

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

La educación de jóvenes en perspectiva intercultural: sexualidades y discapacidad.

Barletta, César, Cobeñas, Pilar, Justianovich, Silvina y Luque, Juan.

Cita:

Barletta, César, Cobeñas, Pilar, Justianovich, Silvina y Luque, Juan (2010). *La educación de jóvenes en perspectiva intercultural: sexualidades y discapacidad*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/504>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI JORNADAS DE SOCIOLOGIA DE LA UNLP

2010

Mesa 28

¿Podremos vivir juntos? Ciudadanía, género, culturas urbanas. La perspectiva de género en la producción de conocimiento sociológico

La educación de jóvenes en perspectiva intercultural: sexualidades y discapacidad

Barletta, César M.

cesarbarletta@gmail.com

Cobeñas, Pilar

pilarcobenas@gmail.com

Justianovich, Silvina M.

sjustianovich@hotmail.com

Luque, Juan G.

juangluque@gmail.com

Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE. UNLP

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el campo de la educación formal de jóvenes desde una perspectiva de educación intercultural, lo cual permite poner en cuestión principios y contenidos de saber y de identidades en sentido amplio. Este abordaje posibilita indagar acerca de los modos en que se hacen visibles algunas identidades y se niegan o limitan otras, en particular sexualidades y discapacidad, construyendo una condición de ciudadanía restringida.

Partimos de concebir a la *cultura* como una esfera conformada por relatos narrativos en disputa entre las heterorepresentaciones y autorepresentaciones de las acciones significativas de cada grupo. Esto implica valoraciones y una actitud normativa mediante la cual se divide el mundo dicotómicamente entre lo considerado normal y anormal. La cultura se ha vuelto un sinónimo generalizado de identidad, así como un indicador de la identidad en

términos de diferencia y desigualdad social. “Las demarcaciones de las culturas y de los grupos humanos que las portan son muy controvertidas, frágiles y también delicadas. Poseer la cultura significa estar dentro de ella. No estar aculturado en la forma apropiada es estar fuera. De allí que las fronteras de las culturas sean siempre protegidas con recelo, sus narrativas purificadas, sus rituales cuidadosamente vigilados. Estas fronteras circunscriben el poder pues legitiman su uso dentro de un grupo” (Benhabib, 2006: 32).

El sistema educativo nacional, consolidado a fines del siglo XIX, se constituyó como un *locus* privilegiado para la construcción de la nación y de la transmisión de una cultura hegemónica procesando, reproduciendo e imponiendo significados y valores asociados al paradigma de la normalidad. La concepción en el siglo XIX y XX acerca de la normalidad/anormalidad se construyó y legitimó por medio de nociones médicas, psicológicas, psiquiátricas, jurídicas y pedagógicas que instalaron una concepción de la otredad como anormalidad. Ésta es aún revalidada por diversos espacios institucionales y discursos científicos, sosteniendo prácticas terapéuticas de rehabilitación con el fin de restituir el estado de normalidad.

De esta forma se desplegaron una serie de dispositivos de regulación y control sobre las familias, niños/as y jóvenes ‘anormales’, localizando la ‘anormalidad’ hacia adentro y afuera de los discursos y prácticas escolares establecidas, ejerciendo una fuerte vigilancia permanente de las fronteras, para asegurar la gestación de sujetos con identidades homogéneas (Skliar y Dustchatsky, 2001; Dussel, 2004). En este sentido, podemos afirmar que la educación obligatoria ha contribuido a la producción de la infancia, la juventud y la adultez construyéndolas como identidades unívocas, englobando en la categoría *juventud* un sujeto homogéneo que reconoce una, y sólo una, forma de ser joven. Sin embargo, una serie de movimientos aportaron al descentramiento del sujeto cartesiano a partir de la cual infancia y juventud fueron representados como un universal homogéneo en singular estático. Desde una perspectiva social contemporánea, se define entonces la condición juvenil y la juventud referidas a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder. Un aporte interesante es el que hace Antonio Pérez Islas (2000), quien define lo juvenil como un concepto *relacional*, inscripto en un contexto social más amplio y en el cruce de categorías

como las de género, étnicas, de clase social; *históricamente construido* donde cada contexto social, económico y político establece las maneras de ser, vivir y percibir lo joven; *situacional, representado y cambiante*. Pues sobre lo juvenil se dan procesos de disputa y negociación entre las *hétero-representaciones* (elaboradas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes, como la escuela, la familia) y las auto-percepciones de los mismos jóvenes. Estableciéndose en algunos casos relaciones conflictivas, de tensión o de negociación, demarcándose quien está dentro de lo juvenil y quiénes quedan excluidos.

