

Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí

Daniel Solís Domínguez
Consuelo Patricia Martínez Lozano

Resumen

El texto analiza las significaciones y prácticas corporales desarrolladas por estudiantes de secundarias públicas en la ciudad de San Luis Potosí. El objetivo es examinar las construcciones de significados y vivencias en torno al cuerpo en función de dos ejes: 1) las relaciones de identidad y las percepciones sobre la diferencia cultural y 2) las relaciones de género y sexualidad. La escuela enseña y transmite esquemas de pensamiento y acción socialmente dominantes, que se expresan en el cuerpo y orientan las relaciones entre hombres y mujeres. A partir de testimonios expresados por estudiantes en entrevistas colectivas, se identifica que la escuela no sólo es un ámbito de transmisión y reproducción, sino también es un espacio en donde los agentes escolares generan y socializan modelos referentes al cuerpo y sus acciones. De esta manera los/as estudiantes construyen su identidad mediante representaciones del cuerpo y de la diversidad cultural. Se concluye que el cuerpo rebasa los temas meramente biológicos impartidos en la escuela a la vez que no se reduce a los aspectos sexuales, sino que en él se internalizan y objetivan los princi-

pios normativos y de jerarquía, de desigualdad, de transgresión, de diferenciación cultural y de poder al interior de un campo social.

Palabras clave: Género, cuerpo, escuela, identidad.

Abstract

This text analyzes the significations and corporal practices developed by public high school students in the city of San Luis Potosí. The objective is to examine the elaboration of meaning and life experiences around the body inside schools based on two axis: 1) the relations of identity and the perceptions on the cultural difference and 2) the relations of gender and sexuality. The school teaches and transmits schemes of socially dominant thought and action that are expressed in the body and orient the relationship between men and women. From testimonies expressed by students in collective interviews, it is clear that the school is not only a scope of transmission and reproduction, but it is also a space where the scholastic agents generate and socialize models regarding the body and its actions. This way, students build their identity by means of representations of the body and the cultural diversity. It is concluded that the body exceeds the merely biological subjects taught in school, and, at the same time, that it is not reduced to the sexual aspects, but that the normative principles and the ones of hierarchy, inequality, transgression, cultural differentiation, and power at the interior of a social environment are interiorized and objectified in it.

Keywords: Gender, body, school, identity.

RECEPCIÓN: 18 DE ENERO DE 2013/ACEPTACIÓN: 22 DE SEPTIEMBRE
DE 2013

Presentación¹

La escuela enseña y transmite esquemas de pensamiento y acción, los cuales se expresan en una concepción del cuerpo y de prácticas corporales. En otras palabras, la escuela enseña una manera de entender el cuerpo y también una forma de modelarlo; es decir, instruye respecto a las prácticas corporales ceñidas a un esquema dominante de cómo hombres y mujeres deben relacionarse. En dicha relación, el cuerpo es el medio (y la mediación) para interactuar no sólo con los demás, con los “otros”, sino también con uno mismo. Tal esquema se revela a veces en forma explícita y otras implícitamente. Entre las formas de difundirlo resaltan dos dispositivos: el jurídico y el cognoscitivo, este último sustentado en el método científico. Ambos contribuyen a entender el cuerpo y cómo presentarlo ante los demás. Sin embargo, la escuela no sólo es un ámbito donde se transmite y enseña un tipo de conocimiento científico y jurídico, sino también es un espacio de socialización y de generación de modelos y de prácticas corporales. Es decir, estos conocimientos, el científico y el jurídico, son mediados por prenociones de los actores escolares que han sido adquiridas culturalmente. Docentes y estudiantes

¹ La información que sustenta este artículo forma parte de una investigación más amplia en la que se indagaron y analizaron las relaciones entre las escuelas de Educación Básica y la Diversidad Cultural, correspondiente al proyecto financiado por el CONACYT (85717), cuyo título es: “Adquisición de conocimientos y habilidades escolares para la convivencia ciudadana en contextos multiculturales: la educación frente a la diversidad cultural”.

re-significan desde su horizonte cultural lo que imparten y lo que aprehenden en la escuela. En este sentido es que, a partir de lo expresado por estudiantes de secundaria en sesiones de entrevistas grupales, no sólo retomamos las implicaciones exclusivamente del ámbito escolar, sino también de su entorno familiar en la construcción de tales prácticas corporales. De esta manera, nuestro interés se concentra en explorar las disposiciones (institucionalizadas y también las de la vida cotidiana) emanadas de los discursos y prácticas efectuadas en el entorno doméstico y escolar, que aluden al diseño e imposición de una serie de esquemas, que determinan al mismo tiempo el “deber ser”, y las alternativas a estos esquemas respecto al cuerpo de las y los adolescentes.

Exponemos el análisis en tres partes: 1) una mirada teórica y metodológica fincada en la definición de cuerpo desde disciplinas socio-antropológicas, así como desde la perspectiva de género; 2) una propuesta de dos ejes de análisis mediante los cuales se construye y se percibe el cuerpo y las prácticas corporales dentro de la escuela: a) las relaciones identitarias a partir del discurso y de las percepciones sobre la diferencia cultural y b) las relaciones de género y sexualidad. En ambos ejes es notoria la relevancia del ámbito familiar, por lo cual también se integra en el análisis lo que las/os estudiantes comentaron al respecto en las entrevistas; 3) finalmente, ofrecemos algunas conclusiones sobre la construcción de las prácticas corporales en escuelas secundarias públicas de la ciudad de San Luis Potosí.

Estrategias metodológicas y aproximaciones teóricas

La información aquí expuesta constituye el resultado del trabajo de campo realizado en tres escuelas secundarias públicas de la capital potosina, bajo una mirada etnográfica. Se implementaron dos estrategias metodológicas de orden cualitativo: una centrada en la observación directa, y otra, complementaria de ésta, enfocada a la aplicación de entrevistas individuales con profesores de ambos sexos, y de entrevistas colectivas con grupos de estudiantes.

Los criterios de selección de los planteles obedecieron a la intención de aproximarnos a tres entornos escolares con características diversas que ofrecieran la posibilidad de abordar diferentes tipos de población estudiantil, insertas en contextos con particularidades más o menos distintas. De esta manera escogimos planteles que se encontraban en colonias populares y otros al interior de sectores socioeconómicos identificados como de carácter medio.

El paradigma cualitativo permite indagar en la dimensión subjetiva de los actores sociales. En este caso, se trataba de identificar el sentido de las acciones, de reconstruir sus experiencias a partir del discurso colectivo. La opción de recurrir a la entrevista grupal nos permitió reelaborar el sentido de las acciones, en una dimensión íntima de los sujetos, respecto al género, la sexualidad y el cuerpo. Esto es difícil de captar con otros instrumentos metodológicos. Además, la entrevista grupal tiene la cualidad de que “mientras la entrevista individual permite escuchar las voces colectivas, habladas por un sujeto singular, por el cual se tiene acceso al estu-

dio de la subjetividad colectiva, mediante el trabajo con grupos podemos asistir a la producción de un discurso de varias personas que hacen hablar múltiples voces, que intercambian y producen subjetivaciones plurales que, de otra forma y con otro dispositivo, serán imposibles de construir” (Araujo y Fernández, 1999: 246).

