

SEGUNDO MOVIMIENTO



Cuerpo y erotismo en la escuela Discursos y tensiones

MANUEL ROBERTO ESCOBAR C.¹

La pregunta sobre el cuerpo en la escuela remite a un interés por la dimensión estética de la vida escolar. Cuando se aborda la escuela desde la lente de lo que allí le pasa a los cuerpos, se está dando relevancia al aspecto estético de la experiencia de los sujetos en dicho escenario. Es decir, el cuerpo nos remite a una posibilidad sensible, a lo que se vivencia con los sentidos y que configura percepciones y apreciaciones del gusto y la belleza: belleza carnal, pero también, belleza del existir. Y tal experiencia acontece en el día a día de las interacciones entre los distintos sujetos de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, en el presente artículo me propongo plantear algunas reflexiones que surgieron en relación con el trabajo de campo propio de una investigación de este carácter; y en la segunda parte señalaré una serie de tensiones que se evidencian en torno a la “corporalidad” viable en la escuela contemporánea, a partir de los hallazgos de una investigación realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP², en tres instituciones educativas distritales IED, con jóvenes de los ciclos correspondientes a 8º-9º y 10º-11º.

1 Investigador en subjetividad y cultura, Universidad Central. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional; Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.

2 Investigación sobre prácticas, representaciones e imaginarios sociales del cuerpo en jóvenes estudiantes de 4º y 5º ciclo escolar. Coordinación Académica: Jorge A. Palacio. Bogotá, IDEP.

En torno al trabajo de campo

La fase de trabajo de campo en una investigación cuyo asunto central es el cuerpo implica varias reflexiones sobre el “objeto” mismo de estudio. Por ejemplo, indagar el cuerpo aboca retos metodológicos tanto en el diseño mismo de la estrategia como en las técnicas de investigación que se utilizan para producir una información que se considere relevante. A continuación se presentan algunos aspectos específicos contemplados en la presente investigación.

El cuerpo y la experiencia

Cuando se plantea el cuerpo como el asunto central a indagar emerge una y otra vez la confusión con el sujeto mismo. Es decir, la pregunta por la condición corporal humana alude a la producción del sujeto. Sin embargo, la categoría inicialmente no es el sujeto, ni las formas de su producción (subjetividad), ni mucho menos una identidad específica como pueden ser los y las jóvenes.

Asumimos que el cuerpo constituye una noción pertinente para trabajar la pregunta por la experiencia de los sujetos en una determinada cultura. Así, cuerpo y experiencia están ligados desde la perspectiva de dar cuenta de las formas y dinámicas como un sujeto es producido en un momento y contexto específicos. La experiencia de ser sujeto estaría dada como mínimo por tres coordenadas: los campos de saber vigentes, los tipos de funcionamiento del poder (normatividad e instituciones) y las formas de subjetividad que son propias para que alguien se reconozca como sujeto de determinada sociedad (García Canal, 2005).

Así, los tipos de manipulación que los cuerpos reciben designan a su vez los sentidos que se pretenden para los sujetos. El cuerpo no es entonces simplemente “carne intervenida”, sino experiencia humana viable en el entramado de fuerzas que pugnan por constituirlo. El cuerpo es alegoría de los discursos que lo constituyen en uno u otro sentido (Pedraza, 2010), campo donde convergen las fuerzas que luchan por el control de la vida humana y también asiento para tecnologías del yo (en sentido foucaultiano) convenientes al tipo de subjetividad propio de una sociedad en un momento dado.

Desde esta perspectiva, la noción de “corporalidad” aparece para comprender los vínculos entre la idea de cuerpo y la de experiencia. La corporalidad constituye la posibilidad de experiencia viable para un cuerpo en las coordenadas de espacio y tiempo en que un sujeto está. La corporalidad alude a la dimensión carnal de la experiencia humana. Así, el cuerpo se entiende más allá de los datos biológicos, implica una materialidad producida por los significados culturales, por los entramados simbólicos que lo atraviesan, por la sujeción y/o las resistencias que un sujeto hace a los procesos que buscan producirlo.

En palabras de Larrosa J. (2011): “La experiencia es siempre subjetiva y singular”. Si bien se da en coordenadas de interacción social, la experiencia es particular a cada quien. El reporte de cada experiencia es siempre único, contingente, relativo a la particularidad. Sin embargo, al ser sujetos del lenguaje, contamos con referentes compartidos para interpretar nuestra experiencia, para darle sentido y narrarla. Por ello, no basta con que se nos advierta sobre una experiencia y se nos intente transmitir aquello que otro ya experimentó. La situación propia, la vivencia singular, la interpretación particular priman una y otra vez en la experiencia del mundo. La experiencia constituye entonces la posibilidad de que muchas singularidades devengan en pluralidad.

