta mirada podría identificar dos tipos de prácticas discursivas hegemónicas de la sexualidad⁸. La primera está vinculada con la idea de que los adolescentes participan activamente de un mercado de consumo real y simbólico de sexo genital; consumo estimulado por la cultura y los medios de comunicación. Hemos discutido que esto no siempre es cierto en las prácticas sexuales de los adolescentes, sino que más bien son prescriptivas sociales que actúan acríticamente en los supuestos que tienen docentes y profesionales con respecto a los jóvenes en la relación pedagógica. En todo caso, sería importante preguntarse, bajo que condiciones sociales, psíquicas e históricas aquellos supuestos acontecen realmente en las prácticas de los jóvenes. La segunda práctica discursiva, está mucho más naturalizada en los supuestos de docentes y profesionales. Se trata del discurso biomédico que coloca a los adolescentes como meros objetos de cambios biológicos y desbarajustes hormonales. A menudo, este discurso “biologiza” a los jóvenes.

⁷ Se puede encontrar una discusión similar en los hallazgos de investigación que presenta Gabriela Ramos en esta misma compilación. También puede consultarse las discusiones de Entín, Baez & Díaz Villa, 2006.

Ello se debe a que esta práctica discursiva tiene dificultades para incorporar, junto a las determinaciones biológicas, una reflexión sobre la relación de la sexualidad de los adolescentes con la complejidad de los procesos psíquicos, sociales e históricos. Sintetizando, en esta dimensión de análisis nos importa proponer como perspectiva para el abordaje de la sexualidad y las relaciones de género en la escuela, el enfoque de las diferentes prácticas discursivas, las tensiones y contradicciones entre ellas, las que se ponen en juego en la interlocución que se produce en la relación pedagógica entre docentes y jóvenes.

Una segunda dimensión de análisis llama la atención sobre la importancia de la posición subjetiva y social que construye el joven en el grupo de pares, y cómo esta posición puede legitimar o discutir, tanto la violencia en el ejercicio de la sexualidad como las desigualdades de género vinculadas a juicios sexistas⁹. Ejercicio de la sexualidad que, en el contexto de encuentros afectivo/sexuales, puede poner en juego el control del cuerpo de las mujeres, mediante la violencia física y emocional hacia ellas, pero también, la violencia entre varones. Las desigualdades de género de los juicios sexistas entre los jóvenes cristalizan un conjunto de cualidades para definir a las mujeres y los varones, en el contexto de vínculos de pareja afectivo/sexuales, así como en el de las relaciones sociales entre compañeros/as o amigos/as en la escuela. También discutimos que la posición del joven se construye en una tensión entre dos esferas. Una esfera de la intimidad, constituida por la reflexión sobre sí mismo en la construcción de una identidad personal; y otra, de un “yo público”, el que se construye en relación las prescripciones sociales que indican que es lo que significa ser mujer y ser varón. En esta segunda esfera se pone en juego una performance del yo frente a los otros, donde la sexualidad y el vínculo con éstos adquiere significados en términos de la construcción social de una reputación de sí que puede realizar el joven (Sánchez, 2004:33). Ello se traduce en la siguiente preocupación subjetiva del joven “no importa tanto lo que hago sexualmente sino lo que van a pensar los otros de mí”. En esta dirección, nosotros también hablamos de “madureces forzadas”, especialmente en los varones adolescentes, para aludir a las posiciones subjetivas que los jóvenes suponen que deberían sostener frente a sus

⁸ Para una discusión de la noción de práctica discursiva puede consultarse Morgade, 2009.

⁹ Para un análisis y discusión de la coerción sexual de los adolescentes varones puede consultarse Manzelli, 2005.

pares y en determinados contextos sociales, para ser reconocidos sexualmente y obtener prestigio social en la adquisición de identidades de género. De este modo el ejercicio de la sexualidad se constituye en un lugar en el cual se alojan expectativas sociales de desempeño de roles de género. Dicho en otros términos ¿Qué se espera que se haga, frente a quién, social y personalmente?. Sintetizando, el problema colocado por esta segunda dimensión de análisis es el del proceso de interlocución entre los mismos jóvenes en sus vínculos afectivo-sexuales y sus relaciones sociales entre pares en general ¿Cómo se resuelve en esta interlocución la tensión entre las prescripciones sociales y la construcción personal de un yo diferenciado de estas últimas?. Dicho de otra manera ¿Cuánto dicha interlocución entre jóvenes puede cuestionar o reproducir la violencia en el ejercicio de la sexualidad y los juicios sexistas que constituyen las desigualdades de género en la socialización de los jóvenes?; o también ¿Cómo es posible construir y también localizar en la posición del joven frente a los otros, una posición singular en cuanto a ejercicio de la sexualidad y las relaciones de género, que pueda diferenciarse y trascender las prescripciones sociales?.

La tercera dimensión de análisis que queremos destacar nos remite a la vinculación de la experiencia y percepción del cuerpo con las relaciones de género entre los jóvenes. Trabajar con las propias percepciones de los jóvenes de sus cuerpos y el de los otros puede ayudarnos a identificar por lo menos tres esferas. En primer lugar, las partes y cualidades que son valoradas en los cuerpos por los jóvenes. Pero, también la vinculación de estas cualidades con la conformación de determinadas identidades de género, y además, cuánto de la experiencia con el cuerpo no es “organizada” por estas codificaciones de género (Benjamin, 1997:85). Esta relación entre las cualidades valoradas en el propio cuerpo y en el de los otros, y la construcción de identidades de género, comprende para nosotros, por lo menos tres elementos: el lugar del cuerpo en las diferentes expectativas relacionales de los tipos de vínculos afectivos sexuales: ¿Qué me gusta o atrae del cuerpo del otro y qué le gusta al otro de mi cuerpo?; así como ¿Qué me gusta de mi cuerpo frente a la mirada y al acercamiento corporal del otro, y qué le gusta al otro de mi cuerpo?. Luego, también es importante identificar cómo se presentan los cuerpos en lo que

hemos llamado “las estrategias y guiones de acercamientos afectivos sexuales” (Villa, 2007:110). Se trata del supuesto conciente e inconciente, una suerte de “cálculo intersubjetivo”, del tipo, ¿Cómo será mi desempeño y el del otro en determinado acercamiento afectivo-sexual?. Finalmente, nos importa relacionar las expectativas relacionales de género y guiones de acercamientos afectivo-sexuales específicos con la presentación de los cuerpos en determinados escenarios sociales e institucionales. En este caso, consideramos importante analizar cómo son presentados los cuerpos y la circulación de los mismos en la escuela, en tanto espacio físico e institucional particular, y también como espacio de determinadas redes sociales de referencia de los jóvenes. En tercer lugar, es importante identificar las diferentes nominaciones que utilizan los jóvenes y el lenguaje que codifica las diferentes partes del cuerpo y sus funciones. Ello nos importa, no porque pretendamos sustituir el lenguaje científico biomédico del cuerpo por otro lego, sino porque hemos aprendido que dichas nominaciones y codificaciones nos permiten trabajar con el cuerpo bajo un amplio conjunto de simbolizaciones: de la propia experiencia personal con el cuerpo, de la experiencia del cuerpo en la relación con los otros y de los diferentes entornos sociales donde circulan los cuerpos. Incluso hemos experimentado que este conjunto de simbolizaciones puede posibilitar una discusión con los mismos jóvenes en torno de la relación que ellos establecen entre sus cuerpos y las cualidades que constituyen las identidades de género.

Concepciones de sexualidad, adolescencia y género de docentes y profesionales

Al analizar, en otro estudio, concepciones y prácticas de docentes y profesionales vinculadas a la sexualidad de los adolescentes, nos encontramos con concepciones similares a las que destacábamos para los jóvenes¹⁰. Efectivamente, allí planteamos la existencia, en docentes y profesionales, de dos discursos hegemónicos en torno a la sexualidad del adolescente: uno centrado en las explicaciones biológicas y otro que privilegia el desarrollo psicológico. También destacábamos que estos dos discursos tienden a explicar las determinaciones

¹⁰ Véase Capítulo 4 de Villa, 2007, pags. 95-136.

sociales e históricas en términos biológicos y psicológicos; o cuando se puede reconocer dichas determinaciones, se las considera como hechos externos a los procesos biológicos y psicológicos y no como constitutivas de la socialización. Ello cobra relevancia política, en tanto que, concebidas las cosas de este modo, se abstraen las adolescencias reales de los procesos sociales e históricos que las producen, y se corre el riesgo de “biologizar” o “psicologizar” estos últimos.