En función de la experiencia metodológica adquirida en investigaciones anteriores, nos permitimos sugerir que, cuando los temas de investigación sean vinculados al género, la sexualidad y/o al cuerpo, las entrevistas grupales se lleven a cabo de manera diferenciada y separada: grupos de hombres y grupos de mujeres, incluyendo a quien coordine o realice las entrevistas. Esto es: una entrevistadora para los grupos de mujeres y un entrevistador para los grupos de hombres. Lo anterior permite construir un ambiente social de mayor permisibilidad en el discurso de las/os participantes sobre la triada sexualidad-género- cuerpo. Al seguir esta dinámica, nos pareció percibir mayor confianza entre los integrantes del grupo entrevistado y una mayor participación, además de construir un ambiente favorable para que los participantes en la entrevista sintieran confianza en externar sus opiniones, sus percepciones, sus

discursos sobre los temas tratados, particularmente los relacionados con el género, la sexualidad y el cuerpo. Sin embargo, evidentemente no pretendemos universalizar nuestra experiencia, pues lo anterior no significa que en todos los casos de grupos mixtos se inhiba la participación ya sea de mujeres o de hombres.²

² Para esta investigación se realizaron nueve entrevistas grupales con alumnos/as de secundarias públicas (cada grupo integrado por cinco individuos): cinco entrevistas con mujeres y cuatro con hombres de tercer grado de secundaria; así como ocho entrevistas a docentes (cinco maestras y tres maestros). Cabe destacar que, lamentablemente, por falta de espacio no se puede incluir de manera extensa la información de estas entrevistas (ni la que se recuperó

Por otro lado, la observación se realizó sobre acontecimientos, procesos, relaciones e interacciones entre actores escolares. La hora de entrar al plantel o inicio de la jornada escolar, el patio (en sus múltiples usos), las clases y el salón; fueron espacios, situaciones y momentos donde se observó a los/as estudiantes y también al profesorado. Así mismo, las entrevistas a docentes se desarrollaron conforme a preguntas que recuperaron sus percepciones y representaciones sobre la diversidad cultural. Entre estas representaciones que generan procesos de diferenciación cultural, se incluyó el género y la sexualidad y, en consecuencia, también al cuerpo.

mediante observación). Sin embargo, la que se incluye en este artículo, permite vislumbrar en general las percepciones de las/os estudiantes entrevistados.

Para efectos de esta disertación, entendemos a la diversidad cultural no sólo en términos de la alteridad étnica, identificando a ésta con los pueblos originarios y su interacción con la mayoría mestiza (que además de numérica también es culturalmente dominante); sino, además, en función de una realidad multicultural que entrelaza lo diverso y que desborda e incluye lo étnico. Optamos por una perspectiva amplia y no reduccionista de la diversidad cultural que incluye más de un plano de interpretación de (y convivencia con) lo diferente. Es una propuesta de análisis de la diversidad cultural que no se reduce a lo étnico, opción muy socorrida en la antropología y políticas culturales mexicanas. Tendencia que homogeneiza las grandes diferencias y diversidades de la etnicidad en nuestro país. Lamentablemente, los procesos de dominación y exclusión no sólo operan en la dimensión de la alteridad étnica, también es posible identificarlos en la religiosa, generacional y, por

³ Hay que tener presente la tensión prevaleciente en el seno del sistema educativo cuando se aborda el tema de su relación con la diversidad cultural. Al respecto podemos considerar lo que Gimeno Sacristán anota: "La educación [escolar] es un factor decisivo en la determinación de la individualidad y en la causación de particularidades que nos asemejan a unos y nos diferencian de otros. La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, para pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros" (Gimeno Sacristán, 1999: 160).

supuesto, en la alteridad sexual y de género. Así, la diversidad cultural la entendemos en términos descriptivos, como proceso y articulación, cuyas relaciones se caracterizan por la asimetría, la oposición, el disenso y consenso a partir de las siguientes categorías (que reconocemos no son las únicas): 1) lo generacional 2) la religión 3) lo étnico y 4) el género y la sexualidad. A la luz de este planteamiento, reflexionamos y analizamos las significaciones que los/as adolescentes elaboran de lo diferente, en función de su manera de percibir e interpretar el cuerpo de los sujetos que ellos/as instalan en cada una de las mencionadas categorías.³

Por otra parte, la inserción del cuerpo como objeto de investigación en las ciencias sociales es relativamente reciente. Es a partir de los avances teóricos y sus referentes empíricos, del feminismo y del enfoque de género que distintas miradas disciplinarias, como la antropología y la sociología (también desde la filosofía o la psicología), atisban al cuerpo, rebasando definiciones y funciones biológicas o fisiológicas para ubicarlo dentro de un ámbito analítico que recupera el horizonte histórico y cultural de toda práctica social. Desde estas miradas, el cuerpo es considerado una matriz sociocultural compleja que expresa prácticas de lo corporal orientadas por esquemas culturales. Dichas prácticas hallan su expresión subjetiva y objetiva de acuerdo a situaciones, procesos, contextos, relaciones e instituciones sociales específicas dentro de sociedades y

culturas con trayectorias históricas particulares. Es decir, las prácticas corporales se producen y reproducen de acuerdo a condiciones socioeconómicas, históricas y culturales específicas. Así, diversos autores/as entienden al cuerpo no sólo como un soporte biológico de los seres humanos, sino también como un proceso subjetivo de construcción permanente que pone en relación un todo constituido por emociones, sentimientos y conocimientos socioculturales (Bourdieu, 1991; Foucault, 2007; Esteban, 2004; Godelier, 2000 y Le Breton, 2010). Bajo esta perspectiva, el cuerpo permite articular simultáneamente diferentes dimensiones y niveles sociales: los procesos estructurales y de reproducción de los esquemas dominantes y jerárquicos (de distinto carácter: económicos, políticos, culturales, estéticos, sexuales y de género) con los procesos de agencia, de repuesta y de alternativas de prácticas corporales. Y, en efecto, los testimonios de las/los entrevistados (docentes y estudiantes) reiteran constantemente un referente corporal. En esta orientación, nuestro análisis permite complejizar, ampliar la forma en que las prácticas sociales se expresan en prácticas corporales. La escuela, como se verá más adelante, al ser un espacio complejo de socialización, es un lugar donde pueden observarse y analizarse las prácticas corporales.

El cuerpo como objetivación de la significación e identidad

Conforme a Bourdieu (1991), el cuerpo es depositario de construcciones sociales-culturales-históricas que objetivan o materializan en la realidad cotidiana-vivencial de los sujetos las atribuciones

simbólicas, determinadas en función de esquemas estructurantes de pensamiento y acción que constituyen el *habitus*. Esto induce a la conformación de mecanismos, elementos o parámetros de identidad. Así mismo, para Le Breton (2010: 9 y 13) el cuerpo de los sujetos constituye figura central de las creaciones simbólicas sociales, por ello es configuración fundacional de identidad: “el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción. [...] Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo”.