“La construcción joven implica intensas disputas de auto percepción y de hetero-representación, de auto adscripción y hetero-reconocimiento. Las posibilidades de manipulación de estas divisiones no son inherentes a la condición juvenil, sino que abarcan otras diferencias sociales, incluidas las de clase, género o etnia” (Valenzuela Arce, 2005). La denominación en plural de juventudes debe ser interpretada como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad (Chaves, 2006) en oposición al discurso homogeneizador que invisibiliza las diversas formas de ser joven.

La/s sexualidad/es en la escuela

La escuela no sólo parece sostener una representación de la juventud como categoría universal, sino que socializa a las nuevas generaciones en un sistema sexo/género para normalizar la sexualidad contribuyendo a generar visiones estereotipadas respecto de lo femenino y lo masculino (Seoane, 2009) a través de la sumisión, el conformismo y el mito de que el conocimiento cura (Talbut, 2005).

Las sexualidades refieren a un campo socialmente construido, conformado por las prácticas así como por los discursos históricamente situados que las conforman. Dentro de este interactúan normas, aspiraciones, deseos y castigos (Pecheny, 2010) materializados en los cuerpos y leídos a partir de juicios de valor que construyen relaciones sociales destinadas a dotar de sentido la realidad y las identidades sexuales asignadas y vividas por los sujetos (Méndez, 2007). Seoane (2009) sugiere el concepto de *tecnología de género* de Teresa de Lauretis (2000) para analizar el campo escolar en relación a cómo éste difunde representaciones jerarquizadas de masculinidad y feminidad mediante prácticas discursivas que operan como tecnologías de género, develando dinámicas generizadas que se producen en

la escuela en tanto dispositivo de normalización. Entendemos el sexismo¹ como una forma de discriminación que está presente como práctica en nuestras escuelas y forma parte de la socialización de las nuevas generaciones (Seoane, 2009).

La reproducción de esas representaciones jerarquizadas en la escuela fueron y son posibles debido a que ella opera como receptáculo de distintos sistemas rituales que transmiten simbólicamente ideologías societales y culturales. Los rituales desempeñan un papel crucial en la vida escolar a través de la puesta en escena de numerosas técnicas que se presentan en pos de generar espacios de inclusión e igualdad pero que esconden una intención homogeneizante y excluyente de las diferencias que los sujetos portan. La teatralidad del ritual se conforma también por el lenguaje utilizado por los docentes y por la vestimenta de los alumnos. Las prácticas discursivas y los rituales que ellas suponen son en sí actos preformativos. Una performance es un acto iterativo que impacta en los procesos de subjetivación y que construye identidad/es de manera situada e histórica. Cada vez que el/la docente interpela a los/las estudiantes en el cotidiano escolar estigmatiza, reconoce e identifica a través de sofisticados métodos de evaluación y segregación.

Otro ritual escolar es la vigilancia sobre la vestimenta que opera la escuela sobre los cuerpos juveniles. En este caso, los guardapolvos blancos para los y las jóvenes cumplen una función de comunicación (incluido - excluido) ya que son portadores y transmisores de significados sociales y culturales específicos². Cubrir a todos con ropa idéntica invisibiliza los cuerpos y consigue ocultar las expresiones de rebeldía e identidad, así como neutralizar las diferencias de etnia y clase y dessexualizar a los sujetos. “Con los uniformes la diferencia se disfrazaba, se ocultaba aún más y así se ignora con mayor legitimidad” (Talbert, 2005:197)

¹ Según el *Diccionario de estudios de género y feminismo* (2009:293) sexismo se define como “el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro”. Y agrega que el sexismo es necesario para que se produzca lo que define como androcentrismo: “la concesión del privilegio al punto de vista del hombre”.