Pero si la experiencia es siempre subjetiva, singular, relativa a la vida cotidiana de los sujetos, a sus prácticas y saberes ¿por qué intentar aprehenderla en un ejercicio de investigación? En el caso de la presente investigación se entiende que la indagación por el cuerpo, apelando nodalmente a la narración de los y las jóvenes estudiantes, puede evidenciar las tensiones entre tendencias de homogenización y búsquedas de singularidad. La escuela sería un escenario de constitución del sujeto donde se pondrían en escena fuerzas, saberes y tecnologías de subjetivación que buscarían producir de manera general un cierto sujeto para la sociedad: ciudadano, letrado, presto a la inserción productiva, con roles de género identificables, con prácticas eróticas y sexuales predominantemente heteronormativas, etcétera. Así, idealmente al final del proceso de escolarización tendríamos una identidad como joven estudiante, “bachiller”, hombre o mujer, preferentemente heterosexual, con el proyecto de familia monogámica, con “competencias” para el mundo productivo (ya sea como trabajador o como empresario según la clase social).

Sin embargo, este esfuerzo para producir un sujeto (en últimas plenamente moderno) estaría tensionado cotidianamente en la dinámica de la misma escuela. Por dar un ejemplo, los sentidos provenientes de las dinámicas del consumo y las industrias del entretenimiento confrontan permanentemente la jerarquía de los saberes ilustrados que propone el currículo escolar. Una consecuencia práctica es que las tareas y trabajos escolares provienen hoy más de fragmentos de información recopilada en Internet que de lecturas decantadas en libros y amplias teorías. Así, la posición de la escuela como hegemónica en la transmisión del conocimiento y del acervo cultural es diariamente puesta a prueba (Martín-Barbero, 2000).

El encargo de producción del sujeto moderno tiene en la escuela, entre muchas tensiones, las provenientes de los y las jóvenes mismos y de las llamadas culturas juveniles. A la homogenización de la subjetividad que propone la escuela (con rutinas, horarios, uniformes, distribuciones de los cuerpos en aulas, grados y ciclos) se opone una y otra vez la multiplicidad de sentidos de la experiencia

juvenil. Modas que emergen en el cuerpo mismo, lenguajes que se escapan al cuaderno y al computador y “manchan” paredes y recintos, bailes que confrontan órdenes corporales (y aparecen como obscenos e indecentes respecto a la higiénica y racional sexualidad que idealmente se plantea), cosmovisiones que apelan a culturas foráneas e incluso globales que son reinterpretadas en diferentes medidas por los y las jóvenes, todo esto constituye un acumulado que se resiste a la pretensión normalizadora del proyecto educativo moderno.

No obstante, no se trata de leer la escuela como una pugna polarizada entre jóvenes singulares y fuerzas de homogenización. La dinámica es mucho más compleja. La “vida juvenil” se produce también en la escuela y encuentra allí posibilidades de expresión y realización al tiempo mismo que interpela la tendencia de homogenización. La construcción subjetiva de todos los actores del escenario escolar, incluidos los y las jóvenes, es también particular y nada exenta de incoherencias. Por ejemplo, podemos encontrar experiencias juveniles que en ciertas dimensiones reivindican singularidad y se desmarcan del modelo educativo vigente, pero en otros planos se pliegan totalmente al modelo subjetivo que se les propone³.

El cuerpo y el lenguaje

El diseño metodológico evidenció que se trata de una construcción de la información, no recolección, que apela al lenguaje, a la narración que cada joven hace de su corporalidad, y que finalmente se convierte en texto. Es decir, hay un diseño que se aproxima al cuerpo a través de las narraciones subjetivas que las personas hacen de su experiencia corporal. Incluso las impresiones, sentimientos y teorizaciones de los investigadores se vuelven escritos. Así, la aproximación al cuerpo se torna no sólo en la interpretación que los sujetos hacen de este, sino además, un ejercicio totalmente atravesado por el lenguaje.

El trabajo de campo hizo evidente este “problema”. Se indaga el cuerpo utilizando esencialmente lo que los y las jóvenes dicen o escriben (en entrevistas, talleres y grupos de discusión), con lo que relato y cuerpo pretenden ser lo mismo. Sin embargo, la sola contemplación de estos cuerpos hace obvio que “algo” de

3 La cultura del hip hop es uno de los ejemplos quizás más estudiados en Colombia. Por ejemplo, se ha observado cómo los jóvenes hombres apelan a una resolución de conflictos que no pasa por el diálogo racional de las diferencias y el acuerdo contractual para la convivencia, y más bien se aboca a un cuerpo que se reta en el movimiento mismo. En un reto “gana” el cuerpo que es más hábil en la danza, en el breakdance, que confronta mejor con sus movimientos los límites de la gravedad misma. Sin embargo, en las interacciones de género el lugar de subordinación de las mujeres es central en estas culturas. En ese sentido, hay un desplazamiento de la idea ilustrada que la escuela propone para resolver los conflictos al tiempo que un plegamiento a los roles más tradicionales de género. Ver el artículo “Nacidos para la batalla” por Adyra Amaya y Martha Marín. Revista *Nómadas* N° 13, octubre de 2000. Bogotá: Universidad Central-DIUC, p. 64-73.

la corporalidad no se alcanza a representar en el lenguaje; siempre hay asomos de la experiencia que soslayan la palabra:

Del mismo modo, la corporalidad nos permite comprender la inscripción histórico-política referida sin reducir el cuerpo a un simple objeto de una conciencia, un alma o una voluntad, o una especie de página en blanco en la que se inscribe o marca la cultura. Pero al mismo tiempo, nos advierte sobre su estatuto paradójico entre el lenguaje y la in-significación, entre la vida y la muerte, entre la carne y la idea (Braunstein, 1990 en Parrini, 2007).