En la configuración del cuerpo, conforme a las directrices estructurantes del *habitus*, participan directamente las acciones y prácticas dominantes que desarrollan las instituciones en los diversos campos sociales. Particularmente la escuela configura una serie de discursos cuyos objetivos van encaminados a convertirse en estructuras sólidamente establecidas, que conforman lineamientos valorativos (de pensamiento) insertos en las prácticas (acciones); esto es, en el cuerpo.

Adolescencia, diversidad cultural y cuerpo

Sin pretender elaborar una revisión exhaustiva sobre el término de adolescencia, su origen y/o características, consideramos pertinente recurrir a lo expuesto por Susana Checa (2003: 19) respecto a la concepción de adolescencia y sus particularidades en torno a la

sexualidad y, con ello, al cuerpo: “La adolescencia es una etapa del ciclo vital de las personas caracterizada por complejos y multifacéticos aspectos en que la sexualidad se constituye como uno de los principales ejes conformadores de la identidad”.⁴ En esta etapa dinámica de la adolescencia, los cambios físicos biológicos vienen aparejados con una serie de reconfiguraciones que instalan al adolescente en diversos planos de significación donde el cuerpo tiene un papel central. Es decir, a partir de los atributos de género se va construyendo una identidad genérica, de hombre o de mujer (Montesinos, 2002) con múltiples posibilidades identitarias sexuales. Aunado a esto, la y el adolescente estudiante de secundaria se encuentra inmerso/a o bajo la “tutela”, dependencia (y supuesta protección) del ámbito familiar. También configura sus espacios de socialización e interacción con los pares, de manera preponderante, en la escuela (y también en el barrio).

En la configuración de identidad, el cuerpo adolescente se convierte, por parte de las instituciones, en elemento depositario del “deber ser”; es decir, en sujeto-objeto sobre el cual se dictamina y reglamenta la manera de representar y “vivir” la adolescencia, masculina y femenina. Así mismo, en esta conformación de identidad, se agrega la forma en que la y el adolescente se percibe y construye en función de sus significaciones de lo diferente, de las/

⁴ En esta misma línea, Fize define la adolescencia desde aspectos socioculturales. A esta configuración cultural que es la adolescencia se ingresa (se viene de la infancia), se está (es decir, no es meramente un estado de transición) y se transita (hacia la edad adulta). “Así, podemos definir la ‘configuración adolescente’ como la interacción permanente entre una persona, cuerpo e intelecto, y una cultura de múltiples dimensiones” (Fize, 2007: 57). De tal forma que la adolescencia es una cultura múltiple, heterogénea y multidimensional. “Una manera de vivir en el mundo, de ver este mundo, de moverse en él. Una cultura que debe entender como un sistema de ideas, de proyectos, de actitudes particulares que la distinguen de la ‘cultura adulta’. Una cultura en el sentido fuerte de modo de vida que trasciende las diferencias sociales o geográficas. Por ello es conveniente hablar de cultura en singular, aunque, en sus formas de expresión, no deja de tener múltiples dimensiones, debido entre otras cosas a su individualismo” (*ibidem*: 57-58).

los otros, de su manera de interpretar y entender la diversidad cultural. En el marco de esta interpretación, entran en escena las disposiciones emanadas de las instituciones con las que la y el adolescente convive, la conformación de los discursos contruidos e institucionalizados sobre la manera de conocer y explicar lo diverso, a la otra y el otro. Por último, cabe decir que la noción de identidad refiere a un proceso empírico precario que debe estar en permanente sostenimiento y configuración mediante múltiples procesos y, a la vez, alude a regulaciones y esquemas bien establecidos que estructuran procesos estables de diferenciación. Esto es relevante por dos razones: permite dirigir el análisis hacia los procesos y estructuras que mantienen la dominación (Godelier, 2000; Bourdieu, 2001) y la diferencia; la desigualdad y la jerarquía (Heritier, 2007); es decir, la permanencia de la identidad dominada y, a la vez, hacia los procesos que posibilitan la disolución de la jerarquía-dominación. El cuerpo es una manera de observar esta ambivalencia, fragilidad, oblicuidad, transformación y cristalización de la identidad.

Así, las prácticas corporales y la noción de cuerpo se logran a merced de distintos ámbitos sociales. Uno de estos ámbitos es el escolar. El campo educativo se define por la relación e interacción (instituida e instituyente) de una lógica práctica entre los diferentes agentes e instituciones escolares; es decir, entre alumnos/as, docentes, padres de familia y centros escolares. Dicha relación se entabla por el interés de los agentes en poseer el capital escolar, ya que esto supone imponer legítimamente a las nuevas generaciones

una manera racional, crítica y científica de concebir el mundo a través del proceso de enseñanza. Por ello, los agentes implementan formas particulares de acción pedagógica. En México, el agente poseedor hegemónico de este capital es el Estado mexicano; lo cual no significa que sea la única instancia que realice la apropiación de tal capital, sino, en realidad, cada agente escolar se lo apropia de acuerdo a su rol y a su posición concreta dentro del campo (Solís, 2009).

La educación pública es una forma pedagógica institucionalizada y organizada normativamente, se sustenta en procesos de racionalización y control de, a su vez, otros procesos pedagógicos legitimados jurídica y científicamente, mediante los cuales se inculca una visión del mundo a las nuevas generaciones. La racionalización y el control de los procesos escolares “rutiniza” las acciones pedagógicas y, en consecuencia, ofrece a los agentes escolares una visión del mundo única. Estos mecanismos generalmente se implementan en las instituciones escolares del sistema mexicano de educación. El Estado mexicano es quien impone una visión del mundo, imposición aceptada por todos aquellos que intervienen en el sistema (o campo) y, en consecuencia, es una imposición autorizada y legítima (*idem*).

Para Bourdieu y Passeron (2003) la escuela opera con mecanismos que reproducen, consagran y premian las desigualdades sociales (y también las diferencias socioculturales), a través de las capacidades desiguales de los/as estudiantes respecto al acceso y aprehensión del conocimiento. Así, la escuela reproduce la asime-

tría de poder y las diferencias culturales en la sociedad. Sin embargo, la inculcación no es lineal, ni se impone mecánicamente a las nuevas generaciones, sino que hay mediaciones realizadas por los agentes intrínsecos a las instituciones escolares. De ahí que la educación no sólo sea una dimensión reproductora, sino también productora de cultura. La función productora de la educación pública está fuertemente condicionada por el contexto sociocultural en donde se concretiza. La educación no sólo se ofrece y se recibe, también es interpretada por quienes la reciben.

El cuerpo y representaciones de la diversidad cultural: construcción de la identidad mediante la alteridad corporal

Iniciaremos este análisis compartiendo el testimonio de una docente, en el cual expresa tanto el dispositivo científico como el jurídico (aspectos que, como precedente, se conmutan en contenidos morales y éticos) respecto al cuerpo adolescente. El testimonio corresponde a una docente que funge como maestra de la asignatura de Formación Cívica y Ética y también como orientadora. Ella es psicóloga con más de 20 años laborando en la institución.

