

## "ESPACIOS Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS QUE INTERPELAN LA SEXUALIDAD, LOS CUERPOS Y LAS ORIENTACIONES SEXUALES".

*"Esta más honda humanidad de la mujer, consumada entre sufrimientos y humillaciones, saldrá a la luz y llegará a resplandecer cuando en las mudanzas y transformaciones de su condición externa se haya desprendido y librado de los convencionalismos añejos a lo meramente femenino. Los hombres, que no presienten aún su advenimiento, quedarán sorprendidos y vencidos. Llegará un día que indudables signos precursores anuncian ya de modo elocuente y brillante, sobre todo en los países nórdicos, en que aparecerá la mujer cuyo nombre ya no significará sólo algo opuesto al hombre, sino algo propio, independiente. Nada que haga pensar en complemento ni en límite, sino tan sólo en vida y en ser: el Humano femenino..."*

(R. M. Rilke, Cartas a un joven escritor).

### **Presentación del curso:**

La presente propuesta de capacitación surge como una alternativa más en relación con la idea de Formación Docente Continua como "una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación"<sup>1</sup>.

Concebimos a la sexualidad como un elemento esencial en la constitución subjetiva de cualquier persona, como elemento estructurante de la identidad personal. Por ello, estimamos que su tratamiento no puede estar ausente en el proceso de formación personal que debe ocurrir en la escuela, bajo una concepción positiva de la diferencia, y una posición de denuncia y confrontación ante las desigualdades.

Sostenemos que es necesario incluir, en la reflexión de nuestro trabajo docente y en la construcción de propuestas didácticas, un nuevo nivel de análisis considerando que los discursos sociales son también, sin excepción, productores de identidades de género. Guacira Lopes Louro afirma que en la escuela, a través de proposiciones, imposiciones y prohibiciones se construyen sentidos con "efecto de verdad" que influyen en las historias personales y presentan marcas visibles en los cuerpos. La sociedad busca fijar una identidad masculina o femenina "normal" y duradera. La escuela, ejercita una pedagogía del género y coloca en acción varias tecnologías de gobierno que los sujetos continúan y completan con tecnologías de autodisciplinamiento y autogobierno.

La categoría de género contribuye, entonces, a explicitar las relaciones de poder y a deslegitimar las desigualdades.

---

<sup>1</sup> Diseño Curricular de Formación Docente Río Negro –Año 1998.

*"[...] Pero lo más importante es que una revolución simbólica, para triunfar, debe transformar las interpretaciones del mundo, es decir, los principios según los cuales se ve y se divide el mundo natural y el mundo social, y que, inscritos en forma de disposiciones corporales muy poderosas, permanecen inaccesibles al influjo de la conciencia y de la argumentación racional" (Bourdieu, 1994).*

La bipolaridad dominante heterosexualidad/homosexualidad se inserta en el imaginario social y organiza los dispositivos hegemónicos y normalizadores, que se manifiestan en la forma en la cual se realiza la transmisión cultural intergeneracional en las escuelas. Tal como lo señala Liliana Pauluzzi:

*"Los mitos y las creencias que forman parte del imaginario social son inseparables de la cuestión del poder, organizando un universo de significaciones que se inscribe en la estructura de una sociedad y sus instituciones y en la subjetividad de hombres y mujeres, por medio de los llamados dispositivos de poder" (Pauluzzi, 2005: 3).*

El ejercicio del poder hegemónico no se realiza sin violencia –explícita o no, invisible, simbólica, psíquica, física- que ocurre tanto en el ámbito familiar como en el escolar. La dominación cultural e histórica del patriarcado determina que el desarrollo de la sexualidad de las personas ocurra bajo la naturalización y legitimación de la desigualdad y la discriminación. En el centro, están los niños, las nuevas generaciones que, por otra parte, encuentran en otros agentes socializadores y formadores como los medios masivos de comunicación, estímulos, imágenes y modelos que, aún actualizados, fortalecen ese imaginario social, o bien, presentan de manera acrítica e indiscriminada, alternativas a la heterosexualidad que no pueden ser comprendidas sin la ayuda de los adultos.

Por estas razones, creemos que se hace indispensable incidir en el ejercicio de una actitud crítica, develadora de mitos, prejuicios y tabúes culturales en nuestras escuelas, entendidas éstas en el amplio y abarcador sentido (desde el jardín a la universidad):

*"Nos dirigimos a la escuela y a los docentes porque creemos que tienen un papel importante en la transmisión de modelos alternativos. Si bien estamos convencidas de que brindar una educación no sexista y democrática es una problemática que excede el marco de la escuela, ya que esto atañe a las familias y a la sociedad en su conjunto, la escuela puede llevar a cabo una importante labor de transformación" (Pauluzzi, 2005:5).*

La propuesta de capacitación que presentamos a continuación, constituye la primera parte de una secuencia que se pretendemos completar en 2008.

## **Contenidos**

El recorrido conceptual de esta propuesta está estructurado en cuatro unidades, cada una de las cuales aborda los siguientes ejes temáticos:

**UNIDAD 1:** Género, sexualidad y educación.

**UNIDAD 2:** Historia de la sexualidad; instituciones y paradigmas hegemónicos.

**UNIDAD 3:** Normativa, roles sexuales y género: creaciones socioculturales.

**UNIDAD 4:** Derechos sexuales. Identidad e integridad física.

Les proponemos transitar la problemática en relación con sexualidades y cuerpos en la escuela, apoyándonos en dichos ejes, como ordenadores del recorrido para aproximarnos a algunos de los interrogantes básicos en la definición del trabajo docente en este sentido.

*-¿Cuáles son las experiencias individuales y colectivas que estructuran discursos/representaciones acerca de las sexualidades?*

*-¿Sobre qué operaciones discursivas se constituyen las sexualidades?*

*-¿Qué disputas plantean las orientaciones sexuales o la heteronormatividad en las construcciones identitarias?*

*-¿Desde qué saberes se organizan esas disputas?*

*-¿Qué saberes podrían resultar como aportes para la ampliación del campo de la pedagogía?*

*-¿Qué otros discursos se desatan a partir de los referidos a las sexualidades y los cuerpos?: belleza; prohibición; disciplinamiento; deseo; erotismo; limpieza; higiene; anticoncepción; otros.*

El trayecto propuesto intenta dar algunas respuestas provisionales ante la complejidad con que esta temática atraviesa y condiciona cotidianamente la tarea docente y la multiplicidad de dimensiones en el marco del trabajo áulico.

La invitación es constituir un espacio de intercambio, de reflexión y recuperación crítica de experiencias e historias, para ir tejiendo algunos significados colectivos de esta problemática en nuestro trabajo.

## **Propósitos**

1. Atender a una constitución subjetiva de los niños que asisten a nuestras escuelas, que no responda a prejuicios ni concepciones limitantes en cuanto a sus identidades y vínculos con los otros.
2. Revisar cultural e históricamente las representaciones sociales en cuanto a género e identidades sexuales y las relaciones de poder que han incidido en la legitimación de la discriminación hacia personas con identidades sexuales estigmatizadas.
3. Favorecer un intercambio generacional basado más en la superación de desconocimientos, violencias, constricciones e ignorancias, que en la evasión de temas problemáticos y la represión disciplinaria; es decir, un intercambio más libre entre docentes y alumnos, que permita la creación de conocimiento en cuanto a la identidad sexual.
4. Analizar y problematizar los diferentes discursos sociales que circulan dentro y fuera de la escuela en relación al género/identidades sexuales, para superar los niveles de recepción "ingenua" y copia acrítica de modelos y estándares de conductas y actitudes discriminadoras.
5. Contribuir a la formación personal y social de los alumnos, tendientes a un mejor conocimiento de sí mismo, del otro y de sus vínculos correspondientes, para acercarnos a una convivencia más enriquecedora dentro del ámbito escolar.
6. Resituar a la escuela como espacio público que procesa significados sociales, para poner en tensión su carácter productor/reproductor/transformador de relaciones y condiciones materiales de existencia de hombres y mujeres.

## **Encuadre, Organización y Metodología**

La propuesta se constituirá como Taller de carácter teórico-práctico, con:

- ✓ Momentos informativos.
- ✓ Actividades en pequeños grupos y puesta en común.
- ✓ Lectura comprensiva y crítica de bibliografía.
- ✓ Análisis y reflexión sobre situaciones problemáticas.
- ✓ Actividades no presenciales.
- ✓ Elaboración de materiales didácticos para propuestas a ser realizadas en el aula.
- ✓ Evaluación de los encuentros presenciales.

Este curso está estructurado del siguiente modo: ocho encuentros presenciales de trabajo, de 18,45 a 21 hs. los días: 28 de agosto de 2007 (primer encuentro); 11 y 25 de setiembre de 2007; 9 y 23 de octubre de 2007; 6 y 20 de noviembre de 2007 y 4 de diciembre de 2007 (último encuentro). Cada eje temático se desarrollará en dos encuentros para abrir, debatir, vivenciar y problematizar cada tema y luego enriquecernos con los aportes de los y las autoras propuestas.

Unidad	Eje temático	Fecha de encuentros	Contenidos
1-	"Género, sexualidad y educación".	28 /08/07 11/09/07	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concepción de la sexualidad. Subjetividad y poder.</li> <li>✓ La sexualidad silenciada y negada en la infancia y en la escuela.</li> <li>✓ Ideal de género y educación diferencial. Miradas desde la pedagogía.</li> </ul>
2-	"Historia de la sexualidad; instituciones y paradigmas hegemónicos".	25/09/07 09/10/07	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identidades, orientaciones y prácticas sexuales en el desarrollo histórico.</li> <li>✓ El dispositivo saber-poder</li> <li>✓ Sistema patriarcal.</li> <li>✓ La familia y la escuela: los modelos impuestos. Representaciones sociales.</li> </ul>
3-	"Normativa, roles sexuales y género: creaciones socioculturales".	23/10/07 06/11/07	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las imágenes hegemónicas de la sexualidad en nuestra cultura.</li> <li>✓ Diversidad sexual. Cuerpos y subjetividades.</li> <li>✓ Los proyectos de vida y lo "inexorable".</li> </ul>
4-	"Derechos sexuales. Identidad e integridad física".	20/11/07 04/12/07	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La discriminación y la importancia social en su génesis. Reflexiones pedagógicas.</li> <li>✓ Violencia institucional y familiar. El maltrato infantil.</li> <li>✓ El cuidado de sí y de la otra.</li> </ul>

Como el trayecto acredita 40 horas de capacitación, el trabajo no presencial de lectura, análisis y elaboración demanda 20 horas no presenciales. La asistencia es obligatoria a, por lo menos, seis de los ocho encuentros presenciales.

Estos encuentros tienen como finalidad el abordaje de los conceptos de cada una de las unidades, la revisión de los materiales de lectura y las actividades de movilización y reflexión que se propondrán en cada uno. Además, en función de las necesidades del grupo, se podrán establecer horarios de consulta.

Para la acreditación del curso se deberá aprobar un trabajo final domiciliario, individual y escrito, con posibilidades de recuperación.

<b>UNIDAD 1:</b> Género, sexualidad y educación.
--

*"Los mitos y las creencias que forman parte del imaginario social son inseparables de la cuestión del poder, organizando un universo de significaciones que se inscribe en la estructura de una sociedad y sus instituciones y en la subjetividad de hombres y mujeres, por medio de los llamados dispositivos de poder" (Pauluzzi, 2005: 3).*

### **Presentación de la Unidad 1:**

En esta primera unidad comenzaremos por analizar la concepción de la sexualidad vigente y su incidencia en la formación de identidades. Haremos un análisis sobre nuestros propios supuestos que necesariamente marcan nuestras posturas y se transmiten mediante creencias, tradiciones, costumbres, actitudes y discursos, casi siempre de manera inconsciente, en las tareas escolares cotidianas. Por otra parte, abordaremos de manera analítica la construcción de los ideales de género y los patrones de "normalidad/anormalidad", resultados culturales e históricos que determinan relaciones de poder y tensiones específicas en nuestras interacciones. Para esta tarea, contamos con los aportes originales, rigurosos y comprometidos de cuatro mujeres: tres argentinas (Liliana Pauluzzi, Graciela Morgade y Graciela Alonso) y una brasilera (Guacira Lopes Louro), que nos enorgullece poder compartir con ustedes.

### **Organización de los Contenidos:**

- ✓ Concepción de la sexualidad. Subjetividad y poder.
- ✓ La sexualidad silenciada y negada en la infancia y en la escuela.
- ✓ Ideal de género y educación diferencial. Miradas desde la pedagogía.

### **Listado de textos:**

1. **Liliana Pauluzzi:** Introducción, Seminarios II y III (fragmentos) del libro "Educación sexual y prevención de la violencia", Hipólita Ediciones, Rosario, 2006.
2. **Graciela Morgade:** *"Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género"*. En [http://www.porlainclusion.educ.ar/mat\\_educativos/morgade\\_Final.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf)
3. **Graciela Alonso:** *"La identidad de género en el discurso escolar: reflexiones desde pedagogías críticas y feministas"*. Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile, noviembre de 1998.
4. **Guacira Lopes Louro:** *"La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género"* en Gentili, Pablo (coord.): "Códigos para la ciudadanía". Santillana. Bs. As., 2001.

## **Datos sobre las autoras:**

**Liliana Pauluzzi** es psicóloga, miembro fundadora del Grupo Reflexión Rosario y Casa de la Mujer. Desde 1986 se dedicó a la investigación de la educación sexual en las escuelas primarias de Rosario, que culminó con la publicación de su libro "*¿Qué preguntan los chicos sobre sexo?*" (Homo Sapiens, 1993). Desde entonces dirige el Programa de Educación Sexual y prevención de la violencia de la Casa de la Mujer, seleccionado en el Encuentro Internacional de Mujer y Salud en Toronto, Canadá, agosto 2002. Participa del Comité Asesor del Consorcio Latinoamericano de Anticoncepción de Emergencia y es Coordinadora del Consorcio Argentino de Anticoncepción de Emergencia. Es integrante del Consejo Asesor de la Ley de Salud Reproductiva de la provincia de Santa Fe.

**Graciela Morgade** es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Doctoranda en Filosofía y Letras (UBA). Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investiga temas de sexualidad, género y educación y ha publicado varios artículos y libros sobre la temática, entre los que se encuentran *Aprender a ser mujer*, *aprender a ser varón* (2001), y *Cuerpos sexuados en la escuela*, en co-autoría con Graciela Alonso (2007). Se desempeñó como directora del área de formación docente en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hasta abril de 2006. Actualmente es directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA y del proyecto UBACYT "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media".

**Graciela Alonso** es docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Es Magister en Investigación Educativa (UAHC-PIIE). Activista feminista perteneciente al grupo "La Revuelta" (Colectivo de mujeres por un saber feminista de la ciudad de Neuquén). Coordina y participa en el proyecto de investigación "Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas".

**Guacira Lopes Louro** es doctora en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Es profesora del Programa de Posgrado en Educación en la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Es militante feminista y autora de recientes e importantes trabajos en torno a las "multitudes queer".

## **Textos de la Unidad y guías de lectura:**

<p><b>TEXTO N° 1</b>  <b>EDUCACIÓN SEXUAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA (FRAGMENTOS)</b>  <b>POR LILIANA PAULUZZI</b></p>
--

### **Introducción**

*"En las relaciones de poder, la sexualidad no es el elemento más sordo, sino más bien, uno de los que está dotado de la mayor instrumentalidad: utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo o de bisagra para las más variadas estrategias"*

(M. Foucault, "Historia de la sexualidad. La voluntad de saber, 1977).

Definimos educación sexual como el aprendizaje de la sexualidad que se da en la comunicación cotidiana entre los seres humanos, en cada uno de los ámbitos de la vida social, atravesando todos los aspectos de las personas y relacionándose estrechamente con la propia imagen corporal y la autoestima.

La educación sexual está regida por los mensajes, explícitos e implícitos, recibidos a lo largo de nuestra existencia en la familia, la escuela y la cotidianidad de nuestro devenir, que nos fueron enseñando fantasías, mitos y miedos que condicionaron una forma de sentir y pensar con respecto a nuestro cuerpo y al del sexo opuesto, predominando un campo de negaciones, inhibiciones y represiones, producto de una construcción sociocultural que marcó un carácter negativo, restringiendo la sexualidad a la genitalidad y a la reproducción con principios esencialistas, biologists, ahistóricos e individualistas.

Esta concepción negativa y parcializada de la sexualidad nos lleva a proponer una educación sexual que incorpore los estudios de género, siendo éstos la producción del conocimiento acerca de las significaciones atribuidas al ser varón o mujer en cada cultura y en cada sujeto. Para esto, partimos de que las formas de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros no tienen una base natural e invariable, sino que son producto de construcciones socioculturales y familiares, asignadas diferencialmente a varones y mujeres.