A partir de resultados de este estudio, proponemos dos grandes discusiones. En una primera discusión, siguiendo a Louro (2003), podríamos pensar a los cuerpos como “objetos de disputas de diferentes instancias culturales”, instancias éstas que hablan de cómo deben ser los cuerpos en la escuela. Se trataría de diferentes “codificaciones culturales” de los cuerpos, múltiples significados que pugnan entre sí por legitimarse como verdaderos. Los adolescentes serían sujetos destinatarios de pedagogías distintas, a veces contradictorias y simultáneas. Existe una tensión entre, por un lado la prescripción de identidades de género y discursos sobre la sexualidad que hacen objeto a los adolescentes (presentes en los estereotipos de género descriptos) y, por el otro, “identidades civiles” de los adolescentes como sujetos con capacidad propia para decidir sobre sus sexualidades y reproducción¹¹. Ello se complejiza aún más, si los adolescentes, como afirman muchos docentes, quedan posicionados en las relaciones pedagógicas como meros “objetos receptáculos” de conocimientos por parte del adulto. En el discurso de los adultos estudiados las mujeres aparecen en una posición ambivalente e incluso contradictoria. En las concepciones de las femineidades se las tiende a posicionar como objeto pasivo y víctimas del ejercicio de la sexualidad de los varones adolescentes, ya sea bajo la forma general de la “irresponsabilidad sexual masculina” (el supuesto del tipo “ellos las contagian de enfermedades o las embarazan”) o bajo la forma específica de la violencia física o simbólica (el supuesto del tipo “ellos son o pueden ser potenciales agresores y presionan directa o indirectamente a las mujeres para tener sexo y además no usar condones”). Al mismo tiempo, en la práctica, los adultos reconocen y promueven en las mujeres adolescentes una autonomía y capacidad de decisión sobre su propio cuerpo y para incidir en forma activa en las relaciones de género con los varones. Esta autonomía

femenina también se la identifica por parte de los adultos en el deseo de las adolescentes de ser madres y en el reconocimiento social que consiguen en esa situación; aún cuando la mayoría de los profesionales y profesores valoriza negativamente la opción reproductiva de las adolescentes. En el caso de los varones existe una dificultad para representarse las masculinidades diversas en el ámbito educativo. Los varones jóvenes son preponderantemente presentados bajo la figura de los estereotipos de género y, cuando aparecen masculinidades diferentes y contradictorias con el estereotipo, son significadas como raras excepciones. Nuestra idea es que aquí asistimos a una abstracción en la escuela de las experiencias de género de los varones. Dicho de otro modo: la experiencia de género en el ámbito escolar es percibida como subjetivante para las mujeres y pero no para los varones. Esto se torna evidente, cuando en las entrevistas preguntamos a los docentes y profesionales sobre especificidades y necesidades de los adolescentes varones en la escuela. Los entrevistados se quedan pensando sin saber que responder o dudan, como si nunca hubieran pensado con detenimiento sobre las necesidades de los varones adolescentes. Para nosotros esto es una preocupación de primer orden en términos políticos, ya que esta naturalización de las masculinidades en la escuela no permite discutir el ejercicio de poder y la violencia de varones a mujeres y entre varones mismos en la institución educativa. A propósito de esta observación, Robert Connell, al discutir la formación de las masculinidades en la escuela, propone

"Pensar en las escuelas como uno de los sitios principales de formación de masculinidad. Un sitio puede entenderse de dos formas. Primero, puede examinarse como un agente institucional del proceso...debemos explorar las estructuras y las prácticas por las que la escuela forma masculinidades entre sus alumnos. Y también, en el que están en juego otros agenciamientos, especialmente el de los mismos alumnos" (2001:159-160)

Podríamos preguntarnos ¿qué está significando la dificultad de los adultos, y en particular la de las profesoras y profesionales mujeres, para representarse en forma diversa a las masculinidades y, cuando al mismo tiempo, en el contexto de la socialización escolar, reconocen importantes cambios y la posibilidad de

¹¹ Estas identidades civiles cobran significado en el marco de la Constitución y diferentes leyes de la Ciudad de Buenos Aires; lugar en que se realizó el estudio.

multiplicidades diferentes, e incluso contradictorias, en las femineidades? ¿Es posible pensar en cambios sustanciales en las femineidades sin que esto se traduzca de algún modo en modificaciones en las masculinidades?

En una segunda discusión, cuando analizamos la intersección entre las relaciones de generación con la sexualidad y las relaciones de género, observamos que las primeras parecerían “cortar” las dos últimas. Podríamos pensar que, las preguntas que realizamos a docentes y profesionales sobre la sexualidad en sus propias adolescencias comparada con la de los adolescentes actuales, pondría en acción un efecto de historización en sus propias conciencias¹². Podría tratarse de una experiencia autobiográfica que une la memoria, la socialización en cuanto a la propia sexualidad y la de otros, así como con la práctica pedagógica. Nuestra hipótesis es que esta asociación podría posibilitar que aparezcan una diversidad de significados de las sexualidades entre docentes, profesionales y adolescentes, y a su vez que estos significados puedan posibilitar experiencias de género diferenciadas de los estereotipos. Dall’Alba, al analizar narrativas autobiográficas de educadores brasileños, se pregunta “¿Qué procesos de incorporar, de resistir las imposiciones culturales fueron vividas por los profesores y profesoras a lo largo de su escolarización? ¿Qué rituales de pasaje, qué marcas están inscriptas en sus cuerpos? ¿Cómo nos constituimos, profesor y profesora a través de la educación de nuestros cuerpos en la escuela?” (2006: 2). Ella además nos advierte que,

*“El modo como los/as educadores/as se narran y rehistorizan las formas en que aprendieron sobre sexualidad en la escuela, nos da pistas para analizar la construcción de los conocimientos sobre sexualidad y género a partir de los discursos que fueron por ellos tomados como verdaderos y que contribuyeron para posicionarlos como mujeres y hombres... Mi argumentación es la de que estos conocimientos forjados en las vivencias familiares, escolares y con el grupo de pares acaban por ser accionados en los momentos en que, en la posición de educadores, precisamos tomar actitudes frente a las *manifestaciones sexuales de los alumnos* en la escuela” (pags.6-7³)*

¹² La pregunta específica de la guía de entrevista que se aplicó a docentes y profesionales era: ¿Qué similitudes y diferencias encuentra entre lo que fue la adolescencia en su época y la adolescencia de sus alumnos/as actuales?

¹³ La traducción del portugués es nuestra.

Intervenciones y políticas en la escuela

Los supuestos de la Educación sexual en la micropolítica escolar

En un trabajo previo proponíamos cuatro tareas para un diagnóstico institucional que podrían realizar los abordajes de la sexualidad en la escuela¹⁴: perfil de las relaciones institucionales en la escuela; la identificación de concepciones y discursos de sexualidad en la socialización escolar; un análisis de la tensión entre experiencia personal de los docentes y la posición en la relación pedagógica y, por último la identificación de actores en la escuela con capacidad de enunciación de las problemáticas de sexualidad, relaciones de género y de generaciones. En ese contexto de diagnóstico de la micropolítica escolar, la construcción y validación de la autoridad docente en torno a sexualidad y relaciones de género está vinculada a una concepción y utilización de la noción de educación sexual. Esta noción tiene a nuestro criterio, tres importantes supuestos que es necesario discutir. En primer lugar, la sexualidad es considerada un “tema de conocimiento”. Se trata de algo que se da o se quita, en una relación de un docente que tiene algo para dar a un alumno receptor, “vacío”. También aquí este acto de conocimiento se da de una sola vez en un tiempo único y universal; que todos los docentes y alumnos compartirían. También en este supuesto, la sexualidad es algo de lo que se “habla o no se habla”. Se trataría de un lenguaje verbal de una sexualidad universal, que crearía la realidad de la misma en la escuela. Pareciera que sin esta condición de enunciación verbal universal las sexualidades no existirían en las relaciones institucionales y pedagógicas de la escuela.

El segundo supuesto reconoce que la autoridad del docente y profesional en sexualidad se legitima en la capacidad de transmisión de conocimientos y/o técnicas científicos, de orden biológico, médico y en, algunos casos, psicológico. Estos contenidos forman parte de discursos que hacen alusión a un concepto genital, evolutivo y heterosexual de la sexualidad; considerados como patrón de normalidad.

¹⁴ Villa, Ob.cit., Capítulo 7.

Finalmente, existe un supuesto que sostiene que los docentes no se sienten de por sí autorizados a hablar de sexualidad porque no poseen el saber biomédico; el que se considera legítimo para abordar la sexualidad en forma universal la sexualidad en la escuela.