Las características de una adolescente, un adolescente, sabemos que la adolescencia abarca entre la edad de los 11 años a los 19 años. Después empieza lo que es la juventud. Puede ser la edad. Otras características pueden ser las físicas. Además, se supone que en los jovencitos sus características físicas, su

cambio de voz, su voz se vuelve grave. Su vello en diferentes partes del cuerpo, cara. En la adolescencia también ve mucho en sus glándulas sudoríparas... su humor empieza a ser más desagradable. En las jovencitas lo que vemos es su desarrollo de las glándulas mamarias, se ensanchan de las caderas. Y en ambos sexos vemos también los cambios emocionales que tienen. Que son jovencitos, que pasan de estar, en veces, de estar llorando a ponerse tristes. Y últimamente lo que vemos es que a muchos jovencitos no les gusta que les hable del futuro, como con el jovencito que acabo de hablar. Como que no, en general, como que ellos se enfocan más en el presente, antes sí les platicaba mucho del futuro, ahora ellos quieren saber su presente: “déjenos ser”, dicen. Pues sí hay unas partes donde se entra en conflicto, precisamente porque ellos ven las cosas de diferente manera que uno. Vamos a suponer, ahorita los jovencitos tienden a ir a los antros... cuando les dice uno sobre las reglas de la sociedad, cómo uno se debe comportar, creo que no las quieren atender, ellos viven su época, pero los valores son los valores... en la forma de comportarse de los muchachos, uno les dice que hay que comportarse. Las reglas se hicieron para violarse, pero están muy bien hechas, hay que aplicarlas.

Al convertirse lo jurídico y lo científico en construcción ética, cargada de sentido valoral, se impone como una reglamentación transferida en prácticas corporales. Como lo expresa la profesora: para la

escuela, un adolescente de secundaria “debe ser” (no hay de otra) de una manera determinada y regulada institucionalmente. Un “deber ser” que se ve en ciertas prácticas corporales como el uso del uniforme y de la estética personal de estudiantes y docentes que exige la escuela como institución.

a) La diversidad cultural y el cuerpo

Las relaciones generacionales

A continuación compartimos breves testimonios de los/as estudiantes que nos permitieron indagar en las concepciones de su mundo y, en este sentido, también, en el mundo que no es de ellos/as: el de los adultos. Los/as estudiantes se definen a partir de que se adjudican categorías aprendidas tanto en la escuela como en sus hogares. Son los espacios de la familia y de la escuela los más significativos en su vida cotidiana. En este sentido es que manifiestan elementos culturales de ambos contextos para construir un esquema cultural, sobre y para sí mismos/as distinto al de los adultos.

En el caso de las estudiantes, adujeron criterios de edad, físicos, de madurez intelectual, obligaciones, responsabilidades, “mayor experiencia” y conocimientos, autoridad moral (y, en consecuencia, de dominación) que reconocían en la población adulta, y que ellas como adolescentes no tenían o, en todo caso (esto es lo fundamental), eran formas diferentes de pensar y de actuar. Cabe rescatar que ellas consideran que ahora tienen más libertad (hay mayor permisibilidad en el ámbito familiar) que cuando sus madres y pa-

dres tenían su edad. Ellas poseen una forma de actuar y de pensar que es diferente a la de sus padres y a la de los docentes; dos figuras sociales que comúnmente aparecen en sus figuraciones de sí mismas y del mundo adulto: “los mayores son maduros”; “piensan diferente”.

Las personas mayores a ellas, que generalmente identifican con sus padres o sus maestros/as, marcan la diferencia con ellas aduciendo que actualmente hay más libertad; esto es, que las personas adultas cuando eran de su edad, “no podían salir a divertirse ni nada”. Una estudiante comenta que:

no sé si no les contaban a sus papás por miedo. Ahora nosotros tenemos más libertad, y hay más confianza entre los papás. Lo que me cuentan es que antes era mucho de someterse a los papás. Ahorita también, pero no era tanto de que tenían que tenerlos encerrados. Y ahora tú sales a divertirte y ellos iban más... por ejemplo, nosotros podemos elegir si ir a misa o no, y ellos iban o iban.

Por parte de los varones adolescentes, aducían elementos semejantes para encontrar atributos en ellos que los mayores no poseen. Los padres, maestros, autoridades son “los diferentes”. Así, al igual que las estudiantes, los adolescentes varones no tienen autoridad. Uno de los estudiantes definió a los mayores como “Las personas que tienen más edad que la mía, que tienen unos conocimientos más grandes que los míos”. En este mismo sentido otro estudiante externó: “mayor experiencia, mayor edad”. Es decir, como en las mujeres,

los varones adolescentes tienen formas de pensar y actuar específicas que se articulan y objetivan en lo que se espera de un cuerpo joven: el modo de vestir, de hablar, los gustos de música, de consumo cultural. Por ejemplo, los adolescentes, como dijo un estudiante entrevistado, “no piensan en la familia” como lo hace un mayor.

Hay una ambigüedad en las formas de definirse: pueden autodenominarse aún como niños o niñas, pero también como adolescentes; aunque esto, aparentemente, según sus experiencias, tiene más relación con “la forma de pensar” que con el físico. Si bien la edad para ser adulto es 18 años, puede haber quienes tienen menos edad y por su forma de pensar “ya se les toma como gente grande”. Otra estudiante comentó que es la “manera de pensar” y también el físico lo que hace la diferencia entre ellas y los adultos. Incluso, los ancianos son diferentes que los mayores porque los primeros “necesitan más atención”. Una de las entrevistadas comenta que ellas son adolescentes, pero otra insiste en que “todavía hay niños de primero (de secundaria) que hacen cada cosa, como si todavía estuvieran en primaria”. Son evidentes las disposiciones creadas en los/as adolescentes para distinguirse del mundo adulto. Ser adulto refiere un cuerpo que supedita a cuerpos adolescentes. Pero esta supeditación se da en tanto ellas y ellos son quienes lo dotan de autoridad y de dominio sobre sí mismos/as.

Margaret Mead (2002) propuso una tipología para explicar las interrelaciones entre generaciones jóvenes y adultas; es decir, en cómo se transmite la cultura entre generaciones de una cierta sociedad. La tipología de esta antropóloga norteamericana consta de

tres modelos. En el modelo posfigurativo las generaciones se interrelacionan sin rupturas culturales, ya que los jóvenes aprenden de los adultos sin cuestionar la herencia cultural. El modelo cofigurativo implica interrelaciones entre los pares (las nuevas generaciones), y es entre éstos que ocurre un aprendizaje que trae aparejados el desarrollo y la expresión de paulatinos cambios (rupturas) culturales. Y, finalmente, el modelo prefigurativo, de transformación (ruptura) acelerada, en el cual las relaciones entre las generaciones adultas y jóvenes se presenta de manera inversa; es decir, los adultos aprenden de los jóvenes. Nos parece que, si bien Mead no considera las relaciones de poder ni las prácticas corporales en las permanencias y rupturas generacionales, su planteamiento nos permite, de la mano con los testimonios, vislumbrar las percepciones de las/os adolescentes en tanto su relación con el mundo adulto. Es mediante las percepciones corporales y la forma y práctica corporal que los/as adolescentes construyen la diferencia y su identidad. Esto es, cuerpos que representan la autoridad y que se imponen a cuerpos adolescentes. Imposición que se hace notable en el seno familiar, pero también en la escuela. Sin embargo, también es destacable un desplazamiento hacia una mayor libertad, como alguna chica lo expresó, respecto a las generaciones de sus padres. Es decir, estamos frente a generaciones cofigurativas y posfigurativas tendientes hacia las rupturas. Rupturas y permanencias expresadas en categorías como el lenguaje, la experiencia y/o el modo de vestir. El conocimiento o la autoridad están representados y jerarquizados corporalmente: en cuerpos de los mayores-adul-

tos-ancianos, de los profesores y de sus padres o abuelos, frente a cuerpos de adolescentes.