*"El género como categoría de análisis tiene rasgos característicos<sup>2</sup>:*

*-Es siempre relacional: remite a la relación entre el género masculino y femenino como relaciones de poder, por lo que se hace indispensable analizar las relaciones de poder dentro de la familia y las huellas que estas relaciones de poder dejan en la subjetividad.*

*-Es una construcción histórico-social, o sea que se va produciendo a lo largo de la historia y de las culturas de manera diferente.*

*-Está atravesado por otros aspectos determinantes de nuestra subjetividad tales como la raza, la clase social, la religión, la edad".*

Al incluir la categoría de género, cuestionamos el cuerpo de conocimientos científicos tradicionales, recategorizando la cultura a partir de una dialéctica sexual como una construcción del mundo en el cual las mujeres son excluidas u omitidas como sujetos, o excluidas de forma subordinada bajo parámetros masculinos.

Históricamente, las desigualdades de los géneros se basaron en el supuesto de la naturalidad de la inferioridad de la mujer con respecto al varón, produciendo discriminaciones políticas, laborales, legales, eróticas y subjetivas.

Las discriminaciones de género, como todas las discriminaciones, se fundamentan en las dinámicas de poder, que las atraviesan en todas sus dimensiones.

*"Desigualdad-discriminación-violencia forman parte de un particular circuito de realimentación mutua que se despliega a través de la producción social de las diversas formas de aceptación que legitiman tanto la desigualdad como las prácticas discriminatorias y, a la vez, invisibilizan los violentamientos. En consecuencia, la producción de tales legitimaciones es de gran importancia política ya que transformar al diferente en inferior forma parte de una de las cuestiones centrales de toda formación social que necesite sostener sistemas de apropiación desigual: producir y reproducir incesantemente las condiciones que la hagan posible. Para tales fines se conjugan violencias represivas y simbólicas en diferentes ámbitos de la vida social".<sup>3</sup>*

Por lo tanto, desigualdad, discriminación y violencia forman parte de la producción social de subjetividades. La legitimidad de la desigualdad, como las prácticas discriminatorias, invisibiliza la violencia que las produce formando parte de las estrategias del poder que transforma al diferente en inferior. De esta manera se legitima un sistema que sostiene la superioridad de

<sup>2</sup> Mabel Burín, Irene Meler. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 20

<sup>3</sup> Eva Giberti, Ana María Fernández (comps.). *La mujer y la violencia invisible*. Editorial Sudamericana, Fundación Banco Patricios, Buenos Aires, 1988, p. 17

blancos sobre negros e indígenas, del capital con respecto al trabajo, de la adultez con respecto a la infancia y la ancianidad improductiva, de los hombres respecto de las mujeres.

Los mitos y las creencias que forman parte del imaginario social son inseparables de la cuestión del poder, organizando un universo de significaciones que se inscribe en la estructura de una sociedad y sus instituciones y en la subjetividad de hombre y mujeres, por medio de los llamados dispositivos de poder.

*"Los dispositivos de poder exigen como condición de funcionamiento y la reproducción del poder no sólo sistemas de legitimación, enunciados, normativas y reglas de justificación, sanciones de las conductas no deseables (discursos de orden) sino también prácticas extradiscursivas; necesita de soportes mitológicos, emblemas, rituales que hablen a las pasiones y, en consecuencia, disciplinen los cuerpos. Este universo de significaciones (Imaginario Social) hace que el poder marche provocando que los miembros de una sociedad 'enlacen y adecuen sus deseos al poder' y que sus instituciones se inscriban en el espíritu de los hombres y mujeres; hace que 'los conscientes e inconscientes se pongan en fila'. Más que a la razón, el imaginario social interpela a las emociones, voluntades, sentimientos, sus rituales promueven las formas, que adquirirán los comportamientos de agresión, de temor, de amor, de seducción que son las formas como el deseo se anuda al poder".<sup>4</sup>*

Para que los soportes mitológicos de las diferencias de género tengan eficacia simbólica, necesitan de discursos científicos, políticos, religiosos y jurídicos que produzcan y reproduzcan los argumentos que instauren lo femenino y masculino de una forma totalizadora y esencialista, presentándolos como realidades naturales, ahistóricas y universales y no dejando lugar para la diversidad y singularidad, invisibilizando de esta manera el proceso histórico de su producción. "La mujer es...", "el hombre es...": todo aquello que no coincida con dicho régimen de verdad es sancionado o enjuiciado.

En el siglo XX, especialmente a partir de la segunda mitad, se fueron fortaleciendo movimientos de mujeres que fueron dando visibilidad a una forma diferente de ser mujer. El movimiento feminista, la inserción de mujeres en el mercado laboral en forma masiva a partir de la Segunda Guerra Mundial y las teóricas en los claustros académicos produjeron cambios sociales que permitieron visibilizar la discriminación, cuestionar sus prácticas y denunciar su accionar. Se resquebrajó el paradigma legitimador. Las certezas previas fueron puestas bajo el microscopio de la duda, rompiendo el equilibrio anterior, y la nueva realidad social produjo una crisis a partir de la cual las ideas innovadoras conviven con las tradicionales.

Los conflictos entre hombres y mujeres, tanto en la esfera pública como en la privada, se enmarcan dentro de las prácticas violentas, y la violencia familiar es uno de los temas que se tipificó como objeto de estudio, a partir de la desnaturalización de las prácticas y de la denuncia del accionar de las mismas. Por eso comprender esta temática supone interrogar acerca de los mitos y las creencias que la sustentan, la refuerzan y la perpetúan.

Que la violencia familiar haya dejado de ser un tema soslayado y negado, no modificó el hecho de que sea percibida como violencia sólo aquella que es explícita y visible, la que deja marcas que pueden constatarse: no se ahonda demasiado en la violencia invisible que forma parte de la educación afectiva de la infancia dentro de las familias, que basan su unidad y persistencia en relaciones desiguales entre los géneros y las generaciones. Es por esto que el desarrollo sexuado de las personas se va formando en la naturalización de dominaciones entre géneros y generaciones.

Hablar de la violencia nos lleva a colocar en el centro de la problemática a la infancia, donde factores socioeconómicos, socioculturales y psicosociales se interrelacionan para dar lugar a la producción y la reproducción de relaciones interpersonales violentas que se instalan en la construcción de subjetividades, en familias que funcionan como escuelas de formación para futuras relaciones de obediencia y sometimiento.

---

<sup>4</sup> Ana María Fernández. *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós, Buenos Aires, 1993, p. 240.

Estas familias tienen una estructura jerárquica, vertical y autoritaria, donde el abuso de poder impregna las prácticas educativas de sus miembros, y funcionan con dinámicas en las que se pone el acento en los deberes de los subordinados y nunca en los derechos; la infancia, por lo tanto, crece con una oscura conciencia de sus capacidades y sus derechos. El derecho de corrección por parte de la autoridad está naturalizado y se tiene en alta estima aún hoy, en la mayoría de los patrones educativos, de igual manera que el respeto unidireccional a quien tiene el poder y la anulación de derechos de los más débiles.

Un entrenamiento en la obediencia sin crítica y sin estímulo reflexivo es lo que anula la percepción del sí mismo, disminuye la autoestima y favorece la creencia de que la violencia es un método aceptable para imponer criterios, generando posteriores comportamientos violentos.

Ejercer una actitud crítica, develando los mitos y estereotipos culturales en los cuales hemos sido educadas, es lo que nos proponemos en la capacitación en *Educación sexual y prevención de la violencia*, reflexionando acerca de modelos alternativos más democráticos y no autoritarios del funcionamiento familiar y asumiendo una actitud clara con respecto al repudio de todo hecho violento.

Nos dirigimos a la escuela y a los docentes porque creemos que tienen un papel importante en la transmisión de modelos alternativos. Si bien estamos convencidas de que brindar una educación no sexista y democrática es una problemática que excede el marco de la escuela, ya que esto atañe a las familias y a la sociedad en su conjunto, la escuela puede llevar a cabo una importante labor de transformación.

*“La escuela es una caricatura de la sociedad. Por ella pasan, como por ningún otro lugar, empequeñecidos por diminutivos, todas las ideas que una sociedad quiere transmitir para conservar, todo aquello en lo que cree o en lo que se quiere que se crea. La enseñanza, en los niveles elementales, está en manos de mujeres. ¿Hasta cuándo vamos a repetir dócilmente la lección que nos dictan?”.*<sup>5</sup>

### **[...] Seminario II: ¿Qué pensamos de la sexualidad?**

CONCEPCIÓN DE LA SEXUALIDAD. CONCEPTO DE ANALFABETISMO SEXUAL Y SUS EFECTOS. CONCEPTO DE DES-EDUCACIÓN SEXUAL. FAMILIA, SUBJETIVIDAD Y PODER. TRANSMISIÓN DE VALORES, CREENCIAS Y MITOS. SU LUGAR EN NUESTRA SUBJETIVIDAD. ESTEREOTIPOS: SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA.

El objetivo de este seminario es tratar de analizar la aguda crisis de valores tradicionales que, con respecto a la sexualidad, nos lleva a los desencuentros generacionales y a la desorientación adulta. Se trata de reflexionar acerca del enfoque limitadamente biológico en el que se piensa, cuando se quiere encarar este tema, haciéndose referencia al sexo-reproducción y la ocultación sistemática del sexo-placer, tanto en el ámbito familiar como en el educativo, mientras niño, niñas y adolescentes tienen acceso cotidiano a la versión cosificante del sexo-consumo.

El análisis de por qué cada uno/a de nosotros/as nos reunimos para trabajar la temática a la que convoca el seminario, pone en evidencia la profunda desorientación existente con respecto al tema. Tomar conciencia del lugar en que nos hallamos permite reflexionar acerca del camino a transitar.

Las normas que regulaban la vida de las generaciones anteriores han perdido su eficacia. Nos toca vivir la etapa de transición en que la ausencia de pautas o –lo que es lo mismo- la coexistencia de las más diversas y contradictorias, convierte a la sexualidad en fuente de agudos conflictos personales y sociales.

El miedo y la desinformación que se ponen de manifiesto en el primer encuentro nos llevan a trabajar más profundamente el tema del analfabetismo sexual, que nunca ha merecido ni estudio ni atención. Sin embargo,

---

<sup>5</sup> Monserrat Moreno. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona, 1986, p. 73

*"...su carácter universal y endémico no sólo resulta más grave que el otro por su grado de extensión y generalidad, sino por su propia naturaleza. El analfabetismo 'a secas' se agota en cuanto 'cuadro carencial', se reduce a la ausencia o falta de conocimientos, concretamente un 'no saber', que se traduce en omisión de información y de educación. En cambio en el analfabetismo sexual al cuadro por omisión se agrega el cuadro por acción. No sólo falta un saber sino que su vacío lo llena un pseudo-saber, un saber falso y mentiroso".<sup>6</sup>*

Esto lleva a la actitud adulta de ocultar (la niñez no debe ver, no debe oír, no debe saber, no debe hacer), y cuando resulta imposible ocultar, se recurre a cubrir la verdad con fantasías o con mentiras, siendo éstas de una variedad innumerable.

Todos los años asistimos a situaciones escandalosas con respecto a la temática de la educación sexual. En noviembre de 1999, la protagonizó una escuela primaria de la zona noroeste de Rosario: el acontecimiento que conmocionó a la comunidad educativa fue la proyección del video *De dónde venimos* por parte de un profesor de educación física. Un grupo de madres apoyadas por algunas docentes llamaron a la prensa y durante unos días por la pantalla del televisor se mostraron las imágenes del grupo de madres enardecidas que planteaban que el profesor le había enseñado a sus hijos e hijas una película pornográfica. Fui convocada por la supervisora de Educación Física para trabajar con dicho grupo de madres acerca del acontecimiento que conmocionó a la comunidad educativa. El propósito era dialogar con el grupo de madres que había reaccionado de forma tan estridente, para que el análisis sereno de la situación permitiera comprender que no había ocurrido ningún hecho reñido con la educación de la infancia, ni con daño psicológico alguno a las criaturas que habían sido espectadoras de la proyección.

Sin embargo, dicho propósito se vio imposibilitado, al encontrarme con una comunidad educativa enfrentada con el profesor, que con juicios de valor a priori, tozudamente atrincheradas en la fortaleza de prejuicios y tabúes, esperaban el juzgamiento del mismo. Al no ocurrir lo esperado, se desató en dicha reunión una serie de reproches, acusaciones, conflictos personales y ambivalencias psicológicas que alejaron la posibilidad de dialogar acerca del bienestar de las criaturas en cuestión.

Se repetía en esta escuela lo que pudimos ver a lo largo de estos años. Generalmente se parte del supuesto de que la educación sexual no ha existido y uno de los escollos más importantes a salvar es reconocer que siempre se ha impartido educación sexual, regida por principios de prohibiciones, silencios y ocultamientos, que son los recursos más utilizados por padres, madres y educadores ante los interrogantes que plantea la realidad.

En esta reunión se podía identificar perfectamente la educación sexual infantil a la que hacemos referencia. Todas sabían muy bien hasta dónde una criatura no debe ver, no debe oír, no debe saber, no debe hacer, no debe sentir.

Una de las docentes de grado explicitó, conjuntamente con una de las mamás, cómo le habían prohibido a unas niñas hablar de 'novios'. Otra mamá planteaba que su hijo le había dicho que el profesor le había mostrado algo 'chancho'. Un niño preguntó si el profesor estaba preso. Y una mamá aseguraba que su hija no iba a preguntar ciertas cosas porque era una nena. Estos son algunos ejemplos de los 'debes' y 'no debes' en total contradicción con lo que la infancia constata cotidianamente a su alrededor.

Lo no explicado ni justificado, sino simplemente dictado arbitrariamente por una autoridad siempre amenazante y difícilmente identificable que nos dice y nos repite hasta el cansancio que todo lo que tiene que ver con el sexo es sucio, perverso, peligroso y fundamentalmente malo, es la marca de la educación sexual recibida.

Lo dramáticamente conflictivo es lo que ocurre cuando realizamos nuestro ingreso a la vida sexual genital, y no tenemos más remedio que incorporarnos a esa realidad sucia, perversa,

---

<sup>6</sup> Arnaldo Gomensoro y Elvira Lutz. *Analfabetismo sexual*, mimeo, Uruguay, 1978.

peligrosa, con la carga negativa y el destructivo peso emocional del sentimiento de culpabilidad ante lo que se vive, oscuramente, como perverso o pecaminoso.

Tocar la temática de la sexualidad desnuda las relaciones de poder entre hombres y mujeres, padres, madres e hijos/as, educadores, alumnos/as, gobernantes y ciudadanos/as. Así, este grupo de madres defendía como 'leonas' (según el decir de la directora) el poder y el control que se les otorga para la única propiedad privada que tienen: 'sus hijos/as'. Estas mujeres que en sus decires, mostraban haber sido alienadas de su propia sexualidad (siendo eclipsadas por el personaje 'Madre'), ejecutan lo que Foucault llama la lógica de la censura: *"el sexo no está permitido, hay que impedir que sea hablado y hay que negar que exista"*.<sup>7</sup>

Lógica que se implementa, a partir de la moral materna, desde la modernidad. De acuerdo con esta moral, el personaje 'Madre' no sólo pone en práctica sus propias conductas de subordinación, sino que forma a sus hijos/as en el aprendizaje de conductas mecánicas de subordinación y sometimiento, donde la posibilidad para el juicio crítico no tiene lugar, reproduciendo un sistema que en materia de sexualidad es altamente conflictivo.

El director del Centro de Educación Física planteó que el profesor 'había tirado una bomba'. Y sí, toda desmentida a un sistema de interpretación del mundo puede ser vivida como ataques, pero lo que creo que es imprescindible analizar (cosa que en este caso no se pudo hacer) es que este hecho pudo servir y daba la posibilidad de pensar y establecer juicios críticos acerca de una educación sexual inadecuada, que es el motivo fundamental de las miserias sexuales que vivimos en esta sociedad, empezando por el mayor crimen contra la infancia que es el abuso sexual infantil. Según investigaciones internacionales como las realizadas por Save The Children<sup>8</sup>, el abusador en el 85% de los casos es un conocido o familiar directo. Y esto contradice la idealización que existe de la familia como lugar de protección de la infancia.

A veces, a pesar de las buenas intenciones que puedan existir, los resultados terminan siendo nefastos. Una de las formas es la de brindar educación sexual con la necesidad compulsiva de informar acerca de todos los peligros que el sexo conlleva: SIDA, embarazos adolescentes, aborto, muerte, violación, conductas discriminatorias hacia prácticas diferentes asociadas al tema droga, y que no hacen más que mostrar otra de las formas con que se disfraza la producción de una sexualidad cargada de miedo y temores.