A partir de los tres supuestos descritos, nosotros proponemos discutir que la sexualidad:

1. No es algo que se posee ni que se da a otro. No existe en realidad un sujeto que tiene todo el saber sobre la sexualidad, que se lo transmitiría a otro que no tiene nada.
2. No puede restringirse a un acto de conocimiento de una sola vez. Por el contrario, sería algo que atraviesa o constituye al mismo proceso pedagógico y a las relaciones institucionales en la escuela.
3. Tiene existencia en la vida escolar aunque no se hable de ella. En todo caso es importante preguntarse en términos éticos y políticos, sobre los diferentes mecanismos de enunciación de aquella en la escuela y sus efectos; y en particular, ¿qué puede generar y qué efectos puede tener verbalizar la sexualidad con un discurso universal y único cómo supone la noción de educación sexual?.
4. Es también experiencia subjetiva, significados, práctica simbólica y se articula con otras dimensiones de las determinaciones culturales y sociales (género, generaciones, raza, clase social, religión, etc.). Esto supone enfocar a aquella con una concepción que enfatiza, al mismo tiempo, las multiplicidades y singularidades y no un discurso único y universal. Sin embargo, ¿Por qué el docente necesita medir su capacidad de intervención y de ejercicio de autoridad sólo en el saber biomédico y no en su propia experiencia pedagógica y en otras dimensiones de análisis de la sexualidad?

Proceso de institucionalización de abordajes de las sexualidades

Durante los años 2005 y 2007, implementamos un proyecto que incluyó tres momentos: el dictado de tres capacitaciones destinadas a profesionales y docentes que intervienen con problemáticas de sexualidad en Escuelas Medias; el

acompañamiento de la formulación de un proyecto de intervención por escuela; y la asistencia técnica para la implementación del mismo, evaluando simultáneamente los logros, las dificultades y las estrategias para superar éstas, profundizando en la intervención¹⁵.

Al analizar el abordaje de la sexualidad que realizan los docentes y profesionales en las escuelas, una de las principales discusiones que surgen es si el docente debe disponer de un conocimiento especial que lo habilite para intervenir en sexualidad. Si la respuesta es afirmativa, se plantean entonces dos preguntas más: ¿De qué tipo de conocimiento se trata? y ¿Quién tiene ese conocimiento que lo habilite para intervenir?. Si la respuesta es negativa, los docentes suponen o explicitan que su propia experiencia y algún conocimiento adquirido alcanzan para intervenir frente las problemáticas de la sexualidad de los adolescentes en la escuela.

Una segunda discusión surge del análisis de la demanda de capacitación por parte de los docentes en cuestiones de sexualidad, relaciones de género y salud. Se observan dos campos de significados ambivalentes y contradictorios, ya que incluso pueden convivir ambos¹⁶. Un campo de significados está vinculado a eludir la responsabilidad de asumir el docente el abordaje de la sexualidad en la escuela, y por ello delegar éste en otros, a los que constituye en los “expertos”. Se trata de aquéllos que “saben y poseen el conocimiento correcto”; conocimiento que suponen los docentes que necesitarían los adolescentes. Incluso puede ocurrir que estos docentes o profesionales se incorporen a una capacitación, pero desde el lugar de aquél o aquélla que va a gestionar las actividades que pueden realizar los “expertos” en la escuela; ya sea que se trate de algún profesor de la misma o de alguien que concurra desde un servicio de salud. Un segundo campo de significados está vinculado a una necesidad de capacitarse en el contexto de una expectativa de abordar la sexualidad el mismo docente o profesional de la escuela, sólo o en

¹⁵ Estas tres etapas formaron parte del proyecto “Sexualidad, relaciones de género y de generación en las instituciones educativas: el diseño, implementación y evaluación de dispositivos de intervención en Escuelas Medias”, implementado entre 2005 y 2007 desde este Consejo. Fueron formulados proyectos para 22 Escuelas Medias. Se les prestó asistencia técnica a todos ellos, y 4 de ellos fueron evaluados sistemáticamente durante un año escolar (una Escuela de Comercio, una Escuela Técnica, un Liceo y una Escuela de Enseñanza Media).

¹⁶ Esta discusión se hizo explícita en la mayoría de las escuelas en la Jornada de reflexión docente sobre la Ley de Educación Sexual Integral que el Ministerio de Educación del GCBA propuso, con suspensión de clases, para el día 9/3/07 en todas las Escuelas Medias gubernamentales de la Ciudad de Buenos Aires.

conjunto con profesionales de salud. En esta dirección es importante destacar que los/as docentes pueden reconocer explícitamente que en la formación docente inicial en el nivel medio “no les enseñaron” sobre el abordaje vinculado a cuestiones de sexualidad.

También es importante situar el lugar de los profesionales de salud en este contexto de las expectativas de los docentes de la escuela en torno al abordaje de la sexualidad en ella. Queremos destacar aquí tres posiciones de los profesionales de salud; las que hemos identificado y discutido en la implementación y evaluación de proyectos en las escuelas. En primer lugar nos encontramos con la concepción hegemónica de trabajo de los profesionales de salud: se trata de profesionales que van a trabajar “en la escuela” a través de alguna actividad con adolescentes (“charlas” o “talleres”), en la mayoría de los casos sin una continuidad en el tiempo y sin una estrategia de intervención institucional para problematizar la sexualidad en la escuela. Esta posición confirma y legitima la demanda de la escuela y los docentes de un experto para el abordaje de la sexualidad; manteniendo disociado dicho abordaje del cotidiano escolar de la relación de los docentes con los alumnos. Es decir, aquí la intervención institucional en sexualidad está disociado y es ajeno a la relación pedagógica del docente con el adolescente y es delegado en los profesionales de salud.

A diferencia de este lugar hegemónico de los profesionales de salud como “expertos” de la sexualidad en la escuela, pero sin incidencia real sobre el cotidiano de las relaciones pedagógicas de la escuela, nos encontramos con dos posiciones que buscan legitimidad en la escuela. En primer lugar se trata de profesionales que aceptan inicialmente la demanda de escuelas que los colocan en el lugar de los “expertos”, pero que a partir de un trabajo con los adolescentes en sexualidad en las aulas que encuentra legitimación institucional progresiva, buscan discutir la sexualidad en la escuela en contextos de enunciación más amplios, incorporando otros actores (directivos, preceptores, profesores). Una segunda posición, coloca a los profesionales de salud en un lugar mucho más complejo. Se trata de escuelas que convocan a profesionales de salud, pero que, cuando éstos les proponen problematizar las condiciones de enunciación de la sexualidad en la escuela y no aceptan colocarse en el lugar de los “expertos”, aquélla tiene importantes

dificultades para implementar abordajes en sexualidad, imponiendo toda una serie de obstáculos explícitos e implícitos al trabajo de los profesionales de salud.

El abordaje docente de la sexualidad en la escuela estaría atravesado por dos importantes problemáticas. La primera de ellas estaría constituida por la tensión entre la percepción de la mayoría de los docentes acerca de que la sexualidad sería una responsabilidad adicional de su trabajo y que por ello debería ser rechazada, y por otro lado, una minoría de docentes que perciben a la sexualidad como parte del acto de transmisión pedagógica. Para nosotros esta tensión forma parte de una discusión más amplia, que excede el lugar de la sexualidad en la escuela. Se trata del lugar que le otorga el docente al conocimiento en la práctica pedagógica. Ello también supone discutir la relación entre conocimiento y subjetividad en dicha práctica. La segunda problemática a ser considerada para el abordaje docente de la sexualidad es que ésta está englobada en el imaginario social e institucional de la escuela como un hecho genital, heterosexual y restringido a la percepción de “riesgos”; es decir, bajo la mirada negativa de la sexualidad adolescente, que resultaría del inicio sexual genital heterosexual. Ello supone además un campo de discursos y prácticas restringidos a la biología, la medicina y la psicología. En un estudio previo discutimos la relación de este campo con un “enfoque de riesgo”; el que hegemoniza las concepciones de la sexualidad bajo una mirada negativa y restrictiva de ésta (Villa, 2007: 62-68). Entre las principales dificultades de este enfoque en la escuela, destacamos cuatro. Se restringe la sexualidad a la adolescencia en perjuicio del reconocimiento de los cuerpos sexuados de los adultos en la escuelas. En segundo lugar, se prioriza el contexto social y las determinaciones biológicas para explicar el ejercicio de la sexualidad del adolescente; considerándose a este último como objeto pasivo de dichas determinaciones. En tercer lugar, se enfatizan indicaciones y patrones normativos que buscan controlar el ejercicio de la sexualidad y la construcción de autonomía en la adolescencia. Finalmente, no habría que descuidar que aquí el cuerpo sexuado es limitado a una orientación sexual heterosexual, como parte de un desarrollo evolutivo ya supuesto, que culminaría en dicha orientación.