Las relaciones étnicas

Todas/os los estudiantes entrevistados son originarios de la ciudad de San Luis Potosí aunque, en muchos de los casos, sus padres proceden del entorno rural; por ejemplo, el padre de una estudiante es de la Huasteca (región del estado de San Luis Potosí con un importante número de población indígena). Sólo una de ellas es migrante: viene de la ciudad de Tijuana. En general, ellos/as identifican a los/as indígenas por su manera de vestir y por su lengua. “No pronuncian las palabras igual que uno”, comenta un estudiante. Además, dice una alumna, son diferentes “por sus tradiciones”. Los identifican como quienes “vienen de la Huasteca” y, dice esta misma estudiante, “se comportan de otra manera. Ellos sí son más de que van diciendo: con permiso”. Otra estudiante dice “que son más educados”. Los indígenas, por un lado, son diferentes a ellas, pero por otro lado no; así lo expresa una estudiante: “distintos sí, pero son también seres humanos, solamente que llevan otra forma de vida. Porque ellos también piensan, también sienten como uno, pero simplemente sus costumbres y todo eso es diferente a lo de uno”. Alguna de las estudiantes tiene experiencia directa con ellos cuando ha ido a la Huasteca. Al respecto comenta:

Vas a la Huasteca y tú vas vestido de una forma y ellos de otra, y sí se quedan de: ¿qué le pasa? Es que ahí usan mucho la falda

y una va con sus pantalones... pero sí se quedan de: qué le pasa... sí, entonces, sí nos ven así, como nosotros los vemos, ellos nos ven así, de manera rara. Como que aquí en la ciudad la ley de la vida... ¿cómo se podría decir?, cuando vas con otra apariencia se te quedan viendo; y sí, aunque digan que la discriminación y que uno no la hace, siempre la hacemos. De alguna manera o de otra hacemos de menos a alguna persona y estamos discriminando...

De manera similar, el color de la piel es otro elemento para “identificar” a los indígenas. Ser moreno (“los morenotes, así”, dice una estudiante), tener este rasgo biológico corporal se traduce en aspecto cultural. Es una forma de valorar cuerpos de forma despectiva y excluyente: “y a los güeros [los aprecian] ¡ay! está bien güero, está transparente [risas]... de una manera u otra sí haces menos a las personas, ya porque es morenote o güero”.

Una de ellas considera que en caso de que alguna indígena de la Huasteca viniera a la ciudad la tratarían igual. Sin embargo, otra considera que no sería así, “porque no se acostumbraría y la gente la vería rara, porque no faltan los sangrones que la tratarían muy feo”. Otra dice: “o simplemente se tratarían de burlar de ella. Es que sí, son aquí medios carrillitas (risas) [...] la verdad, seamos realistas, aquí son bien injustos”. Otro aspecto que sobresale para distinguir y distinguirse de los indígenas es el uso de la tecnología. Un estudiante comentó lo siguiente:

Sí, en la manera de pensar, son como que más conservadores; por ejemplo, les enseñan un celular y así como que dicen: “¿qué es esto, para qué sirve?”, lo que están, por ejemplo, acostumbrados a usar: yo creo que todavía cocinan con leña o cosas así; o sea, a lo mejor le da mejor sabor a las cosas, que es lo que yo creo que ellos piensan, pero es algo que ya están muy acostumbrados a usar y no, no renuevan sus cosas.

Aquí nuevamente aparecen atributos que son asignados al cuerpo indígena y que se perfilan como detonadores de la discriminación: la forma de vestir, de hablar (“su lengua”), el color de la tez, las tradiciones o costumbres que remite a formas de pensar, la carencia o “ignorancia” en el uso de la tecnología, la timidez que es descubierta en los gestos y comportamiento del indígena cuando se encuentra en la ciudad, etcétera.

Las relaciones religiosas

Todos los/as estudiantes manifestaron ser católicos/as, sólo una de ellas practica otra religión (mormona) y un estudiante se dijo ateo. La religión la aprendieron generalmente en sus hogares a través de sus abuelos o padres. Una estudiante afirma: “también eso te influye mucho, porque antes era mucho la religión, y ahora no te influye tanto, pero es por lo que tanto tus abuelitos les enseñaron a tus papás. Pero se va acabando todo y te das cuenta”. Vinculado con las relaciones entre generaciones, una estudiante explica lo siguiente: “por ejemplo, los abuelitos sí les hablaban mucho a los papás y

les inculcaron su religión y todo; y ahorita los papás ya no lo hacen tanto con nosotros, y luego nosotros ya no lo vamos a hacer igual... por el tiempo: ahora los papás trabajan más...” Una de las estudiantes comenta:

Bueno, yo soy católica. Como los testigos de Jehová traen sus faldotas y andan tapados de pies a cabeza, y nosotros no. Por ejemplo, ahí por mi casa van muchos señores de ‘esos’, y yo traigo shorts y se me quedan viendo así como ¡ay!... si traes shorts, enseñas pierna o traes escote sería un pecado. Si nosotros pusiéramos a 10 personas: 7 de una religión y 3 de [no se entiende]... y 3 católicos, no nos damos cuenta que son de otra religión hasta que se ponen a hablar de eso y hasta que se visten como les pide la Iglesia. Porque si vemos a una persona así normal, pues no pensamos que sea de otra religión. Pero los domingos que sí se ve gente, ahí sí ya se ve, porque van adecuados como les piden.

Así mismo, otra estudiante expresa:

No, pero sí... es que también hay religiones que se cierran del mundo. No pueden hacer reuniones como para hacer como fiestas, ni así, sólo se reúnen para cenar y ya. Pero como que es lo malo de la otra religión, porque les exigen que te vistas así, y por ejemplo, a mí no me dicen cómo me vista, yo me visto como yo quiero.