El cuerpo no pertenece al campo estricto de lo social, si bien participa de él; o siempre tiene un remanente. Algo que no logra ser inscrito y que es tan relevante como lo que sí alcanza a serlo. La corporalidad nos remite por tanto a una experiencia del cuerpo, histórica y social, pero no completamente significable, ni solo discursiva (Parrini, 2007, p.15).

Al respecto se asumió la limitación del lenguaje para aprehender las realidades, así como la captura que hace de las mismas al enunciarlas. Se optó además por la perspectiva que considera el cuerpo siempre vinculado al sujeto (Rayas, 2009). Así, se aplica al cuerpo lo mismo que a la subjetividad: son construcciones resultantes del pliegue entre el poder y el saber en un momento histórico (Garavito, 1999). La posibilidad de un cuerpo está entonces relacionada con los códigos y maneras que el poder designa en una cultura, pero no se agota en estos. Y es a esos mismos códigos a los que la investigación apela para indagar sobre el cuerpo.

Este problema de aprehensión del cuerpo desde el lenguaje se hizo evidente cuando se estableció una ruta conceptual que optó por tres categorías para su comprensión: apariencia, erotismo y cuidado de sí. ¿Por qué éstas nociones de entrada y no otras? ¿Cómo definir las y con qué estrategias metodológicas trabajarlas? ¿Qué indagar en cada categoría?

Tras amplios debates, el grupo de investigación asumió también su propia subjetividad en la pretensión del conocimiento. El cuerpo podría ser analizado desde muchos otros enfoques y categorías, pero dadas las problemáticas que cotidianamente reportan las instituciones educativas, así como los propios intereses de quienes investigan, se consideró que las categorías de entrada son pertinentes. De una parte, la pregunta por la apariencia permite el asunto de la escenificación del cuerpo y las jerarquías de clasificación de los sujetos que de allí se desprenden. Por su parte, el erotismo posibilita aproximarse a la comprensión de goce y dolor que los y las jóvenes pueden tener sobre su representación corporal, sus prácticas sexuales, y los roles de género que asumen. Por su parte, la idea de cuidado de sí permite indagar los sentidos de cultivo del cuerpo y las prácticas para forjarlo que

pueden asumir ciertos jóvenes, así como los riesgos a los que están o no dispuestos a someterlo.

El trazado metodológico

Las técnicas de investigación se entienden articuladas al diseño conceptual y al enfoque metodológico, específicamente se vinculan a las categorías que se eligieron para dar entrada a la indagación.

Las técnicas implementadas son el grupo focal, el taller, la entrevista en profundidad y la videografía. Se considera además la posibilidad de realizar observación participante según criterio de cada investigador y de la posibilidad que se tenga respecto de los tiempos y programación de cada institución educativa. El diseño está previsto para una investigación piloto en mínimo tres instituciones educativas oficiales de Bogotá.

Las técnicas se implementaron así:

Categoría apariencia	Videografía
Categoría erotismo	Taller
Categoría cuidado de sí	Grupo focal
Profundización en narración de las tres categorías	Entrevista en profundidad
Profundización en observación de las tres categorías	Observación (opcional)

El grupo focal se entiende como “una modalidad de entrevista la cual es un medio para recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas” (Torres, 1998, p.106).

El taller se asume como una modalidad proveniente de las experiencias de educación popular y trabajo comunitario. Implica momentos de discusión, del tipo grupo focal, pero incentivados por un ejercicio o actividad específica. Para la categoría de erotismo el taller implica dos momentos: una exploración de opinión al modo de Escala de Likert y un trabajo de representación de partes del cuerpo (a modo de creación plástica sobre la representación del propio cuerpo).

La videografía acude al ejercicio de creación de un relato audiovisual por parte de los mismos jóvenes en torno a experiencias que consideren significativas respecto de la construcción de su propia imagen corporal.

Las entrevistas se prevén abiertas aunque orientadas por las tres amplias categorías de entrada de la investigación. Si bien la entrevista es referida aquí como “técnica”, se comprende como un espacio de interacción social, mediado por lógicas de poder (Rivas, 1996). Es un diálogo entre personas situadas social y contextualmente. Unos se relatan como adultos e investigadores del tema, adscritos a un área de investigación de la Secretaría de Educación —el IDEP—, y otros se asumen como jóvenes y estudiantes. En ese marco se propone la conversación. Así, la entrevista implica posiciones sociales que devienen en una puesta en escena específica. A sabiendas de que el relato perderá su carácter perecedero, será “fijado” y expuesto al debate y la consulta (Geertz, 1989), la narración de la propia experiencia vital se compone para otro, a su vez, dispuesto a escucharla, “capturarla” (por grabación de sonido), y analizarla.