² Esta teatralidad se sostiene desde los inicios de la nación moderna con fines disciplinatorios e higienistas que impregnó toda la práctica escolar tuvo efectos normalizadores en los cuerpos y las sexualidades, que siguen aún vigentes y que moldean también las formas de percepción y comprensión por parte de los/as estudiantes

Escuela y otredad

La sociedad disciplinaria definió un ámbito escolar dirigido a readaptar, rehabilitar, aquellos niños/as y jóvenes que no respondían al paradigma de la normalidad (Foucault, 2000). Las instituciones de educación especial nacen al amparo de la educación obligatoria de los niños de las clases populares a lo largo del siglo XIX. Es a raíz de la construcción de un sistema educativo que los niños previamente expulsados, relegados e ignorados, son forzados a asistir a la escuela. Razón por la cual es en este momento cuando comienzan a surgir instituciones, leyes, publicaciones, disciplinas consagradas a la educación de la ‘infancia en peligro’: la escuela *para* todos no puede seguir existiendo si no es a costa de no ser la escuela *de* todos. De este modo, desde fines del siglo XIX se va gestando la institucionalización de un aparato de control simbólico que, asistido por un corpus científico proveniente del campo médico pedagógico, responde a los intereses socio económicos de los productores de ese sistema. (Muel 1981).

La construcción de un sistema educativo excluyente, y el posterior desarrollo de un subsistema destinado a los alumnos que fracasan en la educación común debido a sus ‘deficiencias’, pone de relieve los mecanismos de atribución de ‘anormalidad’ sobre el sujeto. De este modo se logra ocultar el mandato normalizador de las instituciones educativas, que de esta forma contribuyen al control social mediante la “readaptación” o exclusión de los sujetos que no se adecuan al sistema. Esta pedagogía se basó en la creación de una norma o cuadrícula general a partir de la cual se puede medir a cada uno de los individuos, identificando si cumplen con ella o se desvían del parámetro común. Así, la norma supone que hay que “corregir” al individuo desviado, ya sea mediante el castigo o la adopción de estrategias de refuerzo y control social que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse (Dussel, 2004). Estas desviaciones podían provenir de ‘funciones de la actividad cerebral atrofiadas’ o a causa de ‘enfermedades’ de los niños o de sus familias: tabaquismo, prostitución, alcoholismo, vicios, amoralidades, tuberculosis, etc. El resultado es la estigmatización y derivación a una escuela segregada, donde ‘sólo podrán ser instruidos’ en trabajos manuales, economía doméstica, y lecciones de vida cotidiana, en pos de ‘civilizar’ y ‘moralizar’ dichos alumnos.

Bajo los supuestos de estas ideas es que tiene lugar la educación especial, como subsistema educativo y como disciplina, definiendo clasificaciones, representaciones y políticas educativas destinadas a los sujetos “deficientes”. El trato “benevolente”, “compasivo” e individualizado, los divorcia de su condición de sujeto pleno ciudadano, poseedor de sexualidad, etnia, género, etc. (Lunardi, 2001), insertándolos en un proyecto más amplio de control social, que tiene como fin regular los cuerpos de las personas ‘anormales’ o “con deficiencias” incluyendo su sexualidad, género, enfermedad, y conduciéndolos a la segregación e institucionalización (Skliar, 2000). La prolongación de este modelo a otras esferas del mundo escolar y social nos lleva a la pregunta acerca de “qué tipos de identidades sociales y de individuos se ponen en juego bajo la superficie de las pedagogías psicológicas y, en general, qué tipos de mediación existen entre estas nuevas tecnologías de gobernación y las nuevas relaciones de dominación y desigualdad que se están desarrollando y que tratan de legitimarse a sí mismas en nuestras sociedades ‘capitalistas avanzadas’ ” (Varela, 2003).

De esta breve descripción del sistema de educación especial y sus propósitos se infiere que el recorrido por el sistema escolar de un sujeto con discapacidad es diferente a quién no es representado bajo esta condición. En este tipo de instituciones se hace más visible la operación por medio de la cual la “discapacidad” invisibiliza la condición juvenil, así como la de género³. En los centros de día y en las escuelas especiales, a los y las jóvenes con discapacidad se les suele negar la intimidad, o las oportunidades de establecer relaciones amorosas o sexuales, ya que predomina un modelo de tragedia médica que mira a las personas con discapacidad desde la idea del déficit, y la sexualidad no es un problema porque no es un tema, o es un tema porque se considera que constituye un problema (Shakespeare, 1998). Hacen falta investigaciones que produzcan un saber acerca de cómo estos sujetos se definen como jóvenes y alumnos.