Elementos para una ampliación de las condiciones de enunciación e interlocución de las sexualidades

Cuerpo, conocimiento y relación pedagógica

Cuestionar los supuestos que obstaculizan al docente preguntarse por los cuerpos sexuados de los alumnos y de sí mismo, supone para nosotros ir a plantearse las cosas en otro lugar y poner en acto otras condiciones de enunciación de las sexualidades en la escuela, en lugar de insistir en una crítica del enfoque evolutivo, biológico, psicológico y “pedajoguizado” de la sexualidad. La discusión sobre las condiciones de enunciación de la sexualidad y la relación de los cuerpos en la escuela, nos conduce a una discusión mucho más amplia. Se trata de plantearnos la relación de los docentes y profesionales con el conocimiento y el proceso de enseñanza. Digámoslo de otro modo, ¿Cuál es la relación entre la disponibilidad de un saber sobre la sexualidad y plantearse preguntas sobre la experiencias de los cuerpos y la sexualidad en el contexto de la relación pedagógica?. Para nosotros, se trata de trascender una doble ingenuidad. Primero, la de creer que el abordaje de la sexualidad se puede reducir a un problema de conocimiento y dirigido exclusivamente a la población adolescente; de modo que el problema es que el docente tenga un conocimiento correcto y universal sobre el cuerpo sexuado del adolescente. Pero tampoco reducir la sexualidad a un simple reconocimiento de la experiencia subjetiva del adolescente, despojada de la transmisión de saber del docente a este último. Por el contrario, creemos que se trata de sostener una tensión entre dicho reconocimiento y la transmisión de conocimientos en el contexto de la relación pedagógica y de generación entre docentes y adolescentes.

Ello supone, en primer lugar, problematizar el lugar de la experiencia docente como posibilidad de desarticulación entre la teoría y la práctica. El antropólogo colombiano Ivan Garcia Suárez (2003). nos propone considerar a la escuela como ámbito de resistencia a las pautas culturales, en tanto los actores en aquélla, tengan la posibilidad de una reflexión crítica sobre su práctica.

Ello significa para nosotros discutir una perspectiva que enfoque las interrupciones de la experiencia del cuerpo en relación a las prescripciones de los estereotipos de

género. Se trataría de analizar las relaciones de los cuerpos y los tiempos que circulan y son vividos en el espacio escolar; y como ellos pueden introducir discontinuidades en las identidades de género y en la norma heterosexual.

El género puede ser considerado como una “construcción con el cuerpo “ (García Suárez & Serrano, 2004: 197), en la medida en que es un ordenador de las relaciones sociales, hechas evidentes en los cuerpos, y que ingresan a éstos en un orden comprensible e inteligible socialmente. En esta perspectiva, el cuerpo puede ser considerado en una doble dimensión.

“...el cuerpo como territorio donde se manifiesta la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina y como agentes mediante los cuáles realizamos lo que somos o queremos ser” (García Suárez & Serrano, 2004:197).

Para abordar los tiempos escolares en los que circulan y son vividos los cuerpos vamos a partir, también siguiendo a García Suárez & Serrano (2004:197), de la “juventud como una construcción con el tiempo”, como “una forma de organizar, controlar y transformar las temporalidades en que se mueve la subjetividad”. La juventud se constituye aquí en una categoría ordenadora de las temporalidades en las relaciones pedagógica y de generación.

Edades y juventudes: dislocamiento de concepciones modernas y surgimiento de temporalidades múltiples

El antropólogo catalán Carles Feixa (2000) propone analizar las nociones de tiempo vinculadas a la construcción cultural de la biografía. Se trata de lo que él denomina “las modalidades de tránsito de una edad a otra que construye cada cultura”(pag.76), en tanto las “edades son estadios biográficos culturalmente contruidos”. El autor habla de “culturas de la edad”. En esa dirección, Feixa discute la utilización de tres tipos de relojes como metáforas para explicar dicha relación entre cultura, edad y tiempo: un reloj de arena, constituido por una concepción natural y cíclica del tiempo, dominante en las sociedades preindustriales; un reloj analógico, que responde a una concepción lineal o progresiva del tiempo y que constituye a las sociedades industriales modernas. Finalmente, la temporalidad

digital de un reloj que se organiza por una concepción virtual y relativa del tiempo, surgida en la sociedad postindustrial, postmoderna. Estos relojes funcionan del siguiente modo, en palabras del autor

“Si el reloj simboliza en cada caso la medida del tiempo biográfico, podemos considerar a los grados de edad como una metáfora del cambio social. Es decir las formas mediante las cuáles cada sociedad conceptualiza las fronteras y los pasos entre distintas edades son un indicio para reflexionar sobre las transformaciones de sus formas de vida y valores básicos” (Feixa, 2000:76).

Paradójicamente, el tiempo analógico moderno se legitima inicialmente en una estructura biográfica de las edades donde las fronteras son fijas y siguen un curso lineal y evolutivo (niñez, adolescencia y adultez), pero simultáneamente el mismo acelera el tiempo de la conciencia. Pierre Nora (2005) habla de una “aceleración de la historia” como efecto directo de la modernidad; donde el principal rasgo de ésta no es la “continuidad” entre etapas o momentos, sino el “cambio” y “una precipitación de todas las cosas hacia el pasado”. Allí, el pasado pasa muy rápido en la experiencia biográfica de las conciencias y, junto con ello, asistimos a una “destemporalización de las generaciones”, ya que se produce una desaparición de los acontecimientos históricos que marcaban las identidades generacionales (Feixa, 2000). Al perder la localización del pasado, bajo la concepción moderna acerca de lo que se puede proyectar o prever, las biografías no pueden vislumbrar el futuro. Es así como, tanto el pasado como el futuro concebidos por la modernidad cambiarían el sentido social en la construcción de las biografías.

Debido a esta suerte de “fugacidad del pasado”, en las últimas tres décadas del siglo XX, la memoria y la identidad sociales se unirían y transformarían en una “forma de deber” (Nora, 2005). Se plantea un “urgente deber de recordar” y socialmente se crea la demanda de que los sujetos tienen que decir quiénes son para autoafirmarse en la sociedad. La identidad transforma su dimensión moderna inicial de interioridad y unidad individual, deviniendo una categoría social (Nora, 2005). Se tornó imperioso recordar el pasado, reivindicar las memorias de grupos sociales sometidos y dotar de identidades sociales a estas memorias.

También, en otra parte, discutimos que la “juventud” fue pensada inicialmente, a fines del siglo XIX y principios del XX, como una categoría de edad según la lógica

moderna de una temporalidad cultural analógica, pero que luego, especialmente en la década de los años 60 de este último siglo, la juventud se consolidaba como una categoría social de consumo en el mercado de bienes materiales y simbólicos. Dicho consumo se generaliza a los distintos grupos de edades, y de este modo la juventud se constituye más en una categoría de producción de subjetividad que en un grupo de edad y etapa de la construcción de la biografía¹⁷. También discutimos allí las consecuencias que tuvieron estas transformaciones de las concepciones modernas de juventud en contraste con las experiencias reales de los jóvenes latinoamericanos, a partir de la década de los años 80 del siglo XX.

El desdibujamiento y dislocamiento del tiempo biográfico moderno, supone la existencia y coexistencia de diferentes temporalidades, donde se rompe la continuidad de un tiempo único y la linealidad del pasado, presente y futuro; además de que el tiempo se “desnacionaliza” y se “globaliza”. Son los jóvenes los que más van a expresar este paradigma de la convivencia de temporalidades múltiples. La socióloga Amparo Lasén Díaz (2000: 45-73) plantea tres niveles de sincronización de esta multiplicidad de temporalidades juveniles en un estudio sobre los jóvenes franceses y españoles. En primer lugar, discute una sincronización con el tiempo dominante cuantitativo y homogéneo del reloj moderno, dado por las instituciones y sus necesidades. Luego, una sincronización con el grupo de pares y sus actividades. Son los tiempos sociales que se construyen en las relaciones con otros. Finalmente, una sincronización en los momentos de soledad inactiva, de intimidad y de reposo. La autora sostiene que estos jóvenes tienen un deseo de vivir “a deshora” y que hay allí una ausencia de jerarquización de las diferentes temporalidades coexistentes. Ello supone importantes dificultades de “armonización de los diferentes tiempos, al no existir dicha jerarquización. La ausencia de planificación y una “pasión por el presente”, favorecen una mayor apertura a lo imprevisto, a la sorpresa y a las oportunidades que podrían surgir.

Quizás, como sostiene Feixa (2000: 87-88), habría que complejizar la relación entre cultura, juventud y temporalidades. El sugiere analizar la tensión entre los modos en el que el tiempo construye socialmente lo juvenil y aquellos otros en que la juventud construye socialmente el tiempo. Se trataría de pensar en este último caso, a las

¹⁷ Villa, 2007: 17-32, siguiendo ideas del mismo Feixa (2000), Serrano (2002) y Urrea Giraldo (2003).

prácticas sociales juveniles como actores que hacen surgir “nuevas modalidades de vivencia temporal” en la cultura.

Biografías, socialización y relaciones de generación

Las continuidades y rupturas en la temporalidad biográfica de los sujetos están vinculadas, para nosotros, con los procesos de socialización de las personas, con la cultura y las relaciones de generación.