La estudiante que no es católica comenta lo siguiente:

Yo soy de otra religión que nos llaman, nos dicen los mormones, por ejemplo... ¿no?, por ejemplo, pues en nuestra religión nos enseñan mucho de... o sea, nos hablan mucho de Cristo y tenemos muchas similitudes con los católicos pero no todo y, por ejemplo, a veces me preguntan: a ver tú qué crees, y yo le digo ¿no?, “y por qué no dices groserías”, no, pues nos dicen que no debemos decir groserías, “y por qué no tomas y por qué no fumas, por qué no tomas café o por qué no te vistes así”, porque mi religión nos enseña mucho a eso, a no tomar, a cuidar nuestro cuerpo... Pues yo no me avergonzaría de mi religión porque me gusta mucho a pesar de que no somos muchos como los católicos, pero a mí me gusta porque tiene normas muy buenas y te... y los jóvenes de mi religión son, no todos, pero la mayoría o la mitad o, bueno, por ahí, como que sí ponen mucho ejemplo en las cosas que nos dicen porque quieren que seamos buenos jóvenes, y que no fumemos, no tomemos, no tatuajes, nada de eso, y pues me gusta mucho, aunque mis amigas son católicas y yo respeto mucho su religión.

La religión no sólo influye en la forma de pensar, sino que este pensamiento adquiere corporalidad; por ejemplo, en la forma de vestir. Otra manera en que las ideas religiosas se transmutan en prácticas corporales es el cuidado del cuerpo, reflejado en la prohi-

bición de ciertos alimentos y bebidas, situación que se observa en la prohibición de no acudir a eventos sociales en la escuela, como las fiestas escolares.

b) Género y sexualidad

Respecto a las representaciones sobre sexualidad en el contexto de la escuela, las/os estudiantes comentan y advierten diversos aspectos. Las diferenciaciones se concretizan a través de diferentes procesos, entre los que sobresalen podemos apuntar: las formas de lenguaje, las formas de presentación del cuerpo, las formas institucionales de diferenciación y las formas de distinción entre los/as estudiantes. Todas estas modalidades constituyen un conjunto de prácticas y concepciones sobre el género y la sexualidad que dentro de la institución escolar adquieren relevancia. Es decir, en la escuela, por su dinámica propia, se construye culturalmente el género y la sexualidad.

Entre las formas relacionadas con el lenguaje, es común que las estudiantes utilizaran el término “niño”, “chavito”, “chavo”. De manera semejante, usan los mismos términos para referirse a ellas: “niña”, “chavita”, “chava”. Mientras que los estudiantes varones no utilizan tales términos, al menos durante la entrevista, sino que siempre se refirieron a sus compañeras con el término de “ellas”. El lenguaje es relevante para clasificar, diferenciar, construir lo propio y lo ajeno; lo semejante y lo diferente. Denominar a alguien mediante cierta terminología se convierte en señalar una práctica específica tanto para quien nombra como para quien es nombrado.

Así, “niño” o “niña,” si lo enuncia una estudiante significa aludir a sus pares, en tanto que, si lo enuncia un docente, es referir a una jerarquía vertebrada por el poder, es decir, por la dominación; si lo enuncia un estudiante, hombre o mujer, es aludir a la posibilidad de entablar una relación de noviazgo, de atracción del sexo opuesto, o también de amistad, compañerismo o simple interacción.

La escuela implementa una serie de mecanismos de manejo y vigilancia del cuerpo adolescente, mismos que se refieren desde los cuidados higiénicos, de salud, hasta los estéticos. La “presentación”, la “imagen” del estudiante (como llegó a comentarnos la subdirectora de uno de los planteles) es importante. Así que controlar y orientar la apariencia de los/as estudiantes por parte de la escuela implica diseñar una normatividad de cómo vestirse. En general, en los planteles incluidos en la investigación se observó una rigurosa vigilancia sobre la estética corporal que deben expresar los/as estudiantes. En las estudiantes: falda a la rodilla, blusa (cuando deben llevar pants para la clase de Educación Física, la blusa es fajada); y en los estudiantes: el pantalón sin ningún tipo de accesorio o aditamentos llamativos, no ser holgado ni demasiado estrecho, camisa siempre fajada. La subdirectora de otro plantel, en sus recorridos constantes por los salones y pasillos, aprovechaba para indicarles y “llamarles la atención” a las alumnas o alumnos que, según la estipulación institucional, no cumplen con la estética escolar. Incluso desde la entrada hay docentes en la puerta haciendo revisiones al respecto. Para la institución escolar, el cuidado de presentar el cuerpo está vinculado con expresar o definir lo que

simboliza o significa *ser estudiante*. El uniforme, el arreglo del cabello, la falda por debajo de la rodilla, sin maquillaje, son requisitos que la escuela exige y que ellas/os “sufren” para cumplir.

El cuerpo de hombres y mujeres conforma un principio clasificatorio primigenio que reviste características de diferenciación y de jerarquía simbólica que, para Bourdieu (2000) y Héritier (2007) entraña, fundamentalmente, la imposición del poder de lo masculino y, por relación “contrapuesta”, la subordinación femenina. Como bien anota Godelier (2000: 88) en su estudio antropológico sobre los Yoruba, “la sexualidad es el lugar privilegiado del cuerpo donde se unen la lógica de los individuos y la lógica de la sociedad, donde se incorporan ideas, imágenes, símbolos, deseos e intereses opuestos”. En esta orientación, la escuela tiende a consolidar los modelos dominantes respecto al cuerpo, la sexualidad y el género. Las disposiciones normativas jurídicas y científicas aunadas a las formas pedagógicas hilvanan procesos que favorecen la dominación masculina. “La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible para orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones; por ello mismo las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar” (Alonso y Morgade: 2008: 24). A la luz de este planteamiento, la escuela ha logrado establecer un discurso, que nosotros denominamos “políticamente correcto”, acerca de la sexualidad y sobre las relaciones de género; sin embargo, en las prácticas (como las corporales) continúa acentuando los modelos excluyentes.

Existe en las/os adolescentes entrevistados una visión de ciertas inequidades sociales para hombres y mujeres construidas en función de la diferencia sexual. Esto es, las y los chicos distinguen que las desigualdades provienen de una serie de disposiciones sociales y no por aspectos relacionados con lo biológico o de la “naturaleza”. Los varones tienen una perspectiva de aceptación tácita de la hegemonía que detentan. Las mujeres también perciben este ejercicio de poder masculino, simultáneamente asumiéndose a sí mismas con desventajas que se concretizan en la expresión que manifiestan: “llevar las de perder”.

Por otra parte, se advierte en las jóvenes que son bastante críticas de las directrices de género y de las situaciones de inequidad derivadas de esos esquemas. En cierta forma, tanto mujeres como varones son cuestionadores principalmente de ciertos lineamientos culturales que definen o identifican la construcción de la masculinidad, aunque estos señalamientos se realizan de manera diferente. En este sentido, los varones pueden llegar a formular señalamientos negativos en torno a las acciones y posturas de la figura paterna. Por ejemplo, padres que no colaboran en el hogar o que tienen una actitud violenta y hostil: “yo no quiero ser como mi papá que ‘martiriza’ mucho a mi mamá”; padres ausentes: “porque tienen mucho trabajo”; padres volubles en su papel de autoridad: “me dice que ‘somos amigos’, pero cuando no le conviene entonces dice: ‘soy tu papá’”; etcétera.