Jóvenes con discapacidad, sexualidades y género

La idea y las representaciones dominantes sobre las personas con discapacidad suele ser masculina. El discapacitado típico es el joven, varón, blanco y que usa silla de ruedas.

³ En la actualidad el subsistema de educación especial se compone actualmente de Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, Escuelas de Educación Especial, y Centros de Formación Laboral.

Asimismo, en las investigaciones sobre jóvenes se ha relegado la experiencia y las prácticas juveniles de las mujeres con discapacidad. Las pocas publicaciones que tocan el tema desde una perspectiva cultural acuerdan en que las mujeres discapacitadas no pueden acceder a las funciones laborales tradicionalmente masculinas, pero que además se les niega el acceso a las funciones tradicionales femeninas, por ejemplo la maternidad (Shakespeare, 1998: 210). Esto genera un doble estigma, que interviene en la construcción de la identidad de las mujeres jóvenes con discapacidad. La experiencia de la discapacidad en mujeres jóvenes no se puede explicar por la simple suma de esas dimensiones, sino que reside en un plus que deviene en una menor participación social con relación a los hombres con discapacidad (Hanna y Rogovsky, 2008).

La estrechez de la idea de juventud de la sociedad occidental es aun más opresora para las personas con discapacidad, haciéndolos sentir poco juveniles, no siendo sujetos deseados ni deseantes, y alejados de las ideas dominantes de juventud, belleza y persona sexualmente capacitada. El goce, el placer, el deseo les es negado. “Muchas veces los discapacitados no son bien recibidos en situaciones en que está previsto el sexo. Por ejemplo, en los clubes nocturnos y las sedes sociales se procura atraer a la gente joven, moderna y guapa. Las escaleras, las puertas estrechas, las luces que se encienden y se apagan, el humo y el ruido pueden significar barreras a la participación de los discapacitados. Incluso cuando éstos creen que pueden acceder a las dependencias, se pueden encontrar con el prejuicio que produce el mismo efecto discapacitador: a los discapacitados se los ve como ‘no atractivos sexualmente’ y muchas veces se les ‘impide la entrada’” (Shakespeare, 1998: 214).

Educación intercultural: un camino posible

Por lo anteriormente expuesto, la escuela es un campo de disputas en la definición y construcción de juventudes de las que participan grupos de jóvenes, medios de comunicación, redes sociales y consumo. Chaves (2006) afirma que la escuela propone una socialización homogénea situando la diferencia hacia fuera de sus espacios, convocando y definiendo a los jóvenes desde un poder vertical.

Abordar un análisis de la escolarización de los y las jóvenes desde una perspectiva intercultural, supone reflexionar y problematizar sobre ciertos supuestos, que permitan comprender que la diversidad tiene que ver con complejos marcos identitarios e histórico-culturales (Villa, A; Thisted, S; Martínez, M. E.; Diez, M. L.; 2009). La interculturalidad es una manifestación de valores y principios que delimitan la tolerancia y el respeto por “lo culturalmente diverso”. La igualdad sólo es posible a partir del reconocimiento de “la diferencia”. Diferencia construida social, histórica, política, económica y culturalmente. En este marco puede comprenderse el discurso de la interculturalidad en el acontecer real y concreto de los grupos sociales, de las comunidades y de los pueblos.

Creemos que reflexionar sobre la educación de los y las jóvenes desde una perspectiva intercultural implica empezar a pensar y dar lugar a la *voz real de los otros y las otras*, de esos/as otros/as no-reconocidos/as e invisibilizados/as hasta entonces dentro de la lógica escolar, ya que la “visión de la interculturalidad considera que vivimos en sociedades marcadas por relaciones entre diferencias, atravesadas por múltiples visiones y prácticas, en las que existen desigualdades significativas, tanto materiales como simbólicas” (Villa, A; Thisted, S; Martínez, M. E.; Diez, M. L.; 2009).