Sin embargo, relatar la propia vida puede ser un ejercicio con un significado un poco más amplio que el reporte personal para un académico. En términos de Battjin (2002), cuando alguien se ubica como autor de “su” relato, la trayectoria de vida puede proponerse como un acto vital estético de creación. Así, narrarse para otro es también relato para uno mismo, y hace de la propia experiencia de vida una composición significativa, que enmarca, prioriza, enfatiza, recuerda y olvida para presentar un sentido de sí. Sentido que se torna obra literaria (“un cuento” sobre nuestra propia vida), pero también obra que interpela las posibilidades de existencia en un momento y contextos dados.

En cuanto a la observación participante, de corte etnográfico y con un registro escrito como diario de campo, habría que decir que más allá de asumirla como una técnica, constituye la posibilidad de adentrarse en un universo de prácticas y significados (Sánchez, 2001) dentro de las limitaciones de tiempo y espacio que tanto los investigadores como la escuela misma tienen.

En torno a los hallazgos

Una premisa es que la escuela interviene los cuerpos como parte de su función de producción de determinados sujetos. Desde una perspectiva foucaultiana la escuela ha sido considerada como una de las instituciones que el proyecto civilizatorio moderno configuró con miras a la formación del sujeto correspondiente. Por tanto, la escuela no sólo cumple una función de reproducción de la cultura y sus acervos de saber, sino que además se constituye en un dispositivo disciplinario que controla de manera minuciosa y constante la docilidad y utilidad del cuerpo (Foucault, 2008). Por ejemplo, distribuye los cuerpos en la institución —que es un espacio separado del resto de la sociedad—, controla adentro la actividad, estableciendo rit-

mos, horarios, ciclos, rangos, determina roles y funciones diferenciadas, etcétera.

Queda entonces claro que la escuela contemporánea no sólo tiene el encargo de educar a niños, niñas y jóvenes sino que además los contiene buena parte del día. ¿Qué haríamos si el sistema escolar “devolviera” totalmente la educación de las nuevas generaciones a otras instituciones socializadoras como por ejemplo, la familia? Sin embargo, a esta perspectiva disciplinaria de la escuela habría que agregar la permanente posibilidad de resistencia y creación de quienes la habitan. En consecuencia, la docilidad y el disciplinamiento que allí se ejercen sobre el cuerpo lidian permanentemente con la singularidad de variadas afecciones que intentan fluir en otros sentidos. El cuerpo es entonces un asunto en permanente tensión.

En términos del sujeto que se aspira a producir, la sociedad hace actualmente distintos encargos a la escuela. Se espera que forme un sujeto de conocimiento, por lo que el currículo se orienta desde distintas disciplinas que la modernidad de Occidente considera imprescindibles: historia, geografía, matemáticas, idiomas, etcétera. Pero además hay otro encargo más reciente, la escuela debe formar un sujeto de ciudadanía, capaz de actuar dentro de las lógicas de la democracia participativa, con competencias de convivencia en lo urbano, con rasgos incorporados de “civilidad”. En consecuencia, además del currículo con materias formales circulan gran cantidad de proyectos que van desde la formación en ecología hasta la dimensión de género, por mencionar algunos ejemplos.

Los encargos de producción de un sujeto de conocimiento y de ciudadanía privilegian ciertos tipos de experiencia en la vida escolar. Pero cuando se incorpora la inquietud por el cuerpo, la experiencia estética convoca otro aspecto del sujeto: su dimensión deseante. Entonces cabe la interrogación por el sujeto de deseo que circula y vivencia la escuela.

Del deseo me interesa en particular, la indagación por el erotismo viable en la escuela⁴, erotismo que envuelve al cuerpo de los y las jóvenes, pero también al gremio docente. Si bien en Colombia han existido cátedras de Comportamiento y Salud, y posteriormente de Educación Sexual, el eros no necesariamente se “curriculariza”, lo que no obvia la intención presente en la escuela por regularlo, de manera que propicia unos sentidos y unas formas de la experiencia erótica de sus estudiantes. Saberes, prácticas pedagógicas y dispositivos de subjetivación operan

4 Según Georges Bataille: “Podemos decir del erotismo que es la aprobación de la vida hasta en la muerte”. Si bien el erotismo se relaciona con la actividad sexual como búsqueda placentera más allá de su fin reproductivo, “es uno de los aspectos de la vida interior del hombre”, que pone en cuestión su ser, le aboca a su finitud, al abismo existencial de reconocerse como discontinuo. Por tanto, el erotismo nos avoca tanto a la pasión como a la muerte, a la exaltación de lo sacro al tiempo que a su transgresión.

en la vida escolar promoviendo unas experiencias del erotismo, al tiempo que censuran, reprimen y/o hacen invisibles otras. La pregunta amplia es entonces: ¿cómo se busca el control del sujeto erótico en la cotidianidad de la escuela?