Unos años después de lo relatado anteriormente, una docente de una escuela de una ciudad cercana a Rosario decidió dar una clase de educación sexual a sus alumnos y alumnas del 8º de la EGB, solicitándoles que hicieran las preguntas que quisieran. El escándalo estalló cuando uno de sus alumnos le preguntó acerca de las relaciones anales: la docente, ofendida, intentó hacerlo expulsar de la escuela.

Capacitarnos en estos temas se hace necesario, pero esto va mucho más allá de aprender una bibliografía y salir con una receta: mucho es lo que tenemos que desaprender para que la educación sexual no siga siendo la ocultación de la sexualidad real y menos aún de la sexualidad posible, que no reduzca lo sexual a lo genital, tal como lo plantea Josep-Vivent Marqués en su conceptualización de la *des-deseducación sexual, un drama para adultos*.

*"La educación sexual, se hace así necesaria precisamente en la medida en que sea una des-deseducación, en la medida en que sea un intento de enderezar lo que la sociedad ha torcido en los/as niños/as y adolescentes. Si no, se trata, por bien intencionado que sea, de un nuevo acto de agresión contra la población infantil"*.<sup>9</sup>

Asistimos a la triste imagen de una sociedad extraviada y contradictoria que amonesta sobre la responsabilidad y la irresponsabilidad, sumergiendo a las nuevas generaciones en un medio corrompido, después de haberlo despojando constantemente de los elementos de saber, de educación, de orientación.

<sup>7</sup> Michel Foucault. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores, México, 1977, p.102

<sup>8</sup> Save the Children. *Abuso Sexual Infantil. Manual de formación para profesionales*. España, 2002.

<sup>9</sup> Josep-Vivent Marqués. *¿Qué hace el poder en tu cama?*. Icaria, 2ª edición, 1987, p.142

Ganaríamos mucho, y la educación sexual sería eficaz, si las personas adultas evocáramos cómo y cuándo tomamos contacto con esta realidad. Es una insensatez que cada generación quiera exigir a la siguiente vivir las dolorosas experiencias que ella vivió. Se reproducen de esta manera, de generación en generación, la opresión y la sexualidad no saludable, promoviendo relaciones violentas entre hombres y mujeres.

*“Es inútil separar el placer de la ética. Al niño y la niña ya les han hecho llegar una idea negativa del placer. Trasmítele una ética positiva del placer, no sólo un conjunto de permisos.*

*Es inútil separar el placer de la relación. Al niño y la niña ya les ha llegado la idea del poder. Trasmítele una estética de las relaciones igualitarias.*

*El niño, la niña es siempre sexualmente normal. Si es anormal en el mal sentido del término, lo será por otra cosa, no por querer tener placer o por tenerlo como lo tiene...*

*El niño, la niña puede entenderlo todo, incluso que los mayores somos contradictorios. Lo va a saber mal, así que más vale que lo sepa bien.*

*Critica hasta el límite ante él/ella toda la pobreza de placer y miseria moral del machismo. El límite es sólo uno: no le crees con ello desconfianza hacia las personas.*

*No transmitas nada que no vivas. Si sólo vives perplejidad y tu deseo de salir de ella, transmite eso. Ya es mucho. Ellos, ellas seguirán adelante. Cualquier descubrimiento que hagas tratando de hacer esto, cuéntalo.*

*No sabemos nada”.<sup>10</sup>*

### **[...] Seminario III: ¿Qué educación recibimos y qué educación transmitimos?**

LA EDUCACIÓN SEXUAL SILENCIADA Y NEGADA. PROHIBICIONES. SILENCIAMIENTOS Y NEGACIONES. ACTUAL CRISIS FAMILIAR. MERCANTILIZACIÓN DEL SEXO. INVISIBILIZACIÓN DE LA VIOLENCIA.

La propuesta de este encuentro tiene como objetivo analizar el proceso sociopolítico y económico que se inicia con la Modernidad, tratando de identificar el lugar que le correspondió a la sexualidad a partir del industrialismo.

*“La palabra sexualidad aparece recién en los textos del siglo XVIII. En ese tiempo se comienza a gestar lo que hoy entendemos por sexualidad. Es decir, un conjunto de prácticas, sobreentendidos, palabras, miradas, normas, reglas y discursos relacionados con el deseo, la genitalidad, los orificios, las eminencias y las mucosas. Las significaciones se hacen extensibles al cuerpo en general. También a animales y objetos. El imaginario de la sexualidad alcanza asimismo a ciertas músicas, figuras, colores, ademanes. Tiene que ver con algunos ruidos, susurros, gritos, secreciones, silencios. Se prolonga en perfumes, olores, temperaturas y texturas.*

*Antes existió el concepto de la carne, categoría producida por los discursos y las prácticas del cristianismo. Y antes aún, entre los paganos, existía la problemática de los placeres. Uso de los placeres, carne y sexualidad son, entonces, distintas constituciones históricas de la construcción social del deseo”.<sup>11</sup>*

La bibliografía dada para este seminario intenta remitir a aquel momento histórico en que el sexo se convierte en un problema, analizando las causas que sirvieron de fundamento para que se impusiera en el siglo XIX la educación sexual del silencio, facilitando de esta manera la comprensión de la moral sexual del siglo XX y la crisis a la que asistimos en la actualidad.

El trabajo que elegimos es *Moral sexual, represión social*<sup>12</sup> de Anton-Andreas Guha. El mismo nos brinda un recorrido histórico de la cultura social de Occidente, analizando el carácter político, económico y social que la sexualidad adquiere a partir de la modernidad, dando cuenta de la internalización de las normas morales a partir del condicionamiento educativo en la infancia.

Este autor se pregunta si la ola del sexo que Alemania vivía en los años 70 muestra que los diques de la moral se han roto. Y con otros autores plantea que la moral hostil al sexo ha

<sup>10</sup> Josep-Vicent Marqués, op. cit., p. 146.

<sup>11</sup> Esther Díaz. *La sexualidad y el poder*. Editoriales Almagesto/Rescate, Buenos Aires, 1993, p. 56

<sup>12</sup> Anton-Andreas Guha. *Moral sexual y represión social*. Granica Editor, Barcelona, 1977, p. 11

experimentado una cierta liberalización, pero que el ser humano no es más libre como resultado de esa evolución. Atribuye el desmontaje del sistema de normas hostiles al sexo a las exigencias de un sistema económico orientado al consumo, que ya no necesita del ser humano ascético, enemigo del placer, ahorrativo, que vive de disciplina y temor a Dios, sino del consumidor inquieto, amigo del placer o por lo menos curioso. Esto muestra que la moral depende de condiciones socioeconómicas y de los intereses que dan lugar a estas condiciones.

Josep-Vicent Marqués es otro autor que señala la coexistencia articulada de tres modelos que, como modos de una producción socioeconómica, están vigentes en el estado español: el clerical represivo, el burgués tradicional y el capitalista permisivo, que también pueden llamarse, según él, el judeo-cristiano, el burgués represivo y el burgués avanzado.<sup>13</sup>

En el trabajo con los grupos pudimos visualizar que una de las mayores dificultades con las personas participantes era la confusión de los datos históricos, especialmente con respecto a la Modernidad, desdibujándose de esta manera la dimensión política y económica de la sexualidad. Es por esto que consideramos paso ineludible en toda formación en estos temas la caracterización de lo que llamamos "Modernidad", de suma importancia en la comprensión de cómo la dimensión histórica y cultural de los procesos produce la problemática de la sexualidad.

El advenimiento de la modernidad nos remite a una diversidad de acontecimientos y fenómenos que a partir del siglo XVI van erosionando el orden cristiano-medieval en Europa: la ampliación del mundo a través de los viajes de descubrimiento, exploración y conquista de nuevos territorios amplió el comercio y abrió nuevas fuentes de materia prima y de riquezas, favoreciendo la formación de un mercado mundial e innovando los medios de comunicación y transporte.

Dentro de este proceso, la modalidad de producción experimenta los mayores cambios. Ya no va a estar destinada al consumo directo sino al intercambio. Empiezan a proliferar las formas capitalistas de producción, que se consolidarán con el surgimiento de la revolución industrial en Inglaterra.

Surgen las nuevas ciencias de la Naturaleza. Copérnico y más tarde Galileo revolucionan la imagen del universo, dando inicio a lo que dio en llamarse el "giro copernicano del saber", que acompañado del giro antropocéntrico dominará el discurso filosófico.

Estos acontecimientos hacen que Europa se vuelva moderna en los siglos XVIII y XIX, cuando la burguesía (grupo social compuesto por comerciantes y artesanos dueños de los medios de producción), alejada de la nobleza y el campesinado en sus intereses, lucha por su ascenso al poder.

El proceso de producción conducido por la burguesía exige disciplina y puntualidad para elevar el rendimiento. Paulatinamente, las reglas de relación social se van modificando, se organiza el tiempo, y el ser humano debe convertirse en un órgano de rendimiento.

La moral burguesa se impone decidiendo lo que está bien y lo que está mal. Ya no se admite lo sexual en público y no se tolera la exteriorización de los deseos instintivos, dándose una alianza entre la moral burguesa y la moral cristiana. Adquiere fundamental importancia la educación, dado que las formas de comportamiento exigidas por la sociedad sólo pueden imponerse mediante el condicionamiento educativo que garantizará la producción de consenso, legitimando las prácticas sociales.

*"Los complejos procesos de transformaciones que hicieron posible el cambio de la sociedad feudal a la sociedad capitalista abarcan cuestiones mucho más allá de la transformación del modo de producción económica y las formas de gobernabilidad: fue un discontinuo pero incesante movimiento de transformaciones que abarcó al conjunto de las instituciones de la sociedad: no sólo surgen el Estado y las naciones modernas y sus formas democráticas, sino que*

---

<sup>13</sup> Josep-Vicent Marqués, op. cit., p. 73

*se operan redefiniciones en toda la extensión y profundidad del tejido social, reorganizándose desde la familia y la escuela hasta las cárceles y los manicomios.*

*Dos consecuencias interesa aquí subrayar: que el conjunto de estos cambios redefinió el espacio público y el espacio privado, y que comienza allí un proceso de producción de nuevas formas de subjetividad".<sup>14</sup>*

Con la familia moderna se construye una nueva forma de ser mujer, basada en mitos que sostuvieron y sostienen la familia nuclear privada que establece la modernidad: mujer=madre, la pasividad erótica, y el amor romántico. Las mujeres pasan a ser el cimiento de la moral y el orden social, y el blanco de los códigos que proceden del derecho civil, la doctrina católica y el discurso médico. Esta familia en su origen tiene el sello de la clase dominante, pero luego se hegemoniza en las otras clases sociales, constituyéndose como modelo de "la familia", dándosele un carácter "natural" y "ahistórico".

*"El ideal revolucionario de igualdad no se realizó en lo económico ni en lo social, pero se logró en el ámbito moral".<sup>15</sup>*

#### **Guía de lectura:**

- a) ¿Podés definir con tus propias palabras la categoría de género, sus características y su contribución al análisis de la problemática de la identidad sexual?
- b) ¿Por qué pensás que el tema de la sexualidad es silenciado o ignorado, por lo menos explícitamente, en las escuelas? ¿Cuál es tu postura al respecto?
- c) Resumir los cambios sociales en torno a la presencia de la mujer, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

**TEXTO N° 2**  
**NIÑAS Y NIÑOS EN LA ESCUELA: CUERPOS SEXUADOS, DERECHOS HUMANOS Y**  
**RELACIONES DE GÉNERO**  
**POR GRACIELA MORGADE**

#### **Introducción**

Durante muchas décadas, en el mundo de habla hispana hemos usado la palabra "niño" pensando que estábamos nombrando e incluyendo a la totalidad del universo infantil. Sin embargo, las numerosas investigaciones referidas a los modos de ser "niño" que se vienen realizando en las últimas décadas vienen mostrando fuertes diferencias internas en la experiencia de la niñez vinculadas con la clase social de origen, el grupo étnico, la localización geográfica y varios etc. más. En nuestro artículo nos dedicaremos a las diferencias vinculadas con los valores y los significados culturalmente atribuidos a "lo femenino" y "lo masculino", que marcan el modo de vivir el cuerpo sexuado, es decir, las relaciones de género<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Ana María Fernández, op. cit., p.142

<sup>15</sup> Ana María Fernández, op. cit.

<sup>16</sup> Género se diferencia de sexo. Mientras los atributos biológicos se vinculan con el sexo de las personas, las características culturales refieren al género. De este modo existen conductas consideradas apropiadas a cada sexo en una sociedad y un momento determinados. Conductas y atributos a los que la sociedad les asigna valores y jerarquías distintas. Esta diferencia de roles y posiciones no está dictada por la naturaleza, la biología o la genética, sino que es el producto de construcciones sociales. Estas construcciones refuerzan, consolidan y naturalizan los privilegios de unos grupos humanos sobre otros, de un género sobre otro. El concepto de género sirve para analizar las relaciones construidas entre mujeres y varones en una comunidad.

. El proceso de socialización que produce las relaciones desiguales de género se multiplica en las más diversas prácticas y en las costumbres, en los ámbitos públicos y en los privados y familiares. De todos modos, las relaciones de género siempre refieren a construcciones sociales que varían de unas sociedades a otras y de unos tiempos a otros. Construcciones históricas, y por lo tanto, modificables.

. Existen importantes tradiciones internas en el campo de los Estudios de Género, vinculadas con los modos en que se concibe la cuestión de la "igualdad", la "diferencia" o, en un marco postestructuralista, los dispositivos de feminización o masculinización. Para una aproximación global, consultar Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) "El

La categoría supuestamente genérica de "niño" ha sido entonces deconstruida y su crítica demostró que nombra en realidad una suerte de "neutro burgués, blanco, masculino y heterosexual". En otras palabras, que si hablamos por ejemplo de "el niño que aprende" en la escuela, estamos denotando una parcialidad del universo de la infancia, excluyendo a otras definiciones y otras experiencias.

El discurso pedagógico sensible a la problemática de la desigualdad la reemplazó entonces por la categoría de "infancias", inclusiva, aparentemente, de todas las formas no hegemónicas en que niños y niñas atraviesan esa etapa vital. Esta operación lingüística es solo un primer intento para revelar la existencia de "otros" y "otras" como sujetos educativos; sin embargo, los discursos que constituyen las prácticas cotidianas suelen retornar, involuntaria e imperceptiblemente, a sentidos anteriores, de no mediar una (auto) observación crítica y una formación docente que haga explícitas estas cuestiones.

La hipótesis de trabajo que organiza este artículo es que, a más de dos siglos de iniciación de la modernidad, las niñas y los niños aún no constituyen un "sujeto" de pleno derecho en la educación y que su identidad aún se encuentra sesgada por las significaciones estereotipadas de género propias de las clases dominantes (Fernández, 1995)<sup>17</sup>. Para las niñas, éstas corresponden sobre todo a la mujer en tanto "futura" madre adulta; o, para decirlo de otro modo, la infancia es para ellas una suerte de "vestíbulo" hacia la adultez. Para los niños, es una interpelación violenta y homofóbica; ya no un vestíbulo sino un "ponerse a prueba" en forma constante. Estos sentidos devienen, con frecuencia, sutiles procesos de exclusión tanto educativos como sociales por silenciar realidades o necesidades de los/as niños/as, por generar ámbitos de hostilidad hacia aquellos niños o niñas que no cumplen con los parámetros establecidos o, abiertamente, por estimular la huida de la escuela. En este trabajo proponemos revisar los principales resultados de las investigaciones dirigidas a indagar los "supuestos" y las prácticas sesgadas por valores de género y orientación sexual que aún permean las aulas.

### **Construcción generizada del cuerpo infantil escolarizado**

La infancia es una "construcción" social. Los aportes de la historia social y de las mentalidades nos han enseñado, entre otros, que el proceso de particularización (y, de alguna manera de "subjetivación") de la infancia en el mundo occidental es un acontecimiento histórico, íntimamente relacionado en la modernidad con la construcción social de la familia burguesa y la sociedad capitalista industrial.

La investigación sobre discursos lingüísticos e iconográficos ha demostrado que si bien niños y niñas siempre existieron en su "materialidad", la infancia no tuvo un campo social de significaciones específicas sino hasta una época reciente. Recordemos los trabajos de Philippe Ariès, que subrayan la transformación en la vestimenta, las actitudes y las actividades en las que aparecen niños y niñas a partir del siglo XIV, mostrando que la niñez comenzaba a ser considerada una etapa en sí misma, con posibilidades y necesidades diferentes a las de los/as adultos/as y no como las de personas adultas de tamaño pequeño. Al particularizarse a la infancia, también se le reconoce una subjetividad específica: una manera "infantil" de manejarse tanto en la dimensión física (con su cuerpo o su vestimenta) como en la social o afectiva.

Varios siglos más tarde, esta especificidad se profundiza con definiciones legales que apuntan a entender a la infancia como "sujeto de derecho". Aunque también, si bien no vamos a extendernos en este punto, existen interesantes debates acerca del sentido de la noción de ser "sujeto": ¿implica autonomía, libre determinación e igualdad o, en realidad, implica que estamos "sujetados"?