Siguiendo a Díaz y Alonso (2004) consideramos que si bien es la educación intercultural un *discurso posible*, con una fuerte carga de acción *propositiva, ética y programática* (2004; 83), reflexionar sobre el campo de la educación formal de los y las jóvenes desde esta perspectiva no es un trabajo sencillo ni que alcance a conocerse y/o establecerse a priori, sino que “dependen de cómo se organicen los actores sociales y las construcciones de sujetos” (Díaz y Alonso, 2004. Por tanto, la definición de una política educativa intercultural para la juventud no conlleva necesariamente a una transformación *per se*, pero habilita la posibilidad de abrir un espacio de reflexión y de construcción de todas las identidades invisibilizadas.

Siendo conscientes de la dificultad que implica pensar en una política intercultural al interior de las escuelas, creemos que se constituye en el punto de partida para problematizar la pedagogía disciplinadora y normalizadora. En esta línea, creemos que el debate sobre una

educación intercultural debe centrarse en los propósitos que buscan los sujetos y no ya *para* los sujetos, ni en lo que *el otro necesita de mí*. La pedagogía tiene que ser capaz de repensarse en tanto disciplina, y de reflexionar en tanto sistema escolar que detenta prácticas de exclusión y discriminación, con la finalidad de construir *otro* modelo educativo.

“La problemática de la interculturalidad en la escuela se encuentra sitiada por la prevalencia de una pedagogía normalizadora, disciplinadora y homogeneizadora. En los términos de elementos necesarios y contingentes del campo, prevalecen los necesarios, hegemonicamente constituidos para la organización del estado y la legitimación simbólica de la estructura económico-social” (Díaz y Alonso, 2004; 72)

Bibliografía

- **ALVAREZ URÍA, F.** La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En: Franklin, B. (comp) La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2002.
- **BENHABID, S.** (2006) Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires: Ed. Katz
- **CHAVES, M** (2006) Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata. Investigación doctoral, UNLP, La Plata
- **DÍAZ, R.; ALONSO, G.** (2004) Construcción de espacios interculturales. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- **DUSSEL, I.** *Inclusión y exclusión en la escuela argentina: una perspectiva postestructuralista*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago, 2004.
- **GAMBA, S. B** (coord) (2009) Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires. Ed. Biblos
- **LUNARDI, M.** (2001) *Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda, en* Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 - Nº 18, 112 p. - Santa Maria. v.
- **MARGULIS, M.; URRESTI, M.** (1998) “La construcción social de la condición de juventud” en Cubides, H., Laverde, M.C y Valderrama C. (eds.) «Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central. <http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=UpDownload&req=getit&lid=171&POSTNUKESID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea>.
- **MENDEZ, L** (2007) Antropología feminista. Madrid Ed. Síntesis
- **MUEL, F.** La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. EN: Foucault, Donzelot, Grignon, de Gaudemar, Muel, Castel. Espacios de Poder. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1981.

- **ORTIZ – ORTEGA, A.; PECHENY, M.** (2010) Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- **PÉREZ ISLAS, VALDEZ GONZÁLEZ Y SUÁREZ ZOZOYA** (coords.) (2008) Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos. México: UNAM-CIIJ-Porrúa.
- **SEOANE, V** (2009) *Dinámicas generizadas y culturas juveniles en escuelas secundarias técnicas.* Ponencia presentada en el marco de las Jornadas CINIG 2009. UNLP
- **SKLIAR, C.** (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente, en GENTILI, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Bs. As.: Ed. Santillana.
- **SKLIAR, C; DUSCHATZKY, S.** (2001) O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação, en Larrosa, J.; Skliar, C. (Eds.) Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia, Barcelona: Ed. Alertes.
- **STEINBERG, S** (coord.) (2005) Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. España: Ed. Grao
- **VALENZUELA ARCE, J.M.** (2005) El futuro ya fue: juventud, educación y cultura. Anales de la educación común. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 1, N° 1-2, Buenos Aires, septiembre, p. 28-71. ISSN 1669-4627.
- **VILLA, A; THISTED, S; MARTINEZ, M. E.; DIEZ, M. L.** Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. En Revista Decisio. CREFAL, N° 4 Septiembre –Diciembre 2009.