Cuerpo y erotismo en la escuela: discursos y tensiones

El erotismo es una de las nociones por las que nos preguntamos en esta investigación. Mediante técnicas cualitativas se indagó el asunto del cuerpo y el erotismo desde la perspectiva de los y las jóvenes estudiantes. Al respecto quiero centrarme en el tema de los distintos discursos que son posibles identificar en las narrativas de los y las jóvenes escolarizados. Se trata de evidenciar “vestigios” de unos discursos que circulan en las concepciones que relatan sobre su cuerpo y sus experiencias eróticas. La idea es que los discursos “institucionales y/o legítimos” que atraviesan la escuela van más allá de regular el currículo y permean la subjetividad de los estudiantes.

Los discursos que versan sobre la experiencia corporal suelen tener pretensiones de legitimidad y de verdad, con lo que sus premisas buscan articularse a la producción de un determinado sujeto. Tales discursos convergen en la escuela y se traducen en prácticas que regulan el cuerpo y el erotismo. De nuevo aquí la precisión sobre la resistencia es muy pertinente, pues los sentidos que dichos discursos plantean no son recibidos ni en su totalidad ni pasivamente. Los sujetos los desarticulan, mezclan, controvierten algunos aspectos a la vez que asumen otros, resignifican e incorporan elementos.

En la investigación mencionada es posible identificar tres discursos presentes en los relatos de jóvenes escolarizados. Uno es el que llamaré discurso del amor romántico, otro el proveniente de la salud sexual y reproductiva, y un tercero es el que ubico como discurso de las industrias de los medios de comunicación de masas y del entretenimiento.

Proponer el amor como un discurso implica asumir que una de las experiencias emotivas más impactantes para la especie humana tiene raíces culturales. Sin pretender volver objetiva esa enorme y variada vivencia que denominamos amor, se trata de destacar que tiene formas bastante pautadas por cada cultura. Así, la relación amor y Occidente (De Rougemont, 2001) estaría signada actualmente por formas de cortejo y de concreción del vínculo que heredamos de la Europa que colonizó Latinoamérica. Una especie de construcción mítica de un ideal “romántico” amoroso en que el acceso carnal de la pareja ocurre tras un largo cortejo de caballeros a princesas -que además se unen en matrimonio religioso- pareciera estar en la base de un modelo de vínculo que subordina el sexo a la dimensión afectiva.

Este “discurso del amor romántico” transita en los relatos de los y las jóvenes de colegios bogotanos y evidencia un fuerte componente religioso, particularmente católico. Cual caballeros feudales y princesas atrapadas en sus torres, la prohibición sobre las prácticas sexuales pesa si se realizan por fuera de un vínculo amoroso. En tanto idealización, el sexo se debe hacer “por amor” más que “por placer” y preferencialmente en un vínculo tipo noviazgo que conduzca al matrimonio.

Si bien explícitamente no aparecen menciones al pecado, las relaciones sexuales involucran ciertas pruebas y sanciones para el erotismo de los sujetos. El placer experimentado en tales prácticas corporales se interpreta como fuente de peligro para el sujeto: “las ganas” pueden llevar al joven a “cometer errores”, el placer obnubila su juicio, vence límites y diques morales, hace de ellos y ellas víctimas del “exceso” de sus pasiones. Es algo así como una nueva versión del pecado de la lujuria, pues de fondo, la idea es que el placer del cuerpo afecta las virtudes ya no del alma, pero sí del sujeto, por lo cual hay que luchar constantemente contra la tentación carnal.

En consecuencia, el sexo para estos jóvenes constituye una experiencia muy deseada, sobre la que se especula y bromea bastante, al tiempo que se reprime y regula notoriamente según cada género. Entendido como un “instinto natural”, que se presentaría más fuertemente en los hombres, el sexo se concibe como una necesidad para ellos. Por el contrario, las mujeres son representadas como más interesadas en el afecto, por lo que su acceso al sexo requiere de notorias pruebas, en ese aspecto, por parte de sus compañeros. Como resultado, la mediación entre hombres y mujeres es conflictiva puesto que tendrían de entrada intereses bastante opuestos: En el sexo, ellos buscarían preferencialmente el placer, mientras que en ellas primaría la confirmación del amor. En consecuencia, la dinámica amorosa implica para los hombres el reto de lograr el acceso coital, así sea simulando el discurso que ellas esperan, mientras que para las mujeres deviene en ejercicios de pudor, en los que su interés por el placer no debe ser evidente so pena de ser catalogadas peyorativamente. Una joven que expresa goce erótico en el sexo y/o que se relaciona con varios hombres es de inmediato rotulada como “perra”, no sólo por sus pares hombres, sino en particular por sus propias compañeras. Por contraste, ser “perro” si bien indica una cierta incapacidad de compromiso vincular, en el hombre confirma socialmente su viril masculinidad.

Entonces, es posible pensar que el discurso del amor romántico, en que la pareja monogámica y heteronormativa se constituye en el ideal de una sexualidad marital y con fines reproductivos, transita en las concepciones que sobre su propio erotismo narran estos jóvenes. Prohibición y pecado regulan diferencialmente la sexualidad de unos hombres y mujeres contemporáneos, que si bien relatan su erotismo desde estas concepciones, que podrían calificarse como “medievales”,

las permean y mezclan con nociones provenientes de otros discursos que veremos a continuación.