Mientras que las mujeres pueden mostrar una postura más solidaria y de entendimiento hacia sus madres: “a mi mamá le cuento todo”; “con mi mamá platico bien”. Sin embargo, en la acción coti-

diana, los mismos adolescentes varones no se muestran propiamente innovadores, rebeldes, revolucionarios o mínimamente creativos en la manera de construir e interactuar con sus pares en su propia forma de ser hombres. Una parte importante de esta configuración dual del cuestionamiento-repliegue a lo establecido, tiene que ver con la percepción sobre la homosexualidad que estos/as adolescentes manifiestan. De manera significativa, las mujeres son mucho más abiertas y con mayor disposición que los varones para aceptar y asimilar las diferencias en las orientaciones sexuales. La aparente (o inicial) aceptación en el discurso de los varones respecto a la homosexualidad, tiene más que ver con un rechazo moderado o contenido que quiere parecer indiferencia tolerante: “cada quien haga lo que quiera, nomás no se metan conmigo”.

Las/os estudiantes tienen diferentes percepciones respecto a la diversidad sexual. Al parecer, conforme a los testimonios, la homosexualidad es censurada solamente por los adolescentes varones. Si bien hay un discurso, como ya señalamos, “políticamente correcto” de igualdad y de no discriminar por la orientación sexual, es común la discriminación hacia aquellos estudiantes que de alguna forma demuestran alguna característica en el lenguaje, en los ademanes, en la manera de caminar, que no corresponde al estereotipo masculino. En cambio, “ser lesbiana” no se expresa comúnmente y pasa desapercibido para los/as estudiantes.

Las maneras de discriminar por la preferencia sexual se objetivan en el entorno escolar principalmente a través de las expresiones verbales; esto es, en la utilización de un lenguaje peyorativo en

torno a la homosexualidad: “sí, pues a veces sí le tiran carrilla (a un estudiante identificado como gay)”, dice uno de los estudiantes. En este mismo sentido, otro estudiante comenta: “sí les gritan cosas: ‘ipuñal!’”. A este término se le agregan otros como “maricones”, “que ‘joto’ y sabe qué tanto”. “La verdad, yo tengo un amigo que creen que es, no sé si se lo creen o sólo se lo dicen, y a cada rato le dicen que ‘jotillo’, que no sé qué”.

En el caso de las mujeres, el tema de la homosexualidad resulta menos problemático. Aparentemente, no tienen dificultades para convivir con homosexuales, incluso, considera alguna de ellas, que son “mejores personas”. No obstante, también aceptan que en la escuela se les trata de manera discriminatoria. Por ejemplo, algunos comentarios son los siguientes: “ahí sí, pobre del chavo que diga en la secundaria que es gay, porque así le va los 3 años”. Pero una de ellas critica la actitud de los estudiantes varones: “es que los niños son... ay... son más machistas... les dicen ‘maricones’ (risas)”. Incluso aquellos estudiantes que han sido identificados fuera del patrón de “hombre” deben ir acompañados: “van en bola porque si lo agarran solito... si se dan cuenta, los marcan para toda la vida”. Las mujeres se muestran más dispuestas a la aceptación y la inclusión, de igual forma logran percibir con gran claridad la actitud de repudio que los hombres en general perfilan respecto a los homosexuales varones y que también pueden apreciar en el entorno escolar.

En contraste, algunos estudiantes varones expresaron abiertamente posturas homofóbicas. A la pregunta: ¿Cómo consideran la diversidad sexual? Respondió uno de ellos:

Usualmente un asco, porque, este, desde los principios de la física, sabemos que polos opuestos se atraen, iguales se repelen; entonces es imposible que a mí me guste un hombre porque, pues no, es asqueroso para mi punto de vista y eso de decir: “me gustan los hombres y las mujeres” o eres o no eres y ya; o que “soy travesti porque me visto, pero no me gustan los hombres”, o que me “gusta vestirme como hombre y soy mujer”, se me hace una tontería. Para empezar, todos deberían de querer a su sexo opuesto y no volverse gays.

En este sentido, es pertinente señalar que los estudiantes varones tienen una visión absolutamente sesgada de la homosexualidad, rechazando enfáticamente la masculina e ignorando casi por completo la femenina. Para los estudiantes, no así para las chicas entrevistadas, la primera idea de homosexualidad está ligada de manera inmediata con las prácticas sexuales de los hombres y no de las mujeres. Por otro lado, las estudiantes pueden expresarse con gran apertura respecto a la cuestión homosexual, sin grandes reparos o inhibiciones. En las sesiones de entrevista, al discutir sobre el tema de la homosexualidad, las jóvenes podían llegar a ponerse a sí mismas como ejemplos con expresiones como: “a ver, si yo fuera lesbiana...” para aludir a alguna situación de discriminación que querían plantear. En cambio, en los estudiantes nunca hubo una expresión de este tipo y era evidente que les resultaría prácticamente imposible decir, aun en sentido figurado: “si yo fuera homosexual...” En este sentido, las estudiantes pueden acercarse al tema de la homo-

sexualidad con mayor soltura y a la vez seriedad, en tanto que en los estudiantes varones suscita (además del rechazo o la aparente indiferencia) un cierto resquemor o bromas titubeantes y/o burlas, pullas con tintes agresivos.

En general, el conocimiento sobre la sexualidad que expresan las/os estudiantes es fragmentado y se reduce a lo biológico. Las explicaciones que les han ofrecido ya sea en el hogar o en la escuela no son adecuadas para ellos/as. Es con la madre con quien, dentro del hogar, las estudiantes pueden expresar sus inquietudes, sin embargo, perciben que no les explican bien: “por ejemplo, mi mamá de que [?] a esto, me habla mucho de que [?], y mi papá no, porque por lo mismo que es hombre. Con mi mamá me exployo (risas)”. De la misma manera, otras tres alumnas comentan: “con mi mamá sí, me platica cosas pero siempre te quedan dudas. Le preguntas: ¿qué significa esto? No, pues significa esto y esto”. “Por ejemplo, voy con mi mamá... es que sí me quedan dudas de cómo es que llegan al proceso eso... de que se quitan y (risas)... sí, de que se quitan [la ropa] y están ahí...”. “A mí la duda que no me han respondido es de cómo le hace el hombre... porque ya ven que está oscuro, para atinarle a nuestro *esto* (risas). Nadie me la ha respondido, mi mamá me dice que ‘es que ya saben’ y después me saca otro tema”. Para ellas, el conocimiento sobre la sexualidad que les ofrece la escuela, incluso desde la primaria, no es suficiente.

No solamente ellas consideran que les falta información, sino que perciben que a los hombres también: “no, [los chicos] no saben. Porque nomás de que [dicen]: ‘mi amigo ya no es virgen’, [pero] no

se informan bien”. En general, la escuela como institución les ofrece información mediante conferencias o en el contenido de materias, sin embargo, les resulta insuficiente o de poca pertinencia.