Ahora bien, esta construcción social de las infancias se produce a través de un proceso de "socialización" en el cual diferentes instituciones, enmarcadas en relaciones de poder (económico, social, religioso, cultural, etc.) dibujan los límites de lo posible y lo no posible, lo aceptable y lo no aceptable, lo esperable y lo que no se espera. Entre otras instituciones, y a

---

concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) ¿Qué son los estudios de mujeres?. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<sup>17</sup> Fernández, Ana María (1995) La invención de la niña. Buenos Aires: UNICEF.

pesar de su ideal igualitarista, la escuela ofrece experiencias desiguales: existe abundante literatura que demuestra cómo los niños y las niñas de diferentes sectores socioeconómicos y culturales encuentran mensajes, imágenes, expectativas, estímulos y sanciones diferenciales por su condición de sexogénero.

Quisiera referirme a algunos resultados de diferentes investigaciones del campo del género y la educación que nos dan algunas pistas empíricas para nuestras afirmaciones<sup>18</sup>.

### **Sesgos de género en la escuela**

En una importante investigación desarrollada en España por Marina Subirats y Cristina Brullet (1987)<sup>19</sup> acerca de la interacción cotidiana en la escuela, que ya cumple 20 años y no deja de ser vigente a pesar de los cambios, las investigadoras encontraron que el adjetivo más utilizado en la escuela hacia las chicas es "guapa". Probablemente el equivalente en nuestros países sería "linda" o "bonita", y tenemos buenas razones para pensar que los resultados de una investigación similar también serían equivalentes en nuestro medio. Las investigadoras detectaron modalidades de comunicación y de uso de la palabra en clase que tendían a reforzar una imagen de "niña" tradicional, agradable y estudiosa.

En el terreno de las cuestiones académicas también se encontraron sesgos sistemáticos. En una investigación sobre la temática "Matemática y ciencias exactas y las mujeres" (Morgade y Kaplan, 1999)<sup>20</sup> se indagó acerca de las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo en forma significativa. No obstante, mientras que las mujeres atribuyen las dificultades en matemática predominantemente a factores personales ("me cuesta"), los varones, mayoritariamente, la atribuyen a que no estudian lo suficiente o bien -menos frecuentemente llegan a denunciar la forma deficiente de enseñanza, siempre sin poner en duda su capacidad o habilidad. Al argumentar acerca de las diferencias, uno de los chicos agrega: "los varones tienen más instinto para pensar que para aprender". Estas afirmaciones contienen dos nudos de significación: por una parte, en la evocación al instinto, la "facilidad" en la apropiación y construcción de saberes es concebida como capacidad "natural" en los varones; por otra parte, el aprender aparece fuertemente teñido de una carga institucional: sólo acontece en las escuelas, en la organización de la sociedad (no natural) establecida para enseñar. Sin embargo, está ampliamente demostrado que la inteligencia se construye con estímulo, con ejercicio, con desafíos. La inteligencia entonces también "se aprende", es producto de un "trabajo" en el sentido filosófico más elemental del concepto: la modificación de la naturaleza, del orden natural. La bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, "son más inteligentes", "saben más", "les gusta más", "les resulta más fácil", "son superiores", etc. A las chicas la naturaleza no las acompaña, de modo que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el "orden natural". Ahora bien, pareciera que el "esfuerzo" y la "dedicación" son contradictoriamente un modo de adaptación y al mismo tiempo de resistencia de las mujeres para permanecer en el mundo escolar hostil. Yendo más allá con nuestras reflexiones, podríamos afirmar que la cultura del esfuerzo se prolonga para las mujeres en el mundo del trabajo, donde pareciera que tampoco es "natural" ocupar espacios de poder sobre el orden simbólico o el económico. En todos los casos, hacerlo será producto de un "trabajo".

Por otra parte, es sabido que en el sistema educativo el campo de la educación artística se caracteriza por un bajo status curricular, institucional y presupuestario. A lo largo de la historia del conocimiento, ciertas áreas del currículum han sido más valorizadas que otras: durante siglos por ejemplo el latín o la retórica tuvieron una posición jerarquizada. Hoy en día son las disciplinas instrumentales las que ocupan un lugar privilegiado entre los planificadores de políticas educativas del mismo modo que en la opinión pública. Lo interesante es remarcar que

<sup>18</sup> Nos referiremos centralmente a los contenidos que han sido denominados "currículum oculto".

<sup>19</sup> Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1987) "Rosa y Azul". Instituto de la Mujer de España, Madrid.

<sup>20</sup> Morgade, Graciela y Kaplan, Carina (1999) "Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género". Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: AGCE.

las áreas más valorizadas suelen ser connotadas como "lo masculino". En general, pareciera que el arte sigue considerándose un campo "femenino", si bien en ciertas disciplinas más que en otras. En la plástica, la escultura es considerada más masculina, en especial la de gran escala, mientras que el grabado se ve como femenino. Mientras que en música hay más varones aprendiendo batería o guitarra eléctrica, la danza aparece, predominantemente, como un arte "de mujeres".

Es más, se dice que el cuerpo (de todas/os) es uno de los "silenciados" en la educación formal. Sin embargo, antes que silenciado por el sesgo racionalista de nuestra educación formal, es posible "encontrar" al cuerpo en crudos estereotipos de género que permean la forma de estar en el aula y en el patio y, sobre todo, la educación física por un lado (el cuerpo "militarizado") y la educación artística (el cuerpo "sentimentalizado") por el otro, especialmente en la recientemente incorporada al currículum "expresión corporal". En términos muy simplistas, podríamos decir que frecuentemente el valor del cuerpo de la educación física es el del alto rendimiento, la alta competencia y la fuerza de los equipos de primera o del atleta griego. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de comunicación, de mundo interior, y de alguna manera se alude al estereotipo femenino. Y aquí son los varones los discriminados; inclusive un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a provocar sospechas sobre su futura orientación sexual. Así se perfila el ideal para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos aun, comunicativos o expresivos.

#### **En síntesis: currículum explícito, oculto y omitido...**

Probablemente, el informe llamado "Cómo las escuelas estafan a las niñas"<sup>21</sup> sintetice la tendencia de los resultados en las primeras investigaciones dirigidas, sobre todo, a denunciar la desigualdad. En el año 1992 apareció el trabajo elaborado por el Wellesley College de Massachussets por encargo de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias. El equipo analizó los resultados de unas 1300 publicaciones (artículos, informes, libros), en los que se indagaba la experiencia escolar desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. La metainvestigación arrojó resultados acerca del currículum escolar (explícito, oculto y evadido u omitido), los textos y los resultados de las pruebas estandarizadas, la distribución de matrícula por modalidad de educación, la cuestión de la vinculación entre clase social y raza y la cuestión de la maternidad adolescente. El nombre del informe buscó sintetizar las conclusiones, dado que se encontraron fuertes sesgos diferenciadores que perjudicaban, como grupo, a las niñas, sobre todo a partir de la pubertad. El esquema empleado en la presentación fue y es muy fructífero para organizar tanto los hallazgos en ese estudio como muchos de los trabajos posteriores. Por una parte, el *currículum formal o explícito* evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los "héroes" militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite "grandes obras" de la literatura escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física. Por otra parte, en el *currículum "oculto"*, es decir los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el "temario" escolar, se detectó la consistente presencia de sesgos en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras (nuevamente, tal como en España encontraron Subirats y Brullet<sup>22</sup>) e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos. Por último, fue de gran impacto el uso del concepto "*currículum evadido*" u "*omitido*", que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad.

La investigación de mayor envergadura realizada últimamente en América Latina fue llevada a cabo en Colombia (García Suárez, 2004)<sup>23</sup>; como síntesis, los/as investigadores/as encuentran que:

<sup>21</sup> Wellesley College for research on Women (1992) How Schools shortchange girls. Massachussets: AAUW.

<sup>22</sup> Op.Cit.

<sup>23</sup> García Suárez, Carlos Iván (2004) Hacerse mujeres, hacerse hombres. Bogotá: Universidad Central-DIUC

- “A los chicos se les motiva más que a las chicas en áreas del conocimiento como la ciencia y la tecnología.
- Se espera que las mujeres sean más honestas y responsables, mientras se piensa que los hombres tienden a ser más corruptos.
- Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital.
- Se otorgan mayores tiempos de participación a los hombres y éstos son intelectualmente más exigentes.
- Se promueven, a través de los formatos de clase, roles de participación protagónicos para los hombres y subordinados para las mujeres.
- Se toma con naturalidad el hecho de que los hombres sean más asertivos al comunicarse y que las mujeres sean más pasivas y sumisas”

Y, para ir finalizando esta síntesis del estado de la cuestión, es imposible omitir que, en Argentina, otro elemento coadyuva a la construcción escolar de este cuerpo infantil generizado: por décadas, el “uniforme” que se utiliza en el nivel inicial (el “pintorcito” o “delantal”) tuvo un color rosa para las niñas y un color azul para los varones; por décadas - y aún existente - el “uniforme” del nivel primario (el “guardapolvo” blanco) fue cerrado con botones en la espalda para las niñas (como el corset, impidiendo que se lo pudieran abrochar o desabrochar sin ayuda) mientras que el de los varones tenía los botones adelante. Actualmente, esto se ha modificado: en el nivel inicial los delantales son del mismo color (azul, por ejemplo, nunca todos rosa) y en las escuelas primarias las niñas y sus familias pueden optar por el guardapolvo abotonado adelante sin despertar sospechas acerca de su identidad sexual.

Sin embargo, aún con esta multiplicidad de indicios de que la escuela es un lugar más de expresión de una sociedad desigual y, mucho menos, un lugar de construcción de herramientas para el “cambio”, también es evidente que sin la escuela no es posible construir un destino diferente; para los sectores postergados que lograron mantenerse entre sus paredes, la educación representó la mejora de las posibilidades de trabajo, de planificación de la vida personal y el proyecto familiar, de continuación de estudios, de conocimiento de derechos y disponibilidad de recursos para hacerlos cumplir. Subrayar el valor de la escuela, no como una pretensión voluntarista sino a partir de la constatación de que en sus paredes se dan procesos de disputa, situaciones de ejercicio de la autonomía que no se dan en otros ámbitos, episodios de contacto respetuoso entre culturas y subjetividades diversas, e inclusive, momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y los derechos ejercidos. La escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de “lo público” que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.

Así, en nuestro campo, la elaboración de herramientas teóricas y de investigaciones sutiles que permiten desmontar la invisible red de la hegemonía de unos sentidos por sobre otros, tiene aún un “parámetro con el cual plantear la discusión. Si la escuela no se propusiese “incluir”... ¿tendría sentido seguir investigando?

### **No son “iguales”, ni todos los varones ni todas las mujeres**

En esta última década y de la mano de los Men’s Studies, o Estudios de la Masculinidad, comenzaron y se encuentran en plena expansión las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los Men’s Studies y la educación muestra, en 1995<sup>24</sup> y en el contexto anglosajón, que en las aulas se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, la homosexualidad. En coincidencia con Connell, otros y otras colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta “superioridad” que

<sup>24</sup> Connell, Robert (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

haría inevitable a “la dominación masculina”. Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y, en ocasiones, resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril (Lomas, 2004)<sup>25</sup>.

Es más recientemente, y a la luz de los desarrollos de la teoría “*queer*”<sup>26</sup> o “de la rareza” (que sostiene que las diversidades son múltiples y no hay una “más importante” que otras), que la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión del cuerpo y, con él, las sexualidades desde la perspectiva de género y en términos de diferencias en la orientación sexual.

Algunas investigaciones dan una idea global del tipo de interrogantes y desarrollos más recientes en el campo. Debbie Epstein y Richard Johnson (2000)<sup>27</sup>, por ejemplo, indagaron minuciosamente en Gran Bretaña la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, “no solo en el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina”. Para ello, trabajaron en establecimientos donde estuviesen cursando estudiantes que se identificaran como gays, lesbianas o bisexuales, aún entendiendo que se trataba de una identificación que podía cambiar a lo largo de sus vidas.

### **“Aparece” el cuerpo sexuado**

Una de las conclusiones de Epstein y Johnson más impactantes es que en las condiciones de las prácticas y de las políticas vigentes, la dinámica del control y la resistencia que se da en las escuelas produce resultados negativos. Mientras el principal sentido que los medios de comunicación imprimen a las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, entusiasmo o afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación: “la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje; las cautelas en la educación sexual; la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos; la obligada invisibilidad del acoso sexista” tienden a la conservación del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad y hacen más que dificultosa la tarea de cualquier docente motivado/a por otros principios. La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible por 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 desapercibidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar.

Lo paradójico es que mientras estos mensajes están siempre presentes en el mundo escolar, sigue vigente el fantasma del enfoque de “género” o la “educación sexual”, que podrían hacer explícitas estas cuestiones y, por qué no, transformarlas. No obstante, probablemente estemos llegando al momento en que su consideración resulta insoslayable: el fenómeno de las “madres niñas” (violadas por familiares en su gran mayoría) o el incremento del SIDA entre mujeres, conducen en la base docente a enfrentar los problemas con toda su crudeza. Ese “currículum omitido” sigue siendo una deuda de la escuela que solo recientemente ha comenzado a ser pensada. Sin embargo, cuando es “pensada” en la escuela media suele, nuevamente, reproducir

<sup>25</sup> Lomas, Carlos (comp, 2004) Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós Educador.

<sup>26</sup> En inglés, la palabra *queer* significa “raro, extraño”. Se usaba este término, en forma descalificatoria, para nombrar a las personas homosexuales. La comunidad de gays y lesbianas optó por tomar la palabra como desafiante “bandera” de lucha y nombrar con ella a una teoría, en plena construcción, que sostiene, de alguna manera, que “todos/as somos un poco raros/as”, que en cada contexto o momento histórico o personal las desigualdades pesan de modo diferente y que no existe ninguna desigualdad “peor” que otra, sino que se articulan en un sistema que tiende a sostenerse como discriminatorio por sexo/género, clase social, orientación sexual, edad, nacionalidad, religión, “capacidad”, etc, etc. Para profundizar en estos desarrollos, se puede consultar Mérida, Rafael (Comp. 2002) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria; Butler, Judith (2003) (2003), Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós; Sáez, Javier (2004) Teoría queer y psicoanálisis. Madrid: Ed. Síntesis; Talburt, Susan y Steinberg, Shirley (2005) Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Ed. Grao.

<sup>27</sup> Epstein D. y Johnson R. (2000) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

los valores tradicionales. En una investigación en curso acerca de los discursos mediante los que se tematiza a la sexualidad, hemos detectado que domina fuertemente una visión biologista y medicalizada, centrada en la “prevención” del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, en general dirigida a las niñas y, en todo caso, a varones heterosexuales, y caracterizada por un escaso involucramiento docente (que, por tratarse de una cuestión “experta”, delegan su tratamiento en profesionales que visitan ocasionalmente las escuelas). Así, “en la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de “la prevención” en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer” (Morgade, 2006)<sup>28</sup>.

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente, en su libro *Un corpo estranho* (2004)<sup>29</sup> Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría *queer*: “La irreverencia y la disposición antinormalizadora de la teoría *queer* me incitan a jugar con sus ideas, sugerencias, enunciados, y a probarlos en el campo (usualmente normalizador) de la educación. Quiero apostar a sus articulaciones, poner en movimiento lo subversivo, arriesgar lo impensable, sacudir estabildades y certezas – procesos generalmente extraños o incómodos para los currícula, las prácticas y las teorías pedagógicas”. En este marco, la autora se anima a plantearse la posibilidad de una política postidentitaria para la educación.

Una pedagogía *queer* supera la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son tolerados o incluidos meramente como creaciones “exóticas”, como menciones necesarias en un currículum con corrección política. “Una pedagogía y un currículum *queer* estarían dedicados al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades. Al colocar en discusión las formas como lo “otro” es constituido, llegarían a cuestionar las estrechas relaciones del yo con lo otro. La diferencia dejaría de estar allá afuera, del otro lado, ajena al sujeto, y sería comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto”. Según Lopes Louro, esta revuelta epistemológica trasciende la cuestión de la sexualidad.

Retomando a Deborah Britzman (1999)<sup>30</sup>, la autora reafirma la hipótesis de que la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento y, por lo tanto, la pedagogía *queer* “sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia”. Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. Se trata, en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes. El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial. La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa: las características del propio cuerpo y del cuerpo de los otros y las otras; los modos de disfrutarlo y cuidarlo; los estereotipos de género (el “macho viril”, la “chica que ama”); las diversidades sexuales; los afectos; los derechos que nos asisten y la responsabilidad personal y social que implica ejercerlos. Sabemos que hoy en día, el cuidado, aún en los momentos más íntimos, se vincula con la autonomía y la autoestima más que con la información o disponibilidad de métodos anticonceptivos.

Estos contenidos y enfoques no han tenido plena presencia en la formación inicial y muy poco en la formación continua de quienes hoy están en las aulas. Pero también desde las aulas maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de género y sexualidades. Con otros profesionales y servicios,

<sup>28</sup> Morgade, Graciela (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<sup>29</sup> Lopes Louro, Guacira (2004) *Un corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

<sup>30</sup> Britzman, Deborah (1999) en Guacira Lopes Louro (compiladora) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.

sin duda, en un movimiento de opinión y de participación más amplio, obviamente, pero en un papel protagónico. Un proyecto de educación sexual con enfoque de género requiere recursos y programas específicos de capacitación y acompañamiento para que los y las docentes trabajen de manera institucional, apoyados/as también por los servicios de salud y de asistencia jurídica de otras áreas de gobierno. Y es central también, aun con sus dificultades en acompañar e inclusive en informar a sus hijos e hijas, que las familias no renuncien ni a sus obligaciones ni a sus valores en el tema.

### **Para cerrar... algunas otras ideas sobre escuela y género**

Las posibilidades de construcción subjetiva se enmarcan en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes que, las más de las veces, son sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo. Desconocer el carácter arbitrario de los juicios escolares hace que los alumnos y las alumnas "adhieran" (sin plena conciencia, es decir, de un modo tácito o implícito) y hagan propios estos juicios. Desde este desconocimiento, los/as alumnos/as entran en complicidad con un mundo escolar que se disfraza de natural y sensato pero que no es otra cosa que un mundo dividido y desigual.

Ahora bien, ¿cuál es el nudo de significación que predomina en este sesgo de género? Entendemos que se trata del ideal maternal, en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. O, para decirlo de otra manera, el contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad, lo cual implica en nuestra cultura casamiento heterosexual, que solo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto. Entre los varones, parece predominar todavía el ideal del macho, con sus mandatos de agresividad en el plano social y también en la intimidad. Es obvio que cuando hablamos del "ideal infantil femenino" no estamos hablando de las niñas reales y concretas que luchan, negocian y resisten estos discursos. Tampoco estamos hablando de los niños que no juegan al fútbol y quieren bailar, de quienes buscan resolver los conflictos por vías no violentas, de quienes logran mostrar su sensibilidad. Nos referimos al imaginario escolar, cuyo mandato general moderno es formar sujetos libres e iguales.

¿Quiénes componen la infancia de pleno derecho? Tal vez no los chicos y las chicas pobres. Porque existen fuertes carencias en su alimentación, su educación, su salud, su vivienda y sus cuidados. En ese grupo, menos probablemente lo son las chicas que son "madres niñas" o las que dejan de estudiar para cuidar a sus hermanitos o para emplearse como adentro a los doce años. Pero tampoco lo son los niños que a muy temprana edad deben salir a buscar algún dinero para su familia. Es diferente probablemente la situación de los/as que pertenecen a la burguesía y a la pequeña burguesía aún no empobrecida. Pero tampoco en ese sector las chicas tienen un lugar equiparable al de los chicos y padecen fuertes presiones sobre su imagen física y su proyecto de vida; y también los varones están interpelados por valores de género homofóbicos y, con frecuencia, violentos e irrespetuosos.

En síntesis, necesitamos menos hipocresía y más compromiso con los/as niños/as, jóvenes y adultos/as; sobre todo con quienes están en situación socioeconómica precaria y con escasos recursos. Como ámbito público, la escuela es el lugar donde los derechos ciudadanos y la valoración de las diferencias deben conocerse y ejercitarse. Hacer de la escuela un espacio con sentido, interesante y desafiante, es sin duda alguna un pendiente de la pedagogía en nuestros países abatidos por la exclusión y la desigualdad. Al mirar en el horizonte cuáles serían las posibles fuentes de inspiración para profundizar un proyecto político de inclusión, aparecen sin duda alguna las cuestiones que se vinculan con la subjetividad. Y no podemos hablar de sujetos hoy sin atender a su carácter sexuado y a la construcción social de sus cuerpos.

Hacer más finas las categorías de análisis de la desigualdad es, creo, el principal aporte de los Estudios de la Mujer, de Género, de Gays y Lesbianas y la Teoría *queer* y de todas las formas de creación de conocimiento y de crítica que en este marco se generan en forma constante. Y, complementariamente, los estudios de masculinidad proporcionan aportes valiosos que subrayan el padecimiento de los varones no hegemónicos y el tremendo peso que los chicos sufren para acercarse al modelo ideal del "macho". Las investigaciones son elocuentes, los avances son interesantes; sin embargo, el camino todavía es largo.

## Guía de lectura

- 1) Dar tres razones por las cuales no podemos seguir hablando de “niño”, en singular y masculino.
- 2) Elaborar los retratos de una nena y de un nene construidos genéricamente por la escuela.
- 3) ¿Cuál sería la influencia de las nuevas teorías sobre la sexualidad en la construcción socio-cultural del género en la escuela?

### TEXTO N° 3

#### LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL DISCURSO ESCOLAR: REFLEXIONES DESDE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y FEMINISTAS

Por Graciela B. Alonso, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén

Esta ponencia pretende dar cuenta de algunas reflexiones surgidas a partir de un trabajo de investigación que tomó como espacio de estudio a talleres de educación para la sexualidad en escuelas primarias de sectores de exclusión urbana en la ciudad de Neuquén.

Estos talleres se realizan por lo general una vez por semana en horario escolar, abarcando todos los ciclos o grados. La realización o participación en ellos por parte de las maestras es voluntaria (por lo cual no se realizan en todas las escuelas y a veces en una misma escuela hay quienes lo hacen y quienes no). Las maestras se reúnen para su planificación y evaluación fuera del horario escolar. Estos talleres se vienen haciendo en la Provincia desde hace aproximadamente quince años y recientemente se sancionó una Ley sobre Salud Reproductiva que los institucionaliza para todos los niveles del sistema educativo.

Estas reflexiones se enmarcan en el campo de la pedagogía crítica<sup>31</sup> y dentro de él, aunque ésta es una discusión, en las perspectivas de las pedagogías feministas, de incipiente desarrollo en Argentina.

Me propongo reflexionar acerca de la potencialidad de estos espacios para contribuir a repensar el lenguaje escolar, el carácter político que asumen los contenidos escolares cuando refieren a temas “personales” y el movimiento que esta práctica puede producir en la identidad de las maestras. Todo esto amarrado por la pregunta: ¿es posible una pedagogía feminista dentro de la escuela?

Una de las actividades realizadas durante la investigación fue la sistematización de las experiencias, proceso en el cual se tuvo la oportunidad de considerar algunos de los conceptos teóricos señalados.

#### Algunas reflexiones sobre el lenguaje escolar

El intento de abordar una práctica, como los talleres de sexualidad, desde un planteo pedagógico crítico y feminista se sostiene en considerar, parafraseando a Freire, que esto nos da la posibilidad de hacer más político lo pedagógico y más pedagógico lo político, entendiendo que

<sup>31</sup> De manera muy general, pero que puede servir como aproximación, Giroux sostiene que “toda práctica pedagógica está implicada en la producción de relatos, por lo cual se vuelve imperativo plantear estas preguntas: ¿Cuáles relatos están siendo producidos y bajo qué circunstancias? ¿Qué historias incluyen o excluyen? ¿De qué manera son cómplices con los legados del patriarcado, colonialismo, racismo y otras formas de opresión?”, siguiendo a Roger Simon, continúa diciendo que “tales relatos nunca son inocentes. Quitándole a la educación el escudo de la objetividad, se vuelve más claro cómo el terreno de la pedagogía, con sus intersecciones con la política, el poder y la moralidad, siempre debe verse como un terreno de lucha y contestación. La pedagogía no es algo que meramente se transmite, es siempre algo por lo que se lucha”.

otro interrogante que nos guía es la formación de sujetos políticos dentro de los discursos escolares.

Hay trabajos que muestran las diferencias entre pedagogías críticas y pedagogías feministas, sobre todo en el contexto de Estados Unidos<sup>32</sup>, sin embargo, y por el momento, situamos a las pedagogías feministas como pedagogías críticas, no considerando que estas últimas son monopolio de ciertos autores/as, sino más bien que constituyen una serie de producciones con diferencias en sus acentos y tonos, pero que analizan lo educativo, centrándose en las siguientes dimensiones:

- El papel de la teoría y el lenguaje como conformadores de subjetividades/identidades;
- la recuperación de las voces y experiencias de los/as estudiantes;
- el papel que juegan la clase, raza, etnia, género, sexo, religión, edad, etc. en la construcción de una democracia profunda.

Todas estas dimensiones están articuladas por un eje: pensar contra lo obvio, contra lo que se ha naturalizado, contra las narrativas hegemónicas. Esto ubica a las pedagogías críticas, más que en un encuadre epistemológico, en un contexto de análisis de las relaciones de poder-saber productoras de discursos que constituyen subjetividades.

En esta instancia interesa detenernos en la dimensión que consideramos central para trabajar la perspectiva de género en educación: el papel del lenguaje.

Es a partir del lenguaje que construimos los significados que tenemos acerca de la realidad, de nosotros y de los otros. Estos significados se configuran al interior de las instituciones sociales - especialmente las educativas y mass mediáticas- y en una multiplicidad de espacios públicos, como efecto de un complejo entramado de relaciones de poder, que no sólo reproducen prácticas e identidades sino que producen dislocaciones en las mismas a través de un complicado y cambiante juego de resistencias.

Desde perspectivas críticas se sostiene que necesitamos nuevos lenguajes con que construir, reafirmar, debatir, confrontar. Lenguajes que muestren las diferentes formas de opresión, discriminación, sobre todo en su cotidiana presencia silenciosa en nuestras prácticas y en las instituciones. Plantea Giroux:

*(el) “yo se construye dentro del lenguaje y junto con él, y la identidad, es siempre contingente, cambiante y diferida”, en este sentido “la noción de una identidad esencializada y completamente transparente y de un sujeto universalizado queda sustituida por otra que es parcial, descentrada y se basa en las particularidades de la historia, el lugar y el lenguaje”. Desde esta perspectiva no existe sujeto ni identidad moldeadas fuera de su propia historia y contingencia”. (Giroux 1996).*

En cuanto al tema que analizamos lo que hoy se constituye en un campo de lucha es el lenguaje que circula en la escuela, el que utilizan maestras y maestros, el que conforman las propuestas curriculares, el que sustentan las reformas educativas. Lenguajes que no son neutros, que están comprometidos con diversos intereses, y que al construir la realidad, desempeña un papel político y pedagógico central en la formación del sujeto-género.

Sería importante realizar una mención especial al lenguaje que circula en la escuela sobre el género/sexo y sobre el cuerpo. El tratamiento que en él se realiza del cuerpo no es sólo producto de la socialización escolar, sino que se fue legitimando históricamente a través de distintas prácticas sociales hasta llegar a constituirse en “habitus”. En este sentido dice Bourdieu:

---

<sup>32</sup> Es interesante al respecto el trabajo de Jennifer Gore, quien desde un enfoque foucaultino plantea el riesgo de ambas pedagogías de convertirse en “regímenes de verdad”. Por otra parte sostiene que las pedagogías críticas serían ámbito de producción masculina (refiriéndose principalmente a los trabajos de Giroux y Mc Laren) y las pedagogías feministas, de mujeres. Cuestiona la falta de diálogo entre ambas.

*“La dominación masculina, que hace de la mujer un objeto simbólico, cuyo ser es un ser-percibido tiene el efecto de colocar a las mujeres en un estado permanente de inseguridad corporal, o, mejor dicho, de alienación simbólica. Dotadas de un ser que es una apariencia, están tácitamente conminadas a manifestar, por su manera de llevar el cuerpo y de presentarlo, una especie de disponibilidad (sexuada y eventualmente sexual) con respecto a los hombres...Baste con indicar que la seducción que ejercen los poderosos, y el poder, no tiene principio en alguna clase de perversión deliberada de la conciencia, sino en la sumisión que han inscripto en los cuerpos -bajo la forma de disposiciones inconscientes- todas las exhortaciones silenciosas del orden social, como orden masculino”.*

Es decir, el fundamento de la violencia simbólica no se encuentra en las conciencias engañadas a las que habría que ilustrar, sino en un cambio de relaciones estructurales.

Es en el cuerpo donde se encarnan los dilemas sociales y morales más profundos, por lo cual dentro de líneas críticas (posestructuralistas), se tiende a reconocer al cuerpo “como lugar de la encarnación, esto es, como lugar en el que las prácticas sociales tornan histórico al cuerpo y lo congelan, y donde los códigos epistémicos aferran a los cuerpos a normas sociales” (Mc Laren 1994).

Si bien es difícil decir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito de la escuela, reconocemos que la posibilidad de que las maestras y maestros reconozcan las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas en relación al cuerpo, a lo femenino, lo masculino, etc., es un punto insoslayable para el quiebre de discursos colonialistas de anulación de las diferencias. Y en el tema que nos ocupa las maestras-mujeres, recuperando la historia de constitución del magisterio y del sistema educativo en general, sus propias historias/experiencias con que se fueron constituyendo en docentes, sus concepciones en cuanto a las relaciones de poder que conforman lo femenino y lo masculino en nuestra sociedad, etc., juegan un papel central.

Hablar entonces de una pedagogía feminista es propiciar el análisis de las relaciones pedagógicas a partir de cuestionar qué sujetos se producen desde los conocimientos y normativas que transmitimos y las formas en que lo hacemos; cómo posibilitamos a partir de esto, la emergencia de las diferencias, cómo las interrogamos para hacerlas presente en la cotidianeidad del salón de clases y de la institución escolar.

En este sentido un punto fuerte de articulación entre pedagogías críticas y feministas es el que postula la recuperación de las experiencias que nos constituyen como sujetos de clase y género, a fin de problematizarlas.

El lenguaje sobre el cuerpo, las relaciones culturales, pedagógicas y políticas que lo constituyen, es un tema que recientemente se incorporó a la discusión en los talleres, y siempre enmarcado en relaciones de poder, que hacen que el cuerpo de la mujer (sin diferencia de edad) esté expuesto a distinto tipos de situaciones de violencia física.

El aporte de las pedagogías críticas está en su propuesta de crear lenguajes que cuestionen las narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentarse con posiciones que sostienen una falsa igualdad y una noción despolitizada del consenso, proponiendo a su vez, un concepto radical de ciudadanía y diferencia, donde se entremezclan diferentes historias, lenguajes, experiencias, voces, analizando el discurso colonizado no en el otro sino principalmente en nosotros.

Sabemos desde Foucault, que los discursos que circulan son “los que se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad... (y desde allí) Construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder”. Los significados que se otorgan a las palabras, surgen de una “guerra de interpretaciones”, de luchas de poder.

En estos términos podemos decir que las significaciones que se otorgan a las experiencias de las alumnas y alumnos en relación al cuerpo, la sexualidad, la afectividad, se inscriben en discursos

más amplios referidos al género, al sometimiento, y también a la ciudadanía y a la democracia. La escuela y los procesos de escolarización pueden ser analizados como siendo envueltos por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, a la vez que se convierten en centros de “propagación y divulgación selectiva de discursos”. Qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice, para quiénes lo dice, contra quiénes dice, son preguntas que al responderse articulan, producen un discurso concreto, tejido en base a exclusiones, prohibiciones, oposiciones, es decir en base a relaciones entre poder-saber.

Consideramos que la posibilidad de pensar la práctica en los talleres desde una pedagogía de la diferencia que recupere, desde posiciones críticas, las relaciones de clase, género, etnia, edad, orientación sexual, etc., en la constitución contingente de las identidades, necesita a la vez repensar el para qué de la escuela y de la educación y el desde dónde del trabajo docente, con el sentido de encontrar respuestas -espacial y temporalmente contextualizadas- a preguntas como las planteadas por Giroux: ¿de quién es la historia, relato, experiencia que circula en la escuela?, ¿quién habla en representación de quién?, ¿por qué?, ¿desde dónde?.

### Cuando lo personal es público y político<sup>33</sup>

La institucionalización de espacios para tratar temáticas en donde se implican experiencias personales, en relación al cuerpo, la sexualidad, la afectividad, las relaciones interpersonales, etc. resitúan la relación público/privado, dentro de la propia esfera pública escolar. Y esto es así en tanto se ubican las discusiones e intervenciones por relaciones democráticas en lugares donde se juegan y construyen estrategias de micropolítica, es decir en las articulaciones entre “espacios públicos y vidas privadas”.

Quienes más profundamente trabajan estas problemáticas son las distintas vertientes de producción en teoría feminista, que enfatizan la necesidad de redefinir qué es lo político y qué es la política y los límites entre lo público y lo privado.