Al contrario de la perspectiva religiosa que alimenta el amor romántico, la salud sexual y reproductiva se sustenta en sus pretensiones científicas. En consecuencia, no hace énfasis en el erotismo como fuente de pecado y prohibición, sino que más bien alerta sobre el riesgo supuesto en las relaciones sexuales, y sobre el daño que para el cuerpo pueden implicar. Así, el gran problema del sexo no es ya el placer asociado, sino la enfermedad que puede acarrear. Dicha diferencia es importante puesto que se traduce en dispositivos pedagógicos que se concentran en la prevención de dos grandes “daños” para la salud juvenil: las infecciones de transmisión sexual ITS (en particular el VIH/SIDA) y el embarazo “precoz” y “no deseado”.

Si el amor romántico configura un ideal de sexualidad vivenciada en una pareja que se presupone legítima en tanto su deseo carnal se subordine a un vínculo amoroso heterosexual, la salud sexual y reproductiva constituye un discurso biopolítico que propende por un cuerpo saludable, higiénico, que regule su propia reproducción. Pero sobre todo hay una diferencia cualitativa importante, se propone la sexualidad como un derecho del sujeto, abriendo para los y las jóvenes una posibilidad de expresión erótica no reprimida. Sin embargo, no hacer énfasis en la represión no significa que no haya regulación, el fin es ahora un joven que si bien goce de su sexualidad, se narre responsable de “las consecuencias” de esta.

Un tercer discurso anunciado en los relatos juveniles sobre cuerpo y erotismo, es el proveniente de los medios de comunicación y las industrias del entretenimiento. La religión y la ciencia han dado paso al mercado, que no duda en utilizar el deseo y la sexualidad. Mientras que los otros dos discursos mencionados se focalizan en la prohibición y el riesgo, el mercado propone una experiencia erótica signada por el placer, que se traduce en una representación de la sexualidad como experiencia esencialmente hedonista. El sexo no es aquí una fuente de castigo ni se vincula con el daño-enfermedad, sino que se representa como una experiencia hiperestimulante que, por tanto, se debe repetir exponencialmente. El pudor y la higiene dan paso a un cuerpo signado por ideales de belleza que se consumen en tanto configuran estatus para los sujetos.

La importancia de evidenciar rastros de estos discursos en las narrativas de los y las jóvenes es que permite comprender el efecto biopolítico de esos saberes especializados en la subjetividad de las poblaciones que buscan afectar. Hablar del cuerpo de los y las jóvenes es entonces discutir los distintos ideales de sujeto que coexisten en la escuela y que cotidianamente entran en tensión. El erotismo juvenil no es entonces una creación “pura” y “autónoma” de jóvenes que con frecuencia queremos imaginar “liberales” y transgresores. Por el contrario, lo que estamos encontrando son subjetividades que, a modo de collage, configuran sus

posibilidades eróticas con fragmentos de los distintos discursos dominantes, haciendo énfasis particulares según la propia singularidad. Por dar un ejemplo, en la escuela contemporánea encontramos mujeres que valoran su virginidad como “el bien máspreciado” para su feminidad, tal cual lo pudieron entender su abuelas. Pero al mismo tiempo ellas se interesan en vínculos amorosos más flexibles que la pareja monógama. Los llamados “amigos con derechos” son un modelo en que hombres y mujeres se permiten experiencias afectivas y eróticas bajo el explícito acuerdo de no comprometerse como novios. Si bien ellas enfrentan el rótulo de “perras”, se “arriesgan” a estos vínculos desde la idea que también tienen sobre su sexualidad como un derecho. La experiencia erótica aparece entonces ambigua, y es fuente de no pocas tensiones subjetivas.

El espectáculo “llega a la escuela”: el cuerpo consumo

Los tres discursos identificados se imbrican en las narrativas del erotismo juvenil, y dan sentido a las distintas prácticas que asumen en su sexualidad. Al respecto me detendré brevemente en la relación del discurso de los medios masivos de comunicación con la configuración de lo que denomino “cuerpo consumo”⁵, que alude a formas de la corporalidad signadas por una “espectacularización” de la vida que trasciende las pantallas televisivas y del computador y se instala en la cotidianidad de los y las jóvenes. Así, la “sociedad del espectáculo”, como la denominó Guy Debord (2000) se evidencia en la escuela misma.

El cuerpo consumo hace presencia en la escuela. Se nota en intervenciones que lo marcan, rompen o abren, como los tatuajes, piercing y expansiones. Es indudable que para la mayoría de los y las jóvenes que se realizan un tatuaje o se abren los lóbulos de sus orejas dichas intervenciones tienen un sentido casi siempre profundo, aluden a un momento biográfico que marca un cambio en su puesta en escena: quieren verse de cierta manera, portar un cierto estilo, dar una determinada imagen, posicionarse estéticamente ante el mundo. A la falta de sentido afectivo y emocional y a la preeminencia racional del sujeto moderno, el cuerpo intervenido responde con toda la fuerza simbólica de los signos que comunican (Piña, 2004).