Colofón

En todo lo anteriormente expuesto, hemos analizado un entramado sociocultural de las prácticas corporales donde convergen cuatro aspectos, cada uno ya de por sí complejo: 1) el cuerpo, la sexualidad y el género; 2) la identidad; 3) la diversidad cultural y 4) la escuela. Entretejido con estos factores, el cuerpo rebasa las particularidades meramente biológicas, a la vez que no se reduce a los aspectos sexuales, sino que en él se subjetivan y se objetivan los principios normativos (Bourdieu diría el *habitus* del cuerpo) y de jerarquía, de desigualdad, de diferenciación cultural y de poder al interior de un campo social; esto es, en una sociedad determinada y, para los casos que aquí nos ocupan, particularmente en la escuela.

Por otra parte, las percepciones y las prácticas corporales se realizan a través de un proceso de relaciones permanentes que producen identidad. En este sentido, las relaciones entabladas con los/as “otros” son fundamentales para definir la idea de cuerpo y las formas de prácticas corporales. Esto es, los/as estudiantes elaboran parte de su identidad a través del cuerpo, por lo que el cuerpo es eminentemente relacional. En otras palabras, a partir de la diferencia cultural y las relaciones que implica, es posible figurar un esquema de cuerpo y, en este sentido, de implementar prácticas

corporales. Identidad construida a partir de que los/as estudiantes se diferencian de aquellos que no son como ellos/as. De acuerdo a los procesos de diferenciación cultural analizados (los generacionales, sexuales y de género, étnicos y religiosos) se puede afirmar que las prácticas corporales y la percepción del cuerpo se figuran mediante un complejo cultural, en tanto que el cuerpo es referente de una identidad. Planteamiento que nos lleva a confirmar, junto con otros/as autores/as (Esteban 2004; Foucault, 2007; Venegas 2007; Lamas, 2002), que el cuerpo es el lugar donde convergen las dimensiones de lo político; esto es, el poder y, por lo mismo, de prácticas que disienten de lo dominante, contestatarias y alternativas al orden establecido (Foucault, 2007). De la misma manera, el cuerpo hace converger lo estructurante, lo macro-social, así como lo estructurado y lo micro-social (Venegas, 2007). Planteamiento que los/as estudiantes externaron, aunque, como se vio, las mujeres suelen ser más reflexivas de su posición y aparentemente más dispuestas a aceptar alternativas corporales (la homosexualidad) que los hombres.

En este sentido, la y el adolescente configura sus interpretaciones de lo diferente en función de los discursos aprehendidos en el entorno familiar y en la formación escolar. Ambos espacios y sus directrices de significación sobre la diversidad, se conforman en términos de una perspectiva dual: por un lado, la divulgación, cimentación de un discurso institucional, “formal”, cívico y “correcto”; esto, sobre todo, en el ámbito escolar, ya que la escuela contempla entre sus acciones la formación de una y un ciudadano

que debe seguir normas y disposiciones que fundamentan y permiten la convivencia social con las/os demás. Foucault lo expresaría aludiendo a la “técnica de interiorización, la técnica de toma de conciencia, la técnica de vigilancia de uno mismo por sí mismo, con relación con sus debilidades, con su cuerpo, con su sexualidad, con su carne” (Foucault: 2007: 29). Y, por otro lado, existe el desarrollo de las prácticas en la vida cotidiana, la socialización directa de las/os adolescentes en el entorno escolar y también doméstico; esto es, la vivencia e interacción que se desarrolla a la par (pero en otra dimensión de la experiencia) de la aprehensión del discurso institucional sobre la diversidad. En ambas líneas de conformación de la percepción de lo diverso, se integran de manera particular las formas de interpretación de lo corporal que la y el adolescente elaboran respecto a lo diferente, a las y los otros que le rodean.

Así mismo, la agencia; es decir, la capacidad de los sujetos sociales de tomar decisiones sobre su cuerpo, queda de manifiesto a través no sólo de las formas diversas de re-significar las normas escolares, sino de innovar, de construir modelos de percibir, entender el cuerpo, la sexualidad, el género y la diversidad. Esta facultad de los/as estudiantes les permite figurar alternativas para convivir y construir un espacio estructurante, como es el escolar, de otra manera que no siempre sigue la normativa.

Por último, es fundamental problematizar, seguir indagando sobre la profunda racionalidad, jurídica y científica, arraigada en las escuelas públicas (y privadas). Tanta racionalidad origina, como lo

señala Durán (2011), que la escuela contribuya a construir representaciones fragmentadas del cuerpo. Enseña un cuerpo desarticulado: el cuerpo, la mente, las emociones, lo estético, lo cognoscitivo. De esta manera, el poder y la dominación están desvinculados porque tal segmentación corporal hace que las relaciones jerárquicas y de dominación pasen inadvertidas. Al operar así, se continúan afirmando los procesos de dominación y de exclusión en la escuela. En este sentido, bien vale la pena seguir indagando, explorando las relaciones que se fincan mediante las prácticas corporales en las escuelas donde asisten millones de jóvenes diariamente en nuestro país.

Bibliografía

- ARAUJO, G. y FERNÁNDEZ, L. "La entrevista grupal: herramientas de la metodología cualitativa de investigación", en Szasz, I. y Lerner, S. (coord.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: Colegio de México, 1999.
- ALONSO, G. y MORGADE, G. "Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción", en Graciela Morgade y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Argentina: Paidós, 2008.
- BOURDIEU, Pierre *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades, 1991.
- *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- y Passeron, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina: S. XXI, 2003.

- CHECA, S. "Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente", en Checa, S. (comp.). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Argentina: Paidós, 2003.
- DURÁN, N. D. "Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón", en Durán, N. D. y Jiménez, M. del P. (coord.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, 2011.
- ESTEBAN, M. L. *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2004.
- FIZE, M. *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FOUCAULT, M. *Sexualidad y poder (y otros textos)*, España: Folio, 2007.
- GIMENO, G. *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. *Aula de Innovación Educativa*, (18), Año VIII, mayo de 1999, pp. 67-72.
- GODELIER, M. *Cuerpo, parentesco y poder. Perspectivas antropológicas y críticas*. Ecuador: Alianza Francesa-Quito, Abya-Yala, Pontificia Universidad católica de Ecuador, 2000.
- HÉRITIER, F. *Masculino/Femenino II. Disolver la Jerarquía*, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- LAMAS, M. *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México: Taurus, 2002.
- LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y modernidad*, Argentina: Nueva Visión, 2002.
- MEAD, M. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Barcelona: Gedisa. 2002
- MONTESINOS, R. "Masculinidad y juventud. La identidad genérica y sus conflictos", en Nateras, A. (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades ur-*

banas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Porrúa, 2002.

SOLÍS, D. *La escuela pública frente a las iglesias. Relaciones entre práctica escolar y práctica religiosa: identidad, normas y valores en dos colonias populares de Guadalajara*. México: CIESAS, 2009.

VENEGAS, M. del M. “La “mirada” normativa del otro. Representaciones del Cuerpo Femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia”, en Muños, A. M. *et al.* (edit.), *Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades*, España: Universidad de Granada, 2007.