En este sentido Phillips sostiene que:

*“el movimiento de mujeres ha hecho temas públicos de muchas prácticas proclamadas como demasiado triviales o privadas para la discusión pública: el significado de los pronombres, la violencia doméstica contra las mujeres, la práctica de que los hombres le abran las puertas a las mujeres, el asalto sexual a las mujeres y los niños, la división sexual del trabajo doméstico, y así sucesivamente”. (Phillips, A.: 95, 1996).*

Estas cuestiones pasan de ser vistas como privadas a ser puestas en relaciones de poder construidas social, cultural y políticamente.

Lo político no reconoce divisiones entre lo público y lo privado. Lo político se construye cuando hay conflictos, cuando hay relaciones de opresión, sea en el lugar que sea; por tanto en la resolución de esas situaciones se juegan decisiones políticas y esto no es sólo en el Congreso, en los Consejos, legislaturas, partidos o gremios, esto es en la cotidianidad institucional (escolar, familiar, etc.). Sostiene Chantal Mouffe (1996) que ‘lo político’ designa la dimensión del antagonismo y de la hostilidad entre los humanos, -puede manifestarse de formas múltiples y surgir a partir de cualquier tipo de relaciones-; y ‘la política’ pretende establecer un orden, organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas porque están atravesadas por lo político.

Esta autora considera que el futuro de la democracia depende del reconocimiento de esta dimensión de lo político, porque para protegerla y consolidarla debe verse con lucidez que la política siempre consiste en ‘domesticar’ la hostilidad y tratar de neutralizar el potencial de antagonismo que existe en las relaciones humanas.

---

<sup>33</sup> “Lo personal es político” fue una consigna que comenzó a circular alrededor de 1967 por la que fuera denominada como la “segunda ola feminista”.

Si esto es así, si las relaciones personales se configuran en entramados globales como los económicos, las políticas de Estado, la jerarquización patriarcal, etc., es necesario –como lo vienen haciendo desde hace años las feministas- repensar y resituar las relaciones entre lo público y lo privado. Por ejemplo preguntarnos: ¿qué es lo público y lo privado en los talleres de sexualidad?, ¿cómo se relacionan allí lo personal y lo político?

Las esferas “privadas” suelen ser centros poderosos de reproducción de relaciones y no son un mundo aparte, separado de lo público. Sostiene Phillips (1996) que

*“es una tontería pensar en lo personal como algo fuera de la política, o concebir la política como inmune a la sexualidad y los intereses privados. Y cuando la distinción se emplea para negar la responsabilidad social sobre lo que sucede detrás de las llamadas puertas privadas, no sólo es una tontería, sino algo directamente opresivo”.*

Si la escuela pública hace públicos temas que son aparentemente privados o personales, está abordando una clara tarea política, en la medida que está visibilizando y analizando, a la vez que denunciando, que las relaciones interpersonales, que se abordan como textos en los talleres, son relaciones de opresión y sometimiento. Es también una tarea política, porque buena parte de la democratización de las relaciones sociales se juega en la posibilidad de democratizar relaciones en ámbitos cotidianos de trabajo, en la participación comunitaria y en las familias. La dominación no respeta lugares, ni se ubica en espacios únicos.

Los talleres pueden mostrar que muchas cosas consideradas particulares pueden no serlo, pueden mostrar construcciones históricas de las relaciones entre hombres y mujeres y este abordaje histórico, contextualizado, es considerar sus contenidos desde una mirada que articula lo pedagógico con lo político. Esto es así dado que la política surge cuando nos enfrentamos a personas que son diferentes y tenemos que resolver con ellas nuestros intereses comunes y compartidos. La política sólo tiene lugar cuando no estamos de acuerdo y, de esta forma, cuando se redefine la política también se redefine la democracia.

Sostiene Chantal Mouffe (1996) que las democracias se encuentran hoy ante un verdadero desafío que sólo podrán afrontar si dejan de negar lo político y de engañarse con la posibilidad de un consenso que eliminaría definitivamente el antagonismo, propio de lo que llama, “ceguera liberal”.

Argumentar que lo personal y lo político son inseparables, significa entender que lo político es un campo de relaciones de fuerza, de violencia y de lucha contra un otro. No basta negar lo político para hacerlo desaparecer y tal negación conduce sólo a la impotencia, la cual es característica del pensamiento liberal, frente a la multiplicación de las distintas formas de reivindicación de la identidad; y aquí nos introducimos en otro tema que es el de la diferencia. En este sentido es necesario comprender que la condición que rige la constitución de toda identidad es la afirmación de una diferencia.

En los talleres de sexualidad la construcción de identidades, de género, preferencia sexual, de ciudadanía son claves y en ellas la afirmación y reconocimiento de las diferencias se convierten en puntos nodales de trabajo y reflexión por parte de los docentes y las narrativas escolares. Abrir las significaciones de la afirmación: “lo personal es político”, podría constituir un eje para motorizar la reflexión docente en estos espacios pedagógicos, a la vez que permitir la circulación de saberes no ortodoxos y reflexivos que proyecten ciertas luces sobre la vida social.

#### ¿Qué pasa con la identidad de estas maestras?

En la historia de la sexualidad Foucault presenta la noción de dispositivo de sexualidad, una categoría que designa, procesos mediadores y que le permite analizar cómo el sexo, desde fines del siglo XVIII, se convierte en un blanco político de primer orden debido a que la sexualidad ocupa una situación estratégica en la que confluyen el poder disciplinario y el biopoder.

Siguiendo estos análisis, Julia Varela (1997) sostiene que la sexualidad y el cuerpo sexuado fueron investidos de determinadas propiedades e insertados en regímenes específicos de verdad, a través de operaciones conjuntas de saber y poder, que forman parte de estrategias concretas, desarrolladas especialmente por determinados agentes sociales: médicos, psiquiatras, psicólogos, moralistas, pedagogos y otros. Sabemos que la función de toda esta operación fue formar cuerpos útiles y dóciles.

La pedagogía que se construyó en la Modernidad y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la *pedagogización del cuerpo*, no sólo de alumnos y alumnas, sino también de las maestras. Esta pedagogización tomó el cuerpo como uno de sus blancos principales. Sin embargo, no actuó sólo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción de identidades, entre ellas la identidad de la señorita maestra.

Ahora bien, cómo se construyó esta identidad, qué relaciones de poder la configuraron. Sostiene Varela que:

*"...la imposición del matrimonio cristiano, la familia monogámica, la institucionalización de la prostitución, la formación del ideal de mujer cristiana, son algunos de los sólidos pilares sobre los que las autoridades religiosas y civiles trataron de erigir una nueva identidad sexual y moral que resultó ser fundamental en la formación de un nuevo orden social capitalista: la mujer burguesa".*

Utilizando estos análisis podemos decir que la maestra (uno de los inventos del Iluminismo) surgió de los patrones de la mujer cristiana, que a su vez conformaron a la mujer burguesa, como arquetipo de la moderna feminidad occidental.

Si volvemos al trabajo docente en los talleres de sexualidad vemos que en las discusiones de las maestras aparece la necesidad de recuperar sus historias como mujeres, con toda la heterogeneidad que esto tiene, antes de abordar cualquier tema en la clase. Pero, además hay otro hecho que si bien puede ser considerado anecdótico, lo podemos tomar como metáfora de ciertos desplazamientos y articulaciones. Me refiero a que durante el tiempo que dura el taller, maestras y alumnas y alumnos suelen sacarse el guardapolvo.

El sacarse el guardapolvo puede convertirse en un paulatino intento por recuperar o invertir lo que la pedagogía disciplinadora de la Modernidad instituyó, la prevalencia de la identidad de maestra por sobre la de mujer, anulando el cuerpo o, mejor dicho, construyendo un cuerpo normado y reglado.

Esto que digo, de producir un pasaje de la maestra a la mujer o articularlas de otra manera, puede tener ciertos visos esencialistas, si así fuera, lo sostendría como estrategia que permita llegar a pensar que el guardapolvo puede ponerse desde otro lugar. En todo caso construyendo otra identidad, por ejemplo la de *maestra feminista*, en la que se pueda articular el cuerpo placer, el placer de saber y conocer y el placer de enseñar.

#### Pensar una pedagogía feminista más allá del optimismo y el voluntarismo

En países como los Estados Unidos el grado de desarrollo de las pedagogías feministas permiten, como la hace Jennifer Gore, establecer distinciones entre ellas, como por ejemplo las que ponen el acento en la pedagogía o las que ponen el acento en teorías feministas. Este no es nuestro caso y por el momento nos ubicaríamos en construir pedagogías diferentes a la de la Modernidad, tomando como eje central las diferencias, entre ellas las de género, a partir de la recuperación de las experiencias de las maestras sobre sus cuerpos, sus sueños, sus recuerdos.

Sin embargo, una maestra feminista no deja de ser maestra y esto en sí mismo tiene toda una carga de sobredeterminación con la que hay que batallar permanentemente. En todo caso una pedagogía feminista no sería sumarle a la pedagogía una perspectiva de género, sino, insistimos, construir una/otra pedagogía a partir de las diferencias. Por ello es necesario que las

perspectivas teóricas críticas, (provengan de las disciplinas académicas de las que provengan) contribuyan a repensar el discurso pedagógico escolar.

En relación a los talleres de sexualidad, hay que tener en cuenta que el tratar cuestiones que en general despiertan ciertos resquemores en las instituciones escolares no hacen de por sí que sus efectos no sean disciplinadores, al contrario pueden convertirse en espacios donde se sigan reproduciendo los efectos de los dispositivos de sexualidad consolidados.

Siguiendo este razonamiento sostiene J. Gore (citando a J.Sawicki, 1996) que:

*“Ningún discurso es liberador ni opresivo, de por sí. El carácter liberador de un discurso teórico es una cuestión de objeto de investigación histórica y no de pronunciamiento teórico”.*

Nos estaríamos alejando, en la medida de lo posible, de la concepción que sostiene que la liberación es *sólo* un problema de conocimiento, de desocultación, en el sentido que va a llegar un momento en que no va a existir ningún velo más que cubra la realidad. En todo caso el develamiento es un proceso que no tiene fin. Y en este punto quisiéramos hacer una advertencia en relación a los talleres de sexualidad. En ocasiones ciertos énfasis puestos en el potencial “liberador” de estos espacios, parecen colocar al tratamiento de la sexualidad en la escuela como un punto de inflexión entre una institución que oculta y otra que desoculta, o depositar en ellos, una nueva utopía de liberación. Creemos que si no se considera profundamente qué es lo que la escuela -como escuela con marcas y huellas fuertemente moralizantes-, puede plantearse en relación con estas temáticas, se podría caer en nuevos “optimismos o voluntarismos pedagógicos”.

Por último, quisiera realizar una breve reflexión en relación a la investigación educativa o pedagógica en estos campos. La todavía escasa producción en estas áreas hace necesario utilizar relacionamente la mayor cantidad de categorías de análisis posible. Digo esto porque aparece, al menos en el reducido ámbito donde me muevo, una suerte de desplazamiento o de subsunción de unas categorías en otras, por ejemplo una preponderancia del uso de la categoría género y un desuso de la categoría feminismo.

Esto resulta una preocupación tanto teórica como política. Nos preguntamos en qué medida la categoría género resulta más tolerable a ciertos discursos sobre la diferencia. Género aparece quizá como un término menos agresivo, menos *hard*, algunos discursos lo pueden digerir mejor. Sea como sea, la categoría género hegemoniza el discurso, sobre todo en el ámbito académico y político y llama la atención lo poco que se habla de feminismo, como si quedase, como categoría, depositada en un lugar residual, o de otra época: antes era feminismo ahora es género.

Esto seguramente responde a una multiplicidad de cuestiones: la preeminencia de estudios sociológicos y antropológicos sobre “la mujer”; las producciones e intereses al interior del movimiento feminista; la historia del movimiento en los diferentes países y las formas de apropiación de ella en otros contextos; el lenguaje que se usa en los ámbitos gubernamentales; etc.

Sin embargo, consideramos que hay que seguir explorando la relación que puede haber entre este uso preponderante de la categoría género, que involucra las relaciones entre lo femenino y lo masculino y un discurso feminista que surge articulado con otro que postula el cambio social y habla de clases sociales. El primero aparece como un discurso más claramente cultural, que alude a las diferencias y el segundo como un discurso más claramente político, que alude a las desigualdades. Sostenemos la importancia que tiene para la investigación no envolver, o disolver el sentido, de un discurso en el otro.

Si nos situásemos desde la hermenéutica de la sospecha, en el sentido de Ricoeur, cabría que nos preguntásemos, como la hace María Antonia García de León (1994), acerca de:

*¿por qué la desigualdad de género es constantemente reconocida, analizada -al menos en ciertos ámbitos- y es plataforma para una acción social bien vista tanto por parte de los gobiernos, como por parte de la población en general y, lógicamente, por parte de las mujeres?*

Podríamos decir que hablar de lucha de clases sigue siendo subversivo, en cambio, la confrontación femenino versus masculino parece no ser subversiva, en la actualidad, y desde ciertos discursos, no es radical. Puede ser una confrontación incómoda, agria, ridiculizada, etc., pero es una polémica tolerable, admitida, transparente, al gusto de los tiempos.

Consideramos que una forma de resistencia es siempre recuperar la historia de las luchas, de los movimientos, de la construcción social de las categorías, para darnos cuenta que los conceptos, además de históricos, suelen "tener alas" y se refuncionalizan en tramas discursivas diferentes a las que surgieron, que muchas veces fueron contrahegemónicas.

Por otra parte, como muchas autoras y activistas han advertido, hay que estar en guardia contra el feminismo difuso (y generalmente confuso) que forma parte del signo de los tiempos (incluso entre ciertos hombres, está de moda decir soy feminista) y hay que estar asimismo en guardia para no admitir que los cambios de género han sido cambios per se. De lo contrario una vez más, se estaría haciendo el juego a la invisibilidad de las implicancias políticas del concepto "feminismo".

De todas formas, y para finalizar relativizando nuestras propias afirmaciones, diremos que la disyuntiva entre feminismo, en términos de clase, y género, en términos culturales, puede ser falsa, dado que la identidad de género y clase están indisolublemente unidas y son las prácticas básicas y constitutivas del habitus. Pero apostamos a profundizar analítica y prácticamente ambas construcciones conceptuales, porque los reemplazos, los recubrimientos, suelen ser efecto de luchas por la hegemonía que luego se visualizan como naturales, es decir se invisibilizan y agotan su potencialidad subversiva.

Noviembre 1998

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1995). *Una suave violencia*. Revista *La Piragua* N° 10. Santiago de Chile.
- García de León, María Antonia (1994). *Élites discriminadas (Sobre el poder de las mujeres)*. Anthropos. Colombia.
- Giroux Henry (1996). *Placeres inquietantes*. Paidós, Barcelona.
- Giroux Henry (1997). *Pedagogías Viajeras*. Entrevista realizada por Leo Witkowski y traducida por Silvia Serra y Estanislao Antelo para *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Rosario. Argentina.
- Gore J. (1996). *Controversias Pedagógicas*. Morata, Madrid.
- Mc Laren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. REI, Argentina, IDEAS, AIQUE, Buenos Aires.
- Mouffe, Chantal (1996). *Por una política de la identidad nómada*. En *Debate feminista* N° 14. México.
- Phillips, Anne (1996). *Género y teoría democrática*. México. PUEG.
- Varela, Julia (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid. La Piqueta.

#### Guía de lectura:

- ¿Podés encontrar ejemplos en tu experiencia escolar de cómo el lenguaje que utilizamos actúa sobre los cuerpos de los alumnos y establece una relación de saber-poder?
- ¿Podés comentar por qué lo personal se transforma en público en la escuela y por lo tanto adquiere un carácter político?
- ¿Cómo te parece que influye el apelativo de "señorita" o "seño" en la identidad sexual femenina de la maestra?

**TEXTO N° 4**  
**LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE LAS DIFERENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO**  
**POR GUACIRA LOPES LOURO**  
**Capítulo 5 del libro “Códigos para la ciudadanía. La formación ética como**  
**práctica de la libertad”. Coordinador: Pablo Gentili**

Generalmente, en el discurso de los organismos gubernamentales, de los hombres públicos o de los medios de comunicación, la escuela se presenta como un espacio que se opone a las diferencias y a las desigualdades, como la instancia social que pretende acabar con estas marcas promoviendo la igualdad. Sin embargo, nada confirma esos solemnes pronunciamientos. La historia de la educación muestra, por el contrario, que la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de diferencias. La institución escolar no sólo separó y distinguió a los que podían o no tener acceso a ella, sino que construyó importantes divisiones hacia dentro de sus propios muros. A través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, la escuela heredada de la moderna sociedad occidental comenzó por separar a los adultos de los niños, a los católicos de los protestantes, a los ricos de los pobres y, también, a los niños de las niñas.