5 Si el proyecto moderno demanda la producción de un sujeto específico, y para ello interviene el cuerpo de determinadas maneras, las transformaciones de dicha modernidad implican también cambios en la configuración corporal que se legitima. Así, el proyecto moderno en su versión “del capitalismo de acumulación” requirió el llamado “cuerpo dócil”, tan estudiado por Foucault a propósito de las instituciones panópticas como la escuela, la cárcel y el sanatorio (Foucault, 2008). Si el capitalismo dio un tránsito de la acumulación al consumo (Bauman, 2000) el cuerpo que se buscaría producir es precisamente presto al consumo incansante, abierto a la intervención, más dado al deseo sexual que a la represión, regulado por prescripciones estéticas transnacionales, siempre perfectible, y sobre todo, necesitado de hiperestimulación sensorial para su realización.

Algo parecido se puede decir de bailes que traen todo el movimiento, la expresión y el erotismo del cuerpo a la escuela. Es el caso del reggaetón que en sus diferentes versiones se ha instalado por más de una década en las prácticas lúdicas juveniles. Ese cuerpo, cuya danza se antoja obscena a la institución, rompe precisamente los límites y “se abre al mundo externo (es decir en las que el mundo penetra en él o sale de él): boca abierta, órganos genitales, falo...” (Cerbino, 2000, p. 69), exhibiendo en público movimientos de cópula que tradicionalmente se consideraban privados. Así, en el llamado baile “choque” -una versión del reggaetón- se realizan formas de “perreo” que involucran pelvis, caderas y nalgas.

Sin embargo, la interpretación en torno al cuerpo consumo es polémica. En la investigación varios jóvenes expresan distintas molestias por asuntos como la apariencia y los bailes. Respecto de las intervenciones en el cuerpo se increpa la ausencia de significado para hacérselas. Se reconoce una presión de los pares para portar determinados signos que dan pertenencia a un grupo. Y eso, lejos de considerarse como un rasgo de identidad se juzga precisamente como lo contrario: indica poca autonomía, una “falta de personalidad” que lleva a tomar decisiones sobre la estética corporal, solamente por el deseo de aceptación.

Un buen ejemplo es el estereotipo nombrado como “farándulas”, a propósito de un tema de *reggaetón* que así se denomina. Se trata de un cierto tipo de jóvenes cuya vestimenta, peinados y consumos son reconocidos por emular ideales de los medios de comunicación. “Farándula es quien hace de todo para estar con los de moda, porque lo vean como de los populares del colegio”. Dichos jóvenes se reconocen entre otras cosas por el uso del pelo liso, planchado y peinado de lado, aspecto que implica arduo trabajo y una tendencia a alisarlo permanentemente con la mano. Además de gustar del *reggaetón* los farándulas presumen su popularidad en fiestas, consumo de licor y cigarrillo, uso de *blackberry*, Facebook, etcétera. Algunas menciones, aluden a una sexualidad que posa de vanguardista, con lo que por ejemplo, se considera que la expresión de una supuesta bisexualidad en ciertos farándula es más un asunto “de moda”.

Se les critica a los “farándula” principalmente dos puntos. Uno es “la falta de identidad”, que hace que pasen fácilmente de una cultura juvenil a otra; por ejemplo de emos a floggers (una cultura relacionada con la música tecktonic y la página fotolog.com, un blog muy popular entre jovencitos que expresan día a día sus sentimientos, entre otras cosas, “subiendo” fotografías). El otro es su airada búsqueda de popularidad, de notoriedad, de reconocimiento como personas famosas.

Una de las actividades favoritas de los “farándula” es tomarse fotografías, muchas y de manera repetitiva. Si la imagen es la carta de presentación de un cuerpo consumo, se trata no sólo de ponerse en escena de la mejor manera posible, sino además de verse como tal. Las fotografías presentan al sujeto en los perfiles de las

redes virtuales, por tanto demandan ardua selección con el objetivo de lograr la mejor imagen de sí.

Entonces, si bien se puede interpretar una emergencia del cuerpo, con sus potencialidades eróticas, con su ruptura de esa contención del sujeto moderno en bailes y culturas que exacerban la expresión sensual y sexual de los y las jóvenes, también existe la posibilidad de leer una cierta presencia del espectáculo en la vida cotidiana de la escuela. Este cuerpo se experimenta en colectivo, se baila para otros, se adorna para otros, y si bien esto puede indicar un goce que no es individual, que “se contamina con el otro” como diría Mauro Cerbino (2000), también parece anunciar la presencia permanente de un público para la experiencia corporal. Así, la metáfora de “la sociedad del espectáculo” que propuso Guy Debord (2000) parece hacerse realidad justo en el patio escolar: cuando el valor de cambio de las mercancías supera el valor de uso que damos a las mismas, y dicha lógica se traslada a las personas, el capitalismo ha instalado el espectáculo como centro de la experiencia cotidiana. Vista así, la transgresión del reggaetón resulta más bien cooptación y enajenación en el consumo.