Dijimos que íbamos a analizar estas últimas relaciones en el contexto del proceso pedagógico. ¿Por qué? Porque las generaciones se nos presentan como un organizador privilegiado de las dimensiones biográficas, culturales, sociales e históricas. Las generaciones como problema de conocimiento surgieron en los años 20 del siglo XX planteando dos discusiones, muy vinculadas entre sí. La primera estaba constituida por el modo de transmisión social de cultura; y la segunda por la posibilidad de reproducción o transformación social de las culturas en las relaciones sociales, donde, además, emergía la conceptualización de la juventud como posible agente privilegiado de cambio social. Nos importa “re-colocar” aquí estas dos discusiones para pensar la relación pedagógica en el campo de la educación.

Al caracterizar las relaciones de generación, el sociólogo alemán Karl Mannheim, en 1928, argumenta que existen “contactos originales” entre la biografía y “la herencia social y cultural”; contactos que podrían explicar las transformaciones de ambas.

“En contrataste con la sociedad imaginaria destituida de generaciones, la nuestra-en la cual cada generación es seguida por otra-se caracteriza principalmente por el hecho de que la creación y la acumulación culturales nunca son realizadas por los mismos individuos-en vez de eso, tenemos el surgimiento continuo de nuevos grupos etários. Eso significa, en primer lugar, que nuestra cultura es desarrollada por individuos que entran de manera diferente en contacto con la herencia acumulada. Por la naturaleza de nuestra constitución psíquica, un contacto original (encontrar alguna cosa de un modo nuevo) siempre significa una relación modificada, un distanciamiento en relación al objeto y un abordaje original en la asimilación, uso y desarrollo del material ofrecido...el contacto original es un acontecimiento en la biografía individual...”¹⁸ (1982: 74-75).

¹⁸ La traducción del portugués es nuestra..

Los “contactos originales” de la persona con la “herencia cultural acumulada”, son de dos tipos. Uno basado en los cambios en las relaciones sociales, y un segundo debido al “surgimiento de una nueva vida”, al cambio de una generación a otra. Se trata en este último caso de un “nuevo participante en el proceso de la cultura”, dónde “la actitud del mismo en relación a la herencia social y cultural transmitida por sus predecesores es completamente nueva” (Mannheim, 1982:75).

Es decir que, desde esta perspectiva, la construcción del tiempo biográfico nos conduce al lugar de las generaciones en la estructura biográfica y social de las edades, y la relación de esta estructura con la cultura y las relaciones sociales. No se trata solamente de la construcción de biografías en las vidas individuales de las personas. En nuestro concepto, las relaciones de generación colocan a la biografía en lo que podríamos denominar un “modo singular de estar con otros”. En este devenir biográfico con otros, queremos proponer la articulación de tres dimensiones de análisis¹⁹.

La primera dimensión está constituida por las condiciones y disposiciones de la biografía singular de las personas, las que entran en interacción con otros ¿Qué elementos singulares aporta cada uno, y que capacidad singular de absorber elementos de otros, en las relaciones intersubjetivas, sea que se trate de pares de su misma generación, tanto como en la interacción con miembros de otras generaciones?.

La segunda dimensión hace referencia al concepto mannheimiano de “situación social” que define a una generación. Se trata de una posición social común de los sujetos que también define un modo de relación común de éstos con la cultura. Mannheim lo compara con la clase social, en tanto un conjunto de sujetos comparten en una situación de generación cosas similares dentro de un todo social; “situación común que ciertos individuos soportan como su sello en la estructura económica y de poder de una determinada sociedad”. Hay allí una conciencia de los individuos de su situación específica en la estructura social. No es parte de un acto de voluntad conciente (Mannheim, 1982:70). También el autor argumenta que en dicha situación social existe una “tendencia inherente”

¹⁹ Una primer versión de estas ideas fue discutida en la ponencia “Género y relaciones de generación la importancia de algunos ámbitos en la socialización de las subjetividades masculinas”, presentada

“...que proporciona a los individuos participantes una situación común en el proceso histórico y social y, por tanto los restringe a una gama específica de experiencia potencial, predisponiéndolos a un cierto modo característico de pensamiento y experiencia y a un tipo característico de acción históricamente relevante..ciertos modos definidos de comportamiento, sentimiento y pensamiento” (pag, 72).

La tercera dimensión de análisis está constituida por “un estar en el tiempo común” en la situación social de generación y en la construcción con otros de la biografía. Este estar en el tiempo común supone para nosotros enfocar dos elementos. En primer lugar, comprende los “mundos simbólicos” presentes en las relaciones de generación. Dichos mundos incluyen el análisis de lenguajes, códigos, convenciones y símbolos específicos de aquéllos. En realidad, la tarea es más compleja: se trataría de identificar aquí el modo de relación, interacción, reabsorción y creación de diferentes mundos simbólicos presentes en las culturas, que se ponen en juego en las relaciones de generación. No existen generaciones en sí mismas, porque éstas están en permanente interacción. Es el espacio “gris” que produce dicha interacción lo que plantea la discusión sobre la reproducción y redefinición de los mundos simbólicos y la relación de este proceso con las condiciones biográficas. Vinculando estas relaciones de generación con el proceso pedagógico, quizás se trata de analizar las posibilidades de reconocimiento de los preconceptos que ordenan los mundos simbólicos respectivos que se juegan en dicho proceso. ¿Hasta dónde cada uno puede resignar la creencia que tiene del otro?. Beatriz Greco nos invita a pensar a las condiciones de producción de diálogo en la relación pedagógica:, ¿Cómo se habla, desde dónde, con qué palabras, con qué cadencia, otorgando cuáles sentidos y dando lugar a qué voces?²⁰. Ello supone para nosotros discutir una micropolítica de la enunciación en la escuela.

El segundo elemento está constituido por el modo de construcción del “tiempo social compartido” que se efectúa en la socialización de los sujetos. Esto nos conduce a analizar la relación entre relaciones de generación y memoria. El mismo Mannheim (1982:76), lucidamente, nos señala que para que exista nuestra sociedad tiene que existir un proceso simultáneo de transmisión y creación de cultura entre las

en las XXVI Jornadas de Adolescencia “Mito y realidad en la adolescencia y juventud”, organizadas por FADA, 4, 5 y 6 de octubre de 2007, Paseo La Plaza, Bs. As.

²⁰ Greco, 2009.

generaciones. Para ello, él nos propone pensar que existe, por un lado, un proceso de “recordación social” de elementos de la cultura y psíquicos que deben transmitirse entre las generaciones viejas y nuevas. Pero también, junto a ello, tiene que existir un “olvido” que garantice que la acción social de los sujetos, especialmente de los jóvenes, desconoce el pasado social y crea cultura y sociedad a partir de “cero”. Ricoeur (2003)²¹ introduce la idea de la existencia inconsciente de aquél recuerdo social, y nos invita a analizar una “pragmática social del olvido”, “un ejercicio del olvido” apoyado en la idea de que existe un “olvido reversible”, “de reserva”. Ello hace posible la reconstrucción, a través de la actualización del recordar, de una experiencia de “reconocimiento” de una impresión originaria de imágenes en el cuerpo. Pero el mismo autor, también nos alerta que esto encierra la posibilidad social de los “usos y abusos de la memoria”; proponiéndonos considerar una ética social de la memoria ¿Qué es justo que olvidemos y recordemos para existir como sociedad y cultura?.

Lasén Díaz (2000), retomando ideas de Merleau- Ponty (1957) sobre el lugar de la percepción en la relación de la experiencia de duración de la conciencia del yo con los otros, argumenta que esta relación entre generación y memoria se basa en la posibilidad de los sujetos de compartir una posición social común desde la cual se evoca recuerdos, “una red de llamadas y respuestas entre generaciones”. Es la posibilidad de estar en posición de evocación común con los predecesores y los sucesores. No se trata sólo de compartir el presente, sino de

“tener en cuenta a los predecesores y sucesores, incluso identificándose con ellos, aquéllos que antes y después de mí se encontraban o van a encontrarse donde yo estoy, con cuestionamientos semejantes o en el mismo lugar de duración que evoca el recuerdo” (pag.89).

También el padre de la sociología de la memoria, Maurice Halbwachs (2004), introduce cuatro conceptos claves, en el contexto de lo que él denomina “los marcos sociales de la memoria”. En primer lugar, sostiene que la memoria está vinculada a una multiplicidad de grupos de socialización. Las personas poseemos tantas memorias como grupos en los que nos socializamos. No se trata aquí de un recuerdo individual de orden psicológico. La conciencia individual no es más que un

²¹ Pags. 544-591

“lugar de paso” y “punto de encuentro” de las corrientes de pensamiento de uno o varios tiempos comunes²². Pero, además, dicha reconstrucción de recuerdos se da desde una posición social en un presente. No existe una memoria que “se vaya a buscar en el pasado”, sino desde mundos simbólicos y lenguajes de un presente que re-significan los recuerdos de los grupos de socialización del pasado. Esta diferencia de mundos simbólicos en la evocación de recuerdos, significa también una forma de olvido implícito del pasado. En tercer lugar, los espacios y los objetos de los grupos de socialización, forman parte de los marcos sociales de la memoria. Los objetos que integran los territorios ocupados por los grupos de socialización cobran una capacidad simbólica en las relaciones sociales con otras personas y con otros objetos, a través del acto de recordar²³. Finalmente, Halbwachs sostiene que la memoria es lo que permite al pensamiento moverse en el tiempo; reconstruir una trama de relaciones sociales y simbólicas del tiempo compartido con otros, así como una trama simbólica de los espacios y objetos en los recuerdos con otros. Mientras que la corriente psicológica individual sólo permite colocarse “como espectador” de la propia vida psíquica de la persona, sin perspectiva sobre el pasado, la memoria guarda una relación transversal con el pensamiento. El pensamiento está activo en la memoria, se desplaza en ella, se mueve en ella. La memoria es lo que permite a pensamiento moverse en el tiempo, “transportarse mentalmente a un pasado próximo o lejano”²⁴.

Creemos que esta caracterización de la relación entre generaciones y memoria nos permite pensar la relación pedagógica como un contexto en el que las conciencias se mueven e interactúan evocando imágenes en el espacio y el tiempo, a partir de la interacción de los diversos mundos simbólicos, recién discutida.

Los diferentes ámbitos de socialización y posiciones sociales de evocación de recuerdos podríamos pensarlos, también, como espacios de “configuración de prácticas de género” (Connell, 1997).

²² 2004, Capítulo III, La memoria colectiva y el tiempo, pag.126.

²³ Ibid, Capítulo IV, La memoria colectiva y el espacio, pags- 131-137.

²⁴ Ver Cap. III La memoria colectiva y el tiempo, pags. 126-129

Biografías, narración y práctica pedagógica: el problema de la localización del sujeto hablante y la construcción dialógica de los textos

Nos interesa situar el lugar de las biografías en la relación pedagógica, en tanto ello podría crear condiciones de interlocución y posibilitar cambios entre posiciones de docentes y alumnos. Ello supone profundizar en dos discusiones. Primero, tendríamos que identificar los tipos de narrativas que se ponen en juego en la relación pedagógica. Luego, se trataría de caracterizar elementos teórico-metodológicos para localizar las posiciones y los modos de pasaje entre ellas, que las personas adoptan en dichas narrativas. Se trata aquí de la posibilidad de los mismos docentes y alumnos de reconocer las posiciones que adoptan en la narración de la que ellos mismos forman parte. Un enfoque semiótico de las narrativas, en el contexto de la relación pedagógica, podría acompañar el análisis de la construcción de temporalidades. ¿Desde qué posiciones sociales y personales los docentes y los alumnos evocan recuerdos y construyen temporalidades en la relación pedagógica?. Esto significa profundizar en la estructura temporal de las narrativas y los relatos que se ponen en juego allí.

En la investigación narrativa en el campo de la educación, algunas perspectivas han destacado que es necesario pensar a la narración como “algo compartido con otros”, y resultado de “la interpenetración de dos o más esferas personales de experiencias”²⁵. Allí la “voz” personal en la experiencia docente adquiere sentido social. Ella cobra importancia, en tanto articulador de la persona con el sentido de su experiencia y además como posibilidad de relación intersubjetiva de la persona con el otro. En esta experiencia compartida con otros en el acto de narrar, nos interesa una perspectiva que enfoca el desdoblamiento del yo de las personas en “múltiples yoes” en la relación pedagógica. El problema estaría en localizar las voces en la que el yo se enuncia..

Previamente, en un apartado de este mismo texto, afirmamos que el problema de la relación del docente con el conocimiento, suponía desarticular la relación entre teoría y práctica en la experiencia pedagógica. Retomando el concepto de la “experiencia de sí” de Michael Foucault, Jorge Larrosa propone problematizar la

²⁵ Connelly & Clandinin, 1995: 19-21

“producción pedagógica del sujeto”, preguntándose “¿cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo?”, en la medida en que los sujetos son posicionados aquí no como “objetos silenciosos sino como sujetos parlantes” (1995:287). En el campo de la educación podríamos pensar que

“...la experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quien somos, depende las historias que contamos y que nos contamos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el personaje principal. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos, que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen en tanto que estamos compelidos a producir nuestra historia en relación a ellas...esas historias personales que nos constituyen están producidas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas.” (Larrosa, 1995:278).

Larrosa propone analizar varias dimensiones del “dispositivo pedagógico”²⁶ de esa “experiencia de sí”: óptica (lo que es visible del sujeto para sí mismo); discursiva (lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo); jurídica (las formas en las que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según normas y valores); narrativa (la construcción temporal de la experiencia de sí)²⁷. Es esta dimensión narrativa la que constituye una forma temporal, una trama y personajes que adquiere esta experiencia de sí

Pensando en esta perspectiva de una suerte de “fenomenología del desdoblamiento del yo”, el semiólogo Oswald Ducrot propone una teoría de la “polifonía de la enunciación”²⁸; en la cual el sentido de un enunciado es una descripción de su enunciación. El autor discute dos tipos de voces de la enunciación en los cuáles se desdobra el yo. El primero es el “enunciador”, constituido por desdoblamientos en el enunciado que produce el mismo locutor, representación de una enunciación como doble. Son “voces” que no son las del locutor, pero que expresan su punto de vista, sus posiciones. Se podría presentar al enunciado con la metáfora de una representación teatral en la cual el locutor pone enunciadores en el texto del discurso para expresar algún aspecto de la locución, como el autor pone personajes

²⁶ El autor lo define como “cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí, de la relaciones que establece el sujeto consigo mismo” (1995:291)

²⁷ 1995: 292-293.

²⁸ 1986:197-238

en una trama. El segundo tipo de voz es el “locutor”. Se trata del ser a quien “se imputa el sentido”, y el que “es presentado como el responsable de un enunciado”. El locutor puede ser diferente del sujeto hablante efectivo. Es un ser del discurso, a diferencia del sujeto hablante, que es un ser empírico. “El correlato del locutor es el narrador” (pag. 211). El autor imagina o inventa acontecimientos, mientras que el narrador los refiere. Para escribir es necesario ser, pero para contar, no. El enunciador se presenta en el relato como un “centro de perspectiva”; es “la persona desde cuyo punto de vista se presentan los acontecimientos”. “El narrador es el que habla, mientras que el centro de perspectiva es el que ve”. Se podría afirmar que “el locutor habla en el sentido en el que el narrador cuenta”. Pero las actitudes expresadas en la narración pueden ser atribuidas a enunciadores de los que él se distancia., constituyéndose en múltiples “sujetos de conciencia ajenos al narrador” (pag.213). Ducrot propone a la “ironía” como ejemplo destinado a mostrar la pertinencia semiótica de la noción de enunciador:

...consiste siempre en hacer decir, por alguien distinto del locutor, cosas evidentemente absurdas, o sea en hacer oír una voz que no es la del locutor y que sostiene lo insostenible. El locutor hace oír un discurso absurdo, pero que lo hace oír como si fuera el discurso de otro, como un discurso distanciado” (pag 214)

Julia Kristeva sistematiza esta perspectiva, bajo su teoría de la “intertextualidad”, la que revitaliza el pensamiento dialógico del semiólogo ruso Mijail Bajtín,. Aquí la palabra en la narración de un relato no es parte de un sentido fijo, sino “un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario o personaje, del contexto cultural anterior o actual...es un mosaico de citas”²⁹. Existen dos modos en la narración de dirigirse al discurso del otro, los que constituyen estos “diálogos lingüísticos” en los que el locutor se desdobra e interactúa con otros³⁰.

En un primer procedimiento, el “discurso directo” es la voz del otro presentada en primera persona, es el “discurso directo de los personajes”, una “palabra extranjera” que no está al mismo nivel que el autor, pero sometida a la palabra narrativa como objeto de la comprensión del autor”. En una segunda modalidad, en el “discurso

²⁹ Kristeva, 1978: 188 y 190. Se trata de una discusión a partir del texto clásico de Bajtín “Problemas de la poética de Dostoievski”.

³⁰ Ibid, 1978: 201-202.

indirecto”, la voz del otro es autorreferida en segunda o tercera persona al yo del locutor; “el autor puede utilizar la palabra de otro para poner en ella un sentido nuevo, al mismo tiempo que conserva el sentido que tenía ya la palabra”. Esto explica que esta palabra adquiera dos significaciones y que esta operación torne a la palabra “ambivalente”. Allí, “el autor explota el habla de otro...es la influencia modificante de la palabra del otro sobre la del autor” . Es éste el nudo del procedimiento del dialoguismo bajtiniano,

“El sujeto de la narración, por el acto mismo de la narración, se dirige a otro, y es con relación a éste como se estructura la narración...Podemos pues estudiar a la narración más allá de las relaciones significante-significado, como un diálogo entre el sujeto de la narración (S) y el destinatario (D), el otro. No siendo otro el destinatario que el sujeto de la lectura, representa una entidad con doble orientación: significante en su relación con el texto y significado en relación del sujeto de la narración con él...El sujeto de la narración es arrastrado hacia un sistema de código, reduciéndose el mismo a éste, a una no-persona, a un anonimato (el autor, el sujeto de la enunciación)...El autor es, pues, el sujeto de la narración metaforfoseado; porque se ha incluido en el sistema de la narración; no es nada, ni nadie, sino la posibilidad de la permutación de S a D, de la historia al discurso y del discurso a la historia” (pag. 203).

¿Qué importancia pueden tener estas teorías de la experiencia de sí y el dispositivo pedagógico, de la polifonía de la enunciación y de la intertextualidad, para pensar el lugar de la narración en la relación pedagógica?

En primer lugar, pensamos que estas teorías podrían aportar al análisis de la tensión entre la experiencia pedagógica y la dimensión personal del docente y el profesional, en la escuela³¹. Se trataría de analizar allí los modos de afectación recíprocos de las dimensiones subjetivas de las experiencias pedagógica y personal de docentes y profesionales. En esta dirección, se considera pertinente la utilización de biografías y las autobiografías como estrategias metodológicas para el trabajo de transmisión en la relación pedagógica.

También estos instrumentos teóricos pueden ayudarnos a identificar ¿Cuáles son las voces en las que y en que tipo de textos los docentes se posicionan, en las condiciones de enunciación de las narrativas pedagógicas?. Esta pregunta nos conduce al análisis de la relación entre producción y transmisión de saber del

³¹ Hemos planteado un esbozo de esta discusión en Villa, 2007: 229-231.

docente, y por otro la producción de diálogo en el proceso pedagógico: ¿Quiénes dialogan, bajo qué condiciones, y produciendo qué tipo de textos y saberes?. Antes propusimos analizar una “micropolítica de la enunciación”, que pueda localizar los espacios de habla y escucha, así como las voces comprometidas allí. Se trataría de pensar aquí en una perspectiva que problematice la producción de saberes “entre uno y otro” y “con otros”, en lugar de la consideración de conocimientos exteriores a la relación pedagógica misma, que se imponen jerárquicamente de uno a otro.³². Ello también supone discutir el lugar del docente y profesional que siempre se sienten demandados en el lugar del saber para transmitir un conocimiento y no para “enseñar lo que no sabe”³³.

Otra perspectiva del análisis de las narrativas, la constituye el enfoque de la vinculación de los estereotipos de género con el sistema de códigos de los distintos tipos de narración. Se trataría de analizar allí el posible surgimiento de autores-vozes singulares en las condiciones de enunciación, que puedan ser disruptivos, se distancien y se diferencien de dichos códigos y estereotipos. Es una identificación de las narrativas hegemónicas y subordinadas de las sexualidades en la escuela, que enfoque las singularidades y rupturas en los procesos de configuración de géneros y sexualidades. Instituir lo diverso como acto político en la práctica pedagógica es dar visibilidad a los significados diversos de los cuerpos y las sexualidades.

Finalmente, creemos importante destacar los efectos que puede tener el habla en y la escucha de relatos en la relación pedagógica. En el contexto de la relación pedagógica, propongo establecer una diferencia, entre transmitir contenidos (como parte de una relación de conocimiento) y la transmisión en acto de una posición en la socialización. Esto puede comprender una contradicción y tensión en la socialización, entre lo que se transmite, por un lado, como contenido en tanto representación cognitiva, y, por otro, la acción; del orden del currículo oculto e inconsciente, que transmite el docente, el que podría incluir configuración de subjetividades imbuidas en el género. En este contexto, la narración puede tener la capacidad de sacarnos a nosotros y al otro de nuestra posición de transmisión de

³² Véase la noción de “confianza” como condición de producción de este espacio “entre” y como suposición de un deseo de escuchar narraciones del otro y de uno mismo en otros, en Greco, 2009.

³³ Ibid, particularmente la discusión sobre la noción del “maestro ignorante” de Rancière.

conocimientos en la relación pedagógica. Greco nos habla de la posibilidad de afectar al otro ofreciendo relatos³⁴. Contar historias en la relación pedagógica supone establecer diferencias no jerárquicas entre docentes y alumnos. Ello estaría posibilitado por una capacidad “simbólica de la intersubjetividad” que podría poner en acto la narración en la relación pedagógica. ¿Cómo acercarnos en la relación pedagógica de modo de colocarnos en una posición de escucha y de reconocimiento de las diferencias? ¿Qué formas de circulación de la palabra se pueden recuperar en la escuela desde esta perspectiva?. Nosotros creemos que una forma privilegiada de afectar y dejarnos afectar por el otro en la relación pedagógica, sería nuestra capacidad de colocarnos en el mismo acto de narrar en una posición de deseo. Deseo de nosotros de contar historias que provoca el deseo del otro de escuchar, en el acto de transmisión. Provocación y seducción de nosotros y los otros al sentirnos capturados en los actos de habla y escucha de historias. Ello también nos coloca en posición en posición de evocación de recuerdos; tanto a nosotros mismos, como a los otros.

Epílogo: Hacia una rearticulación de relaciones de generación, memoria y cuerpos en la relación pedagógica

La experiencia virtual del tiempo que introducen los jóvenes en la cultura y en la construcción de la subjetividad, en la que el pasado y el futuro pueden coexistir con el presente, nos enfrenta con varios interrogantes y problemas de conocimiento. Esta experiencia demanda, explícita o implícitamente, otras relaciones de generación de los jóvenes con los adultos, diferentes de las que pudo pensar la modernidad. No se trata de pensar dilemáticamente (y también abstractamente), entre un tiempo moderno que sería patrimonio de la generación de los adultos y otro, patrimonio de “jóvenes postmodernos”. En lugar de ello se trata de pensar en el producto de la interacción de los diferentes mundos simbólicos que integran cada uno de estos tiempos. Ello significa dar visibilidad a los diferentes lazos que podrían constituir interacciones e interlocuciones entre las generaciones.

³⁴ Comunicación personal. Clase del 28/8/07 en Seminario “Cuerpo, sexualidad y cultura: perspectivas y elementos en los campos de salud y educación”, Dirección de Capacitación Profesional y Técnica/Consejo de Investigación en Salud/Ministerio de Salud/GCBA.

Necesitamos profundizar en las determinaciones que nos ayuden a situar las continuidades y rupturas en las temporalidades del devenir biográfico. Los tres relojes que propone Feixa pueden coexistir en la construcción temporal de la subjetividad, pero ¿en qué momentos asistimos a un proceso continuo y en cuáles a discontinuos, en el devenir de las biografías?.

Esto está vinculado con una discusión entre las filosofías que han estudiado la relación del tiempo con la construcción de subjetividad, enfocando privilegiadamente las categorías de “duración” o la de “instante”³⁵. La introducción de algunos elementos de esta discusión puede ayudarnos a identificar los distintos “dadores de tiempo” que construyen la subjetividad y la interacción de diferentes subjetividades.

Dijimos que uno de los principales elementos del “estar en un tiempo común” que caracteriza a las generaciones, lo constituiría el tiempo social compartido en la socialización de los sujetos. Esta relación ente generaciones y memoria está caracterizada por dos tipos de este tiempo social. Uno se basa en la evocación del pasado en una posición común entre las generaciones. Lo dijimos claramente siguiendo ideas de Lasén Díaz y Merleau-Ponty: la posibilidad de encontrarse en un mismo lugar de duración que evoca el recuerdo. El segundo tipo, está vinculado a la imagen del tiempo que se construye en el presente

Deleuze dice que el recuerdo para Henri Bergson es una “encarnación del pasado” y que “la forma de comprender lo que se nos dice es idéntica a la forma de encontrar un recuerdo” (1987a: 57). Bergson analiza el lenguaje del mismo modo que analiza la memoria. En esta perspectiva el pasado y el presente son coexistencias virtuales: cada presente remite a sí mismo como pasado y como futuro. Se trata de la “imagen cristal” bergsoniana (Deleuze, 1987b:110), donde el tiempo es visto en un presente que se desdobra en un lanzarse hacia el futuro y un pasado. La imagen es “aún presente y ya pasada”.

Para Bergson existe una imagen del tiempo basada en el pasado: la conciencia se traslada, mediante la evocación a imágenes virtuales del pasado que tienen la posibilidad de actualizarse en “imágenes-recuerdo”, en función de una utilidad en un presente. Estas se prolongan en una imagen-lenguaje y en una imagen-

³⁵ Este desarrollo sigue ideas de Lasén Díaz (2000:85-118) sobre sus lecturas de los pensamientos de Henri Bergson, sobre la duración, y de Gastón Bachelard, sobre el instante, a propósito de esta discusión.

pensamiento (1987b: 135-139). También existe una imagen del tiempo basada en el presente, que tiene dos dimensiones. En un primer caso se trata de una sucesión de acontecimientos en el espacio como hechos psicológicos; y en un segundo, se trata de una visión temporal que se hunde en los acontecimientos, constituida por una simultaneidad óptica, virtual, de varios presentes que se implican entre sí: del pasado, del mismo presente y del futuro. Son “puntas de presente, desactualizadas”.

Para Gastón Bachelard (2002), la temporalidad que organiza la subjetividad no responde, en forma primaria, a esta duración propuesta por Bergson. Para él, la vida es una serie discontinua de actos, constituida por la experiencia inmediata del tiempo que nos da el instante. El tiempo dura inventando. El instante es del orden de la sensación y lo sensible, antes que formar parte de la duración de la conciencia. Esta es de segundo orden. Existe una afección mutua entre los cuerpos y con las cosas del mundo, de la que formamos parte y que nos causan sensaciones y sensibilidades originales.

“La sensación es variedad, es la única memoria que nos uniforma...Para nosotros la conciencia del tiempo es siempre conciencia de la utilización de los instantes, siempre activa, nunca pasiva” (Bachelard, 2002: 80).

Las discontinuidades de los instantes se agrupan en “ritmos” (pags 71-76). La noción de ritmo nos puede permitir pensar la conciencia en términos de actos, el cuerpo en términos de afecciones y el tiempo como articulación de instantes con la memoria. Para Bachelard existen dos tipos de instantes, que se vinculan entre sí, agrupándose. Los instantes “fecundos” son los que introducen una novedad, una discontinuidad que ingresa en los “hábitos”,

“...la rutina se beneficia por la novedad radical de los instantes...es preciso captar la costumbre en su crecimiento...es síntesis de la novedad y la rutina, y esa síntesis es lograda por los instante fecundos” (pags. 60-61).

La continuidad es una discontinuidad que se reconstituye en el hábito.

De modo diferente, los instantes “no-fecundos” son los que actualizan recuerdos; o sea que se basan en una imagen del pasado..

Con la intención de compatibilizar estas filosofías de la duración y de los instantes, Lasén Díaz (2000: 9-14) introduce la noción de “ritmo social”, para pensar en sincronizaciones de temporalidades compartidas, donde los instantes se pueden constituir en dadores de tiempo,

“Los ritmos sociales, como los biológicos, contribuyen a la creación de presente común gracias a la sincronización de individuos y grupos, o mejor dicho de presentes comunes de los grupos que comparten una organización rítmica particular en un momento dado, siguiendo dadores de tiempo, sociales y ecológicos” (pag. 9).

Estos ritmos son “repetición” y “variación”, y enfatizan la “simetría en la relación, la similitud y el sentimiento de estar juntos” Los tres principales medios rítmicos son: la palabra, la melodía y los movimientos corporales. Estos últimos pueden constituirse en “sincronizadores”. Asimismo la sincronización de diferentes tipos de movimientos corporales constituyen diferentes ritmos, los que pueden convivir en el cuerpo de una misma persona. Es decir, la experiencia del cuerpo puede hacer convivir tiempos múltiples e incluso opuestos,

“En el ámbito de los distintos tiempos cotidianos también se viven varios tiempos según dadores de tiempo diversos, incluso opuestos, y las identidades se construyen en una especie de distancia e identificación respecto a los distintos roles...Es decir que en la vida cotidiana se puede cambiar abruptamente de temporalidades, con sus ritmos propios. ...Las acciones rítmicas...acentúan la forma, el uso, la experiencia vivida y no las ideas o ideologías...El ritmo es crítica del sentido que se presenta como una totalidad” (Lasén Díaz, 2000:24)...

Estos ritmos automáticos pueden ser transmitidos mediante una memoria motriz de movimientos y gestos que se repiten a través de una tradición. Se trataría de un “actuar y hablar de memoria” (pag. 13).

En esta perspectiva, el paso de un tiempo al otro está dado por las diferencias, no por la sucesión, el vacío o intervalos entre temporalidades. Se trataría de una heterogeneidad de tendencias, que no tienen un orden jerárquico en la subjetividad, sino que forman “trayectorias” y una cadena de “acontecimientos diferentes”

Quizás con los elementos que nos pueden aportar estas concepciones podamos invitar a pensar los encuentros de diferentes generaciones en diferentes temporalidades; también a reconocer estas diferencias de tiempos en los que se mueve la subjetividad. La descripción de la experiencia compartida socialmente del

tiempo en diferentes pasados, presentes y futuros, también nos puede ayudar a pensar la relación entre memoria y generaciones.

Pensar, además, en cómo, simultáneamente, se encarnan diferentes temporalidades en los cuerpos, los afectos y las emociones, puede posibilitar un reencuentro de nuestros cuerpos con la socialización que recorre nuestra memoria; haciendo de nuestro pasado un nuevo presente y de nuestro presente un nuevo pasado. Pero, también, posibilitar encuentros de nuestros cuerpos con nuestras vivencias de los instantes. Encuentros con una pedagogía del instante y las discontinuidades.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002 (1932).

Benjamin, J. *Sujetos iguales, objetos de amor. Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

Caviedes, E; Provoste Fernández, P; & Valdéz Barrientos, A. "Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas". En FLACSO. *Equidad de género y reformas educativas. Argentina. Chile. Colombia. Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras/FLACSO-Buenos Aires/IESCO-Universidad Central de Bogotá, 2006.

Connell, R. W. "La organización social de la masculinidad". In: Valdés, T. & Olavarría, J (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional/Ediciones de las Mujeres, N° 24, 1997.

-----"Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". *Nómadas*, 14, Abril de 2001, pp.156-171.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. et al (Eds.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

Corea, C. & Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires : Paidós, 2005.

Dall'Alba, L. "Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadoras/es". En Scheibe Wolff, C.; Favero de M. Ramos, T.R.O (Orgs) *Anais Seminario Internacional Fazendo Género 7. Género e preconceitos. ST.7 Género e sexualidade nas práticas escolares*. Florianópolis, 28,29 e 30 de agosto de 2006: UFSC-UDESC.

- Deleuze, G. *El bergsonismo*. Madrid: Cátedra/Colección Teorema, 1987a.
-----*La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: 1987b
- Ducrot, O. *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Entín, C. Baez, J. & Diaz Villa, G. “*En la escuela no tenemos la confianza*: ¿Qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?. En *Anales, VIII Jornadas de Historia de las Mujeres-III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, 25-28 de octubre, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2006.
- Feixa, C. “Generación @. La juventud en la era digital”, *Nómadas*, Bogotá, 13:76-91.
- García Suárez, I. *EDUGÉNERO. Aportes investigativos para el cambio de la relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Universidad Central/Departamento de Investigaciones, 2003.
- García Suárez, I & Serrano, J. F. “Género y juventud en los procesos de subjetivación”. En Laverde Toscano, C. Navarete, G. D. & Zuleta Pardo, M (Eds.) *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre editores, 2004
- Giroux, H. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Gogna, M. *Estado del Arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires: CEDES/CLAM, 2005.
- Greco, M. B. “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”. En Villa, A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Colección Ensayos y experiencias, 2009.
- Halbwachs, M. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004 (1968).
- Kristeva, J. *Semiótica 1*. Madrid: Espiral/ensayo, 1978
- Larrosa, J. «Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí». En Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid : La Piqueta, 1995.
- Lasén Díaz, A. *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid : CIS/Siglo Veintiuno de España, 2000.

Louro, G. "Corpos que escapan". En *Estudos Feministas*, N°4, agosto/dezembro 2003.

Mannheim, K. "O problema sociológico das gerações". In: Foraschi, M. (Org.) *Mannheim*. Sao Paulo: Editora Atica, 1982 (1928)

Manzelli, H. "Como um juego*: la coerción sexual vista por varones adolescentes". En Pantelides, E. A. & López, E. (Comps.) *Varones latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

Merleau-Ponty, M. *Elogio de la filosofía*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1957.

Morgade, G. "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes". En Villa, A. (Comp.), Ob. Cit, 2009.

Nora, P. "Las mareas de la memoria". En www.project-syndicate.org/commentaries, febrero de 2005.

Ricoeur, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003

Sanchez, M. *Negociación sexual en la adolescencia*. Bogotá: Oficina Asesora de Género-PROFAMILIA-Colombia, 2004.

Serrano, J. F. "Ni lo mismo ni lo otro. La singularidad de lo juvenil". En *Nómadas*. Subjetividades contemporáneas: Producciones y resistencias, N°16, Departamento de Investigaciones/ Fundación Universidad Central, Abril de 2002.

Tadeu da Silva, T. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Auténtica, 2003
----- *Documentos de Identidade. Uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Auténtica, 2004

Urrea Giraldo, F. "El grupo de pares en la construcción masculina de jóvenes de clases subalternas". En Olavarria, J (Ed.). *Varones adolescentes : género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO. Programa Chile, FNUAP, Red de Masculinidad/es, 2003.

Villa, A. *Cuerpo, sexualidad y socialización. Investigaciones e intervenciones en salud y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.