Muchos fueron los modos de marcar esos distintos lugares. Por cierto, éstos se fueron modificando, pero incluso en la actualidad la escuela sigue determinando las posibilidades o el destino de cada sujeto a través de nuevas prácticas, de lenguajes renovados y teorías actualizadas. Continúa promoviendo, para ciertos grupos sociales, la expresión y la afirmación de sus saberes y negando a otros toda posibilidad de expresión. Estos procesos distintivos están inscriptos, de manera explícita o disfrazada, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos y lineamientos curriculares; asimismo, lo están en las prácticas diarias y triviales, por lo común imperceptibles a la mirada cotidiana. Se instituyen a través del lenguaje, de los códigos y de los gestos que repetimos sin prestarles atención por considerarlos “naturales”.

Entre esas varias divisiones y distinciones, tal vez lo que parezca más “natural” sea, precisamente, la división entre los sujetos masculinos y femeninos. Al asociar inmediatamente esa división con los cuerpos (“con la naturaleza”), pensamos en formas transhistóricas de ser mujer o de ser hombre. Con ese argumento, que atraviesa los tiempos y las sociedades, explicamos y justificamos los lugares sociales, las habilidades, las aptitudes y las expresiones de los sujetos a partir de sus características corporales. Con él buscamos (y producimos) explicaciones “científicas” para las diferencias y las desigualdades.

***Para poder comprender mejor algunas de las dimensiones implicadas en la formación moral de los sujetos sociales, es importante señalar la precariedad de esa comprensión universalizante y homogeneizadora, cuestionando las explicaciones definitivas y acabadas que de ella derivan.***

Cada cultura, en cada momento histórico, define e instituye, de modo particular y propio, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y prohibidas; clasifica, regula aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, mujeres y hombres se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades. Ellas y ellos son, al mismo tiempo, sujetos de distintas clases, razas, sexualidad, etnias, nacionalidades o religiones. El género se refiere, pues, a una construcción principalmente social que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. De modo semejante, la sexualidad no está “dada” espontáneamente, sino que implica rituales, fantasías, representaciones, convenciones. Vivimos y expresamos nuestra sexualidad y nuestro género con los lenguajes específicos de nuestra cultura. En este terreno no existe nada exclusivamente “natural”, ni siquiera la propia concepción de cuerpo o de naturaleza. A través de procesos culturales definimos qué es –o no es– lo “natural”. Hay muchas formas de ser femenina o masculino, hay muchas formas de vivir la sexualidad, con compañeros del mismo sexo, del sexo opuesto, con compañeros de ambos sexos

o sin compañeros. Esa pluralidad nos obliga a cuestionar el discurso que pretende explicar de una vez y para siempre las distinciones y desigualdades entre hombres y mujeres. Remitir esas distinciones a un conjunto de características biológicas constituye, sin duda, una simplificación. La biología y la naturaleza también tienen su historia. Los cuerpos de hombres y mujeres no son hoy idénticos a lo que fueron en el pasado, ya no se explican según los antiguos saberes ni se representan y comprenden en forma idéntica en las sociedades y grupos contemporáneos. Con el tiempo se modificaron las expectativas de vida, se alteraron o pluralizaron las formas de concebir, de nacer, de vivir y de morir, se inventaron nuevas “fases” o “etapas” de la vida. Históricamente y culturalmente se transformaron los significados atribuidos a los cuerpos.

Por lo tanto, la definición de los géneros –la afirmación de lo que es femenino o de lo que es masculino- se realiza siempre en el contexto de una determinada cultura y con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad –las formas de expresar deseos y placeres- también se establecen, reconocen, legitiman o prohíben socialmente. En consecuencia, las identidades de género y las identidades sexuales no son dadas o preestablecidas por la naturaleza; existe toda una compleja combinación de sentidos, de representaciones, de atribuciones que les da significado, que a su vez también se transforma, es inestable y cambiante. Aquello que hoy, en una sociedad específica, constituye las formas “normales” de género o de sexualidad no siempre se ha concebido de esa manera; es una opción circunstancial y posible de ser alterada.

***La sexualidad y las relaciones entre géneros se entienden, generalmente, como cuestiones personales y privadas. Sin embargo, ésa es sólo una parte de la historia. La sexualidad y las relaciones de género constituyen, también, cuestiones políticas.***

Este argumento nos lleva a cuestionar algunos conceptos consagrados tradicionalmente. Estamos acostumbrados a decir que “cada uno sabe acerca de sí mismo y vive su vida como quiere”.

Cuando, en la década del 60, las feministas afirmaron que “lo personal es político”, no estaban haciendo otra cosa que redefinir la especificidad de lo político, ampliar sus límites, transformar su sentido. Estaban afirmando que las formas particulares de hacernos mujeres y hombres, de tornarnos sujetos “de género” y de vivir nuestros deseos y placeres, constituyen una cuestión política y social y no sólo un asunto relativo a las historias personales o privadas. Nuestras elecciones, nuestra sexualidad, nuestra vida familiar se nutren de lo social, tienen sentido político y ejercen efectos que trascienden el ámbito privado. Ese *insight* del pensamiento feminista revolucionó formas de pensar y de representar el mundo, exponiendo conexiones y relaciones ocultas entre lo privado y lo público, posibilitando que comenzaran a considerarse críticamente los vínculos de poder implicados allí y antes despreciados.

**La escuela y la producción de las diferencias.** Las diferentes sociedades y grupos demarcan, por lo tanto, límites y fronteras específicas para determinar la adecuación o la inadecuación, la normalidad y la anormalidad de formas de vivir y de ser. Definen, también, las trayectorias y los desempeños de quienes están destinados a liderar y decidir, así como los de quienes deberán seguir y obedecer. El aprendizaje y el reconocimiento de esos lugares sociales se realizan desde muy temprano, en múltiples instancias, entre ellas, principalmente, la escuela. En el trazado de esas “fronteras” sociales actúan relaciones de poder.

Reconocerse (y ser reconocido) como “normal” o identificarse (y ser identificado) como “anormal”, prepararse para mandar o para ser mandado, constituyen experiencias absolutamente distintas y desiguales. Sin embargo, no siempre el aprendizaje de esas posiciones es tan visible y consciente; muchas veces estas diferencias se internalizan a través de estrategias tan sutiles y aparentemente “naturales” que resulta muy difícil percibir las.

En el interior de las escuelas, donde conviven niños y niñas, ellos y ellas se mueven, circulan y se agrupan en formas distintas. Ellos y ellas tienen, en apariencia, “inclinaciones”, intereses y desempeños diferentes en las diversas materias y actividades escolares. Por lo general, consideramos que todo esto es resultado de un proceso coherente y lógico. Observamos,

muchas veces, que ellos parecen “necesitar” más espacio que ellas, que ellos parecen preferir “naturalmente” las actividades al aire libre. Registramos la tendencia de los niños a “invadir” los espacios de las niñas, a interrumpir sus juegos. Y todo nos parece absolutamente normal, como si, en cierto modo, estuviera inscripto en el “orden de las cosas”. Tal vez también parezca “natural” el hecho de que algunos niños puedan aprovechar su tiempo libre mientras que otros tienen que trabajar después del horario escolar; que algunos deban “ahorrar” mientras que otros tienen derecho a “perder” el tiempo. Un largo aprendizaje “ubicará a cada cual en su lugar”.

Las divisiones de género, raza, clase, etnia y sexualidad están, sin duda, implicadas en esas construcciones y sólo en la historia de esas divisiones podemos encontrar una explicación para la lógica que las riges (Louro, 1997).

*En el interior del espacio escolar, niños y niñas aprenden a mirar y a mirarse, aprenden a oír, a hablar y a callar; aprenden a preferir. Allí se entrenan todos los sentidos, de manera que cada uno y cada una conozca los sonidos, los olores y los sabores “buenos” y “decentes” y rechace los “indecentes”. Allí se aprende qué, a quién y cómo tocar (o, la mayor parte de las veces, no tocar) y a tener algunas habilidades y aptitudes y no otras... Gestos, movimientos, sentidos, se vuelven parte de sus cuerpos. Todas esas lecciones están atravesadas por las diferencias, confirman y producen diferencias. Por cierto, los sujetos no son pasivos receptores de imposiciones externas. Se implican activamente y son implicados en esos aprendizajes: reaccionan, responden, los rechazan o los asumen por completo.*

Las prácticas cotidianas y comunes, los gestos y las palabras trivializadas son, pues (tal vez más que las declaraciones oficiales), los que instituyen, en forma continua y eficaz, los lugares sociales. Asimismo, los textos oficiales, las declaraciones de los políticos o de los medios de comunicación, ejercen significativos efectos de poder. Debido a su frecuente banalización, esos procesos cotidianos y aparentemente sin importancia deben constituir nuestros blancos de cuestionamiento y de desconfianza más inmediata.

¿Es “natural” que los niños y las niñas se separen en la escuela para los trabajos en grupo y para las filas? ¿Es necesario aceptar que “naturalmente” la elección de juguetes sea diferencial según el sexo? ¿Qué hacer cuando todo está “desordenado”, cuando ellos y ellas se mezclan para jugar o trabajar? ¿Debemos esperar que los desempeños en las diferentes disciplinas revelen las diferencias de interés y aptitud “características” de cada género? ¿Debemos evaluar a alumnos y alumnas a partir de criterios diferentes? ¿Los niños son “naturalmente” más inquietos y más curiosos que las niñas? ¿Qué hacer cuando niños y niñas no se comportan de acuerdo con las expectativas que definimos en relación con ellos?

**Prácticas y saberes “masculinos”, prácticas y saberes “femeninos”.** Una infinidad de prácticas y situaciones cotidianas se repiten constantemente para reafirmar dos universos opuestos: el **masculino** y el **femenino**. Basándose en los dichos populares, en la tradición o en teorías (en apariencia, neutrales en relación con el género y la sexualidad), pensamos que los sujetos necesariamente deben ocupar uno de esos universos. Una lógica dicotómica orienta también la propuesta de actividades, la comprensión de los desempeños, la evaluación de los intereses y de los deseos. A aquellos y aquellas que no se “encuadran” dentro de esa lógica no se los nota (no se los percibe) o se los trata como problemas y “desvíos”.

Barrie Thorne (1993), una estudiosa norteamericana atenta a cuestiones implicadas en las relaciones de género, cuestiona lo que llama “teorías de culturas diferentes entre niños y niñas”. Afirma que esa representación constituye un “modelo contrastante” que marca no sólo la acción de la cotidianidad escolar, sino también la propia formulación de las investigaciones educacionales. El diseño de las investigaciones se apoya en esa lógica y, en consecuencia, los resultados encontrados reafirman los contrastes, dificultando el reconocimiento de situaciones y prácticas que no se “ajustan” al modelo. Se perpetúan y fortalecen las diferencias.

Teniendo como base esa lógica dicotómica, se han propuesto (y, en muchas escuelas, todavía se proponen) materias y actividades específicas para cada género, clases separadas de educación física o de talleres técnicos. Se buscan justificaciones científicas, se recurre a las más recientes teorías para fundamentar la diversidad de oportunidades, de programas, de “vocaciones” o carreras. Se vinculan atributos físicos distintos (fuerza, agilidad, gracia, vigor) a los cuerpos de niños o niñas, hombres y mujeres, diferentes características psicológicas, distintas habilidades manuales o aptitudes intelectuales. Se planifican situaciones de trabajo, se organizan y disponen el espacio y el tiempo para favorecer esas supuestas tendencias o características y, así, se las produce y se las consagra.

***Lenguaje, currículos, normas, investigaciones, metodologías de enseñanza, teorías, materiales didácticos, procesos de evaluación son, ciertamente, “lugares” de las diferencias de género y sexualidad (así como de diferencias étnicas o de clase). Son instancias constituidas por esas distinciones y, al mismo tiempo, sus productoras. Por lo tanto, es necesario cuestionar todas esas dimensiones. Cuestionar no sólo lo que los currículos explícitamente determinan qué debe ser enseñado, sino el modo como efectivamente enseñamos lo que ellos determinan (y lo que omiten). Cuestionar los sentidos que nuestros alumnos y alumnas atribuyen a lo que aprenden. Problematicar las investigaciones y las teorías que orientan nuestro trabajo, incluyendo, también, aquellas consideradas “críticas”. Con gran frecuencia, tales teorías se refieren a un sujeto universal y ahistórico e ignoran o dejan de lado las múltiples posiciones sociales de género, de sexualidad, de raza, de clase, de nacionalidad, de religión. Ésta es, sin lugar a dudas, una tarea difícil, ya que pone en cuestión relaciones de poder que compartimos, relaciones en las cuales estamos todos implicados, relaciones que también construimos y que, por lo tanto, también nos afectan.***

Hemos afirmado, y afirmamos en los diferentes capítulos de este libro, que la producción social de las identidades es un proceso complejo, plural y permanente; un proceso en el cual los sujetos están implicados y son activos participantes. Si múltiples instancias sociales, entre ellas la escuela, practican una pedagogía de la sexualidad y del género, poniendo en acto varias estrategias y tácticas para gobernar a los individuos, es importante reconocer que esos procesos se perpetúan y se completan a través de tecnologías de autodisciplinamiento y de autogobierno que los propios sujetos ejercen sobre sí mismos. Los individuos invierten de manera continua y productiva en la determinación de las formas de ser o “modos de vivir” su sexualidad y su género. Por lo tanto, nosotros, adultos, estamos también constantemente produciéndonos y “haciéndonos” como mujeres y hombres. ¿A partir de qué presupuestos nos empeñamos en esa producción continua? ¿En qué criterios y valores nos apoyamos para autogobernarnos? Nuestra autonomía supone, por cierto, la internalización y la aceptación de valores, normas y referencias. También, la posibilidad de su reconocimiento y cuestionamiento.

Históricamente, en el contexto de gran parte de las sociedades occidentales, una norma se fue estableciendo como la referencia moral y disciplinaria de ese proceso: el hombre blanco heterosexual de clase media urbana y cristiana. Criterio normalizador a partir del cual se presentan y representan todos los demás sujetos. Dentro de esa lógica se concibe a la mujer como el “segundo sexo” y a los/las homosexuales y bisexuales como desvíos patológicos o como sujetos simplemente “anormales”.

El género femenino se describe por su *diferencia* en relación con lo masculino. Se afirma que las mujeres son más débiles que los hombres; menos racionales y más sentimentales; más intuitivas y menos lógicas; tienen menos neuronas y más desarrollado el lado derecho del cerebro. De antiguos dichos populares a modernas y sofisticadas teorías, “se constata” que las mujeres son diferentes de los hombres. No nos interesa discutir aquí el origen de estos argumentos (aunque tengan, evidentemente, fuerzas retóricas y efectos sociales diversos), sino acentuar valores y normas; o sea, principios morales y culturales a partir de los cuales se establece una relación entre los sujetos sociales, donde lo masculino pasa a ser identificado como la regla “normal” a partir de la cual se definen las diferencias y los desvíos. Desde este punto de vista, la sexualidad “normal” es siempre heterosexual. Se la concibe como la única

forma "natural" de vivir la sexualidad. Se deja así de reconocer que *todas* las formas de sexualidad son construidas, que todas son legítimas y frágiles. A los hombres y mujeres homosexuales o bisexuales se los considera fuera de la norma, enfermos o pervertidos. Una infinidad de teorías médicas, psicológicas, religiosas, se acciona para reconducir a esas mujeres y hombres a la posición "correcta" y "sana", la heterosexualidad.

Los grupos sociales que ocupan las posiciones centrales, "normales" (de género y sexualidad, así como de raza, clase y religión) tienen la posibilidad no sólo de representarse a sí mismos, sino también de representar a los otros. Hablan por sí mismos y también por los "otros" (y sobre los otros), presentan como patrón su propia ética, su estética o su ciencia y se arrojan el derecho de representar (por la negación o por la subordinación) las manifestaciones de los demás grupos. Por todo esto, podemos afirmar que las identidades sociales y culturales son políticas. Las formas como ellas se representan o son representadas, los significados que atribuyen a sus experiencias y prácticas están siempre atravesados y marcados por relaciones de poder.

Profundas transformaciones sociales permiten que hoy se viva una "política de identidad" (Hall, 1977). A través de ella los grupos subordinados luchan por el derecho de expresar su estilo de vida, el derecho de auto representarse, dejando de ser vistos como los "otros", los "diferentes". "A través de la política de identidad –afirma Tomaz Tadeu da Silva (1998)-, los grupos subordinados cuestionan precisamente la normalidad y la hegemonía de esas identidades [normales]".

***La escuela también se implica en esa lucha. Sin embargo, por lo general se ubica del lado de las identidades dominantes. Allí se consagra y aprueba una única concepción de familia, de masculinidad y de feminidad, una única forma legítima y normal de vivir los deseos sexuales. Más que simplemente reproducir tales representaciones, como afirman algunas teorías, la escuela efectivamente las produce. Los discursos y argumentos se construyen teniendo como base pares opuestos: masculino/femenino; heterosexual/homosexual; normal/anormal; sano/enfermo; público/privado; decente/indecenete; moral/inmoral... Y en esos conjuntos, se da primacía al primer elemento del par, patrón del cual se deriva (inevitablemente) el otro elemento. La historia, la literatura, las ciencias, la matemática, las prácticas deportivas, el lenguaje, la distribución y uso del tiempo y del espacio están afirmando continuamente esas distinciones. Enseñando no sólo a través de la subordinación o de la secundarización de aquellos considerados "derivados" o "desviados", sino, en forma incluso más contundente, a través de su negación o de su silenciamiento.***

Poco se habla en la escuela, en forma explícita, de la sexualidad y de las relaciones entre los géneros. Sin embargo, históricamente ésta ha sido una preocupación intensa y constante de los responsables de las políticas educacionales, de pedagogos y administradores, de maestros y maestras (Foucault, 1988). La organización curricular y todas las decisiones educativas están profundamente atentas a la sexualidad, aunque, al mismo tiempo, disimulan esa preocupación, evitan tratarla abiertamente y, sobre todo, ignoran los saberes, las preguntas y las curiosidades formuladas a ese respecto en el contexto de las culturas infantiles y juveniles. Se celebra, muchas veces, una "inocencia" infantil que supone el desconocimiento y el desinterés de los niños en lo que respecta a la sexualidad o a las nuevas formas de relación entre hombres y mujeres. Se desprecian las múltiples formas de pedagogía cultural producidas por los medios de comunicación, por los juguetes y juegos, por las canciones y películas, por los video-juegos, por la moda, por las revistas y dibujos animados. Formas de pedagogía y cultura producidas y practicadas en los medios de comunicación, en los *shoppings*, en los parques y en las discotecas. Con frecuencia, la escuela ignora esas múltiples instancias formadoras, olvidando que detentan una autoridad y un poder de seducción con efectos sociales importantes.

**Género y sexualidad como esferas de diálogo y reconocimiento.** Desde la década del 60, sin embargo, el debate en torno a las identidades y las prácticas sexuales y de género se está tornando cada vez más acalorado y amplio. Este proceso ha sido estimulado sobre todo por el movimiento feminista, por los movimientos de gays y lesbianas, y también ha sido sostenido por todos aquellos y aquellas que se sienten amenazados por esas manifestaciones (Louro, 1998).

En los últimos años, tales discusiones se intensificaron y consiguieron ocupar espacio en algunas escuelas y, eventualmente, integrar propuestas curriculares nacionales. Perro, junto con las significativas transformaciones sociales y con la creciente visibilidad de nuevas prácticas y de nuevos sujetos sexuales, es necesario reconocer que también forma parte de ese cuadro el descubrimiento del sida y, con él, el retorno de la prevención contra las enfermedades sexualmente transmisibles. La identificación y la proliferación exponencial de la enfermedad han conducido a un esfuerzo preventivo que involucra a las instituciones educativas. El sida dejó de ser una amenaza que al principio se concebía como restringida a los denominados “grupos de riesgo”, para convertirse en una amenaza universal. No se la puede ignorar y tiene cada vez menos sentido mantenerla como un problema limitado a aquellos y aquellas que “abusan”, se “exceden” o transgreden normas consideradas sexualmente “normales” (lo que había permitido atribuir la culpa a las propias víctimas). Instadas por la urgencia de estas cuestiones, las escuelas se ven obligadas a abandonar el silencio y el secreto. Esto se realiza, sin embargo, en un clima de miedo.

La sexualidad que “entra” oficialmente en la escuela parece estar sitiada por la enfermedad, por la violencia y la muerte. Son evidentes las dificultades de educadores y educadoras, madres y padres para asociar la sexualidad con el placer y con la vida. Parece más fácil ejercer una función de vigilancia, estar siempre atentos/as a la amenaza de peligros, de abusos o de problemas. Los posibles riesgos y daños ofrecen las pautas para las clases de educación sexual. Los adultos eluden la discusión sobre los afectos, los deseos, los rituales y las fantasías, evitan considerar las formas en que se afirmaron o marginaron históricamente sujetos y prácticas sexuales e intentan mantener la sexualidad, en la medida de lo posible, bajo un enfoque estrictamente informativo y “científico”. Refugiados en la pretendida neutralidad de la biología, tratamos de contener nuestros propios desconocimientos y nuestros miedos.

Así, la escuela y nosotros, maestras y maestros, terminamos por entrar en el juego de las identidades codificadas por el saber dominante, consagrando lo ya consagrado, reafirmando las prácticas y los sujetos sociales ya afirmados y reconocidos. La lucha que se emprende en múltiples instancias sociales –y por lo tanto, en la escuela- contrapone, por un lado, el discurso hegemónico que sostiene la norma blanca, masculina, heterosexual y cristiana; y, por el otro, discursos plurales, provenientes de grupos sociales no hegemónicos que luchan por hacerse reconocer, rompiendo las barreras a las que fueron históricamente sometidos. La escuela y el currículo están inmersos en todo este proceso, forman parte de ese juego y, por ende, pueden alterar la configuración de la lucha.

El silenciamiento sobre las “nuevas” identidades y prácticas sexuales y de género constituye una forma de representarlas. Una forma donde se las margina y deslegitima. No podemos olvidar que el silencio y la omisión suponen, casi siempre, tomar posición del lado de quien está ganando la lucha, del lado de aquellos que tradicionalmente ejercen el dominio.

#### **Guía de lectura:**

Realiza tus comentarios sobre cada uno de los recuadros sombreados del artículo anterior, incorporando tus observaciones y los ejemplos que estimes pertinentes.

## **UNIDAD 2:** Historia de la sexualidad; instituciones y paradigmas hegemónicos.

*La idea del sexo reprimido no es pues sólo una cuestión de teoría. La afirmación de una sexualidad que nunca habría sido sometida con tanto rigor como en la edad de la hipócrita burguesía, atareada y contable, va aparejada al énfasis de un discurso destinado a decir la verdad sobre el sexo, a modificar su economía en lo real, a subvertir la ley que lo rige, a cambiar su porvenir.*  
(Michel Foucault, "La Voluntad de Saber).

### **Presentación de la Unidad 2:**

En esta segunda unidad abordaremos el análisis histórico de la sexualidad humana: las transformaciones ocurridas en las diferentes concepciones de la misma a través del tiempo, las instituciones que han sido creadas por la humanidad para dominarla y la hegemonía de ciertas relaciones de poder que aún ejercen su influencia en la relación entre los géneros. Para ello, contaremos primero con otro aporte de Liliana Pauluzzi sobre algunos mitos que todavía son mantenidos por algunas personas en cuanto a la "naturalidad" del predominio del hombre sobre la mujer. Seguidamente, abordaremos fragmentos de la obra de Michel Foucault "Historia de la Sexualidad", considerado como el estudio crítico contemporáneo más completo sobre esta problemática. Es un texto complejo, pero consideramos insoslayable su inclusión en cualquier iniciativa de avanzar sobre el conocimiento en este campo. Finalmente, incluimos un texto breve de otro gran pensador francés contemporáneo, Pierre Bourdieu, quien, lo mismo que Foucault, contribuyó con teoría y práctica a crear herramientas que nos permiten descifrar mejor la compleja trama de la "comedia humana".

### **Organización de los Contenidos:**

- ✓ Identidades, orientaciones y prácticas sexuales en el desarrollo histórico.
- ✓ El dispositivo saber-poder.
- ✓ Sistema patriarcal.
- ✓ La familia y la escuela: los modelos impuestos. Representaciones sociales.

### **Listado de textos:**

1. **Liliana Pauluzzi:** Seminario IV (fragmentos) del libro "Educación sexual y prevención de la violencia", Hipólita Ediciones, Rosario, 2006.
2. **Michel Foucault:** "La voluntad de saber" (fragmentos). Volumen I de "Historia de la Sexualidad", Siglo XXI Editores,
3. **Pierre Bourdieu:** "Una suave violencia", En La Piragua N° 10. Ciudadanía y Género: Dos Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina. Impresa en Santiago, Chile, 1er semestre de 1995. Edición agotada

### **Datos sobre los autores:**

**Liliana Pauluzzi** (ver unidad 1)

**Michel Foucault** (1926-1984) Paul-Michel Foucault nació en 1926, en Poitiers, Francia. Foucault eliminó 'Paul' de su nombre por motivos no muy claros. Su educación temprana fue una mezcla de éxitos y mediocridad hasta que ingresó en el colegio jesuita Saint-Stanislaus, en el que fue un alumno destacado. Durante este periodo, Poitiers era parte de la Francia de Vichy y después sería ocupada por Alemania. Después de la guerra, Foucault logró entrar a la prestigiosa École Normale Supérieure de París, la principal entrada a una carrera académica en Francia. La vida personal de Foucault en la École Normale Supérieure fue difícil —sufrió de agudas depresiones, e incluso intentó suicidarse. Fue llevado a un psiquiatra. Tal vez de aquí provenga su posterior fascinación con la psicología. Así que, además de su licenciatura en filosofía, también obtuvo una en psicología, de reciente creación en Francia. Foucault pasó su *agrégation* en 1950. Tras un breve periodo de cátedra en la École Normale, aceptó un puesto en la Universidad de Lille, donde enseñó psicología de 1953 a 1954. En 1954 publicó su primer libro, *Maladie mentale et personnalité*, trabajo que desconocería más adelante. Foucault se dio cuenta rápidamente de que la enseñanza no era lo suyo y se exilió de Francia por un tiempo. En 1954 sirvió como delegado cultural de Francia en la Universidad de Uppsala, en Suecia. Foucault regresó a Francia en 1960 para terminar su doctorado y asumir un cargo en filosofía de la Universidad de Clermont-Ferrand. Ahí conoció a Daniel Defert, con quien formó una pareja no-monógama por el resto de su vida. En 1961 obtuvo su doctorado mediante dos tesis (como se acostumbra en Francia). Su tesis 'principal' se titulaba *Folie et déraison: Histoire de la folie à l'âge classique* y la 'secundaria' consistía en la traducción y comentarios de *Antropología desde un punto de vista pragmático* de Kant. *Folie et déraison* fue muy bien recibida. En 1963 publicó *Naissance de la Clinique*, Raymond Roussel y volvió a publicar su libro de 1954 (titulándolo ahora *Maladie mentale et psychologie*) del que también renegaría más tarde. Cuando Defert fue enviado a Túnez para su servicio militar, Foucault consiguió un puesto en la Universidad de Túnez en 1965. En 1966 publicó *Les Mots et les choses*, que fue bastante popular a pesar de su dificultad y tamaño. Este libro marcó su más alto interés en el estructuralismo, y Foucault se agrupó rápidamente con intelectuales como Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss y Roland Barthes para conformar la nueva ola de pensadores que destronaría a los existencialistas de Jean-Paul Sartre. Todavía estaba en Túnez cuando estallaron las revueltas del Mayo francés, y una revuelta local previa tuvo mucho impacto para él. En el otoño del mismo 1968 regresó a Francia y publicó *L'archéologie du savoir* —en respuesta a sus críticos— en 1969. Tras los eventos del Mayo Francés, el gobierno de ese país creó una nueva universidad experimental en Vincennes. Foucault se convirtió en la primera cabeza de su departamento de filosofía en diciembre de ese año, y reclutó principalmente a jóvenes académicos izquierdistas. El radicalismo de uno de ellos (Judith Miller), provocó que el ministerio francés retirara la acreditación del departamento. En esa época Foucault fue notorio por unirse a estudiantes en tomas de facultades y en sus enfrentamientos con la policía. La estancia de Foucault en Vincennes fue breve, ya que en 1970 fue electo al grupo académico más prestigiado de Francia, el Collège de France, para la cátedra *Historia de los sistemas de pensamiento*. Se involucró aún más en la política, sobre todo a raíz de que su pareja, Defert, se había unido al grupo ultra-maoísta Gauche Proletarienne, con el que Foucault tuvo una subsecuente relación distante. Foucault ayudó a fundar el Prison Information Group (Groupe d'Information sur les Prisons-GIP) para ayudar a los prisioneros a hacer públicos sus reclamos. Su politización se manifestaría en su trabajo con *Surveiller et Punir* (Vigilar y Castigar), que narra las micro-estructuras de poder formadas en las sociedades industrializadas a partir del siglo XVIII, especialmente en las prisiones y las escuelas. Michel Foucault tiene también alguna participación en la vida política. En 1977, cuando una Comisión del Parlamento Francés discutía una reforma del Código Penal Francés, él firmó una petición junto a Jacques Derrida y Louis Althusser, entre otros, pidiendo la anulación de algunos de los artículos de la ley para despenalizar todas las relaciones consentidas entre los adultos y los menores de quince años (la edad de consentimiento en Francia). El creía que el sistema penal sustituía el castigo de los *actos criminales* por la creación de la figura de un *individuo peligroso* para la sociedad (sin tener en cuenta el verdadero crimen), y predijo que vendría una *sociedad de peligros*, en la cual la sexualidad sería una especie de peligro errante, un "fantasma". Enfatizó que eso sería posible gracias al establecimiento de un "nuevo poder médico", interesado en obtener los beneficios que provienen del tratamiento de estos "individuos peligrosos". Para finales de los setenta el activismo político en Francia decayó, y la mayoría de los maoístas cayeron en la desilusión. Muchos de ellos voltearon 180° en sus posiciones ideológicas, y se volvieron los 'Nuevos Filósofos', quienes citaban con frecuencia a Foucault como su principal influencia. Estatus que provocaba sentimientos encontrados en Foucault. En esta época Foucault inició su obra

monumental sobre *La historia de la sexualidad*, que nunca terminaría. Su primer volumen, *La voluntad de saber*, fue publicado en 1976, y tiene mucho en común con *Vigilar y castigar*. El segundo volumen, así como el tercero, no aparecieron sino hasta ocho años después, y sorprendieron a sus lectores por su estilo relativamente tradicional, su tema de estudio (textos clásicos griegos y latinos) y su aproximación, particularmente la concentración de Foucault en el sujeto, un concepto que había tendido a denigrar previamente. Foucault muere en París debido a una enfermedad relacionada con el SIDA en 1984.

**Trabajos Principales:** Enfermedad mental y personalidad (1954). Historia de la locura en la época clásica (1961). réédition poche folio-essai. El nacimiento de la clínica (1963). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas (1966). El pensamiento del afuera (1966). La arqueología del saber (1969). Siete sentencias sobre el séptimo ángel (1970). El orden del discurso (1971). Esto no es una pipa (1973). Vigilar y Castigar (1975). Historia de la sexualidad, Tomo 1: La voluntad de saber (1976). Historia de la sexualidad, Tomo 2: El uso de los placeres (1984). Historia de la sexualidad, Tomo 3: La inquietud de sí (1984).

**Pierre Bourdieu** (1930-2002) Educador, filósofo y autor. Fue uno de los científicos sociales más influyentes de nuestro tiempo. Nació el 1 de agosto de 1930 en Denguin, Francia; hijo de Albert y de Noemie (Duhau) Bourdieu; se casó con Marie-Claire Brizard el 2 de noviembre de 1962; engendró a tres niños: Jerome, Emmanuel, Laurent. Estudio en Ecole Normale Supérieure, se graduó de filosofía, 1954. Su carrera profesional comenzó en el Liceo de Moulins, Moulins, Francia donde fue profesor de filosofía durante 1954-55; Faculte des Lettres en Argel, Argelia, profesor auxiliar de sociología en 1958-60; Faculte des Lettres en Paris, Francia fue profesor auxiliar de sociología, 1960-61; Faculte des Lettres en Lille, Francia, profesor de sociología, 1961-64; Ecole des Hautes Etudes en Paris, director de estudios, en 1964; Colegio de Francia en Paris fue profesor de sociología, en 1981. Director de Centre de Sociologie Europeenne; fue a su vez, profesor visitante de Instituto para el Estudio Avanzado en Princeton, NJ, 1973. Fue uno de los representantes más polifacéticos y estimulantes de la sociología francesa contemporánea. Su trabajo de investigación se centra en la sociología de la cultura, del arte, de la religión y de la educación, en el análisis de la estructura social vertical y en las teorías sociológicas. Fuentes importantes fueron para él, la antropología cultural (en particular, su actividad etiológica con la cultura y la sociedad en Argelia), el estructuralismo y la filosofía de las formas simbólicas de E. Cassirer. Rechazando los planeamientos individualistas, parciales y subjetivamente orientados, Bourdieu se dedica al análisis estructural y a las condiciones de vida sociales y culturales objetivamente dadas, especialmente a la recolección de características de grupos sociales (teoría estructural-funcionalista).

**Escritos del autor:** (With Jean-Claude Passeron) *Les Etudiants et leurs etudes*, Cahiers du Centre de sociologie europeenne ( Paris), 1964. (With Passeron) *