Diferencias y tensiones

El punto a recalcar es que la configuración del cuerpo y el erotismo de esos y esas jóvenes se alimentan de distintas fuentes discursivas, con el resultado de unas tensiones encarnadas en la propia experiencia. Ya he señalado el asunto diferencial de la regulación del placer según el sujeto sea hombre o mujer. Entonces, la inequidad en la construcción de género es una de las tensiones más evidentes en las interacciones juveniles en la escuela, inequidad que, sin embargo, parece increpar más explícitamente a ellas: algunos aspectos de la lógica heteronormativa (Butler, 1991) se perciben como imposiciones arbitrarias, por ejemplo, los roles que confinaban a la mujer a una subjetividad pasiva, débil y, subordinada al hombre.

Otra tensión evidente tiene que ver con los cuerpos que indican subjetividades diferentes a lo que circula como norma. En esto entran algo así como unos cuerpos anómalos ya sea por sus medidas y formas, por su etnia, por la orientación sexual... Ser catalogado como “el bajito del colegio”, “la jirafa”, “la gorda”, “la tetona”, “el culón”, “el inválido”, “negro”, “marica”, “nerd” pone al sujeto en el centro de burlas y agresiones que dificultan notoriamente la vida en el colegio. Tales rótulos acarrear no sólo estigmatización, sino con frecuencia, violencia.

La prescripción de la subjetividad moderna es heteronormativa, con lo que entre los y las jóvenes opera nítidamente la idea de que lo normal es que el sexo corresponda invariablemente con los rasgos de género y con la orientación sexual. Así, un hombre debe ser masculino y heterosexual mientras que una mujer debe pare-

cer femenina y tener gusto sexual y afectivo por los hombres. Quienes ponen en duda tales correspondencias entran en la categoría de lo “anormal”. Por tanto, si bien la mayoría de entrevistados/as alude a los gay y lesbianas como personas con derechos que “no tienen la culpa de haber nacido así”, cuando superan el registro del discurso políticamente correcto, se refieren con expresiones como “que un beso entre dos hombres da asco”, “de todos modos entre dos hombres es más raro que entre dos mujeres”, “que sean como quieran, pero que conmigo no se metan”.

Pero también es posible afirmar que además de la heteronormatividad operan otros registros de “lo normal”. El cuerpo más valorado es blanco, rubio, alto, delgado y proclive al consumo en alguna franja del mercado. Por contraste, el cuerpo negro es subvalorado aunque investido de creencias sobre su potencia sexual y su armonía rítmica, lo indígena aparece como referencia de los libros o como culturas lejanas a la vida urbana, los desplazados son emparentados con la delincuencia... En fin un circuito sutil de exclusiones y prejuicios circula en medio de afirmaciones de tolerancia que se recitan una y otra vez sin que impliquen procesos de reflexión de los sujetos.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bataille, G. (2011). *El erotismo*. México D.F.: Tusquets, 2ª edición en la colección Fábula Tusquets de México.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (1990). *Imitation and gender insubordination*. En: Fuss, D. (1990). *Inside/Out. Lesbian theories*. New York: Routledge.
- Cerbino, M. (2000). *Para una antropología del cuerpo juvenil*. En, Cerbino, M, Chiriboga, C., Tutivén, C. *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género*. Convenio Andrés Bello. Quito: Ediciones Abya-Yala, p. 65-84.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- De Rougemont, D. (2001). *Amor y Occidente*. México D.F.: Conaculta.
- Escobar, M. (2010). *El cuerpo en la escuela contemporánea: Construcciones en tensión*. En Sánchez, A., Hensel F., Zuleta, M. y Pedraza, Z. (Compl.) (2010). *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*. Bogotá: Universidad Central–IESCO, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, p. 249-267.

- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 35° ed. en español.
- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- García, M. I. (2005). *Foucault y el poder*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. 1° reimpresión.
- Geertz, C. et al. (1989). *Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social*. En Reynoso, C. (Comp.) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.
- Larrosa J. (2011). *Encuentro: Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*. Conferencia de apertura. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Octubre 19 de 2011.
- Martín-Barbero, J. (2000). *Cambios culturales, desafíos y juventud*. En, *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región, p. 21-50.
- Parrini, R. (2007) (Coord.). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género PUEG.
- Pedraza, Z. (2010). *Alegorías del cuerpo: Discurso, representación y experiencia*. En: Muñiz, E. (Coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las Ciencias Sociales contemporáneas*. Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco, p. 51- 71.
- Piña, C. (2004). *Cuerpos posibles, cuerpos modificados*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Rayas, L. (2009). *Armadas. Un análisis de género desde el cuerpo de las mujeres combatientes*. México D.F: El Colegio de México-CES. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Rivas, M. (1996). *La entrevista a profundidad: Un abordaje en el campo de la sexualidad*. En Szasz, I., Lerner, S. (Comp.) y Amuchástegui, A. (Colab.) *Para comprender la subjetividad*. México D.F: El Colegio de México, pp. 199-223.
- Sánchez, R. (2001). *La observación participante como escenario y configuración de diversidad de significados*. En Tarrés, M. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México D.F: Flacso, El Colegio de México, Porrúa, pp. 97-131.
- Torres, A. (1998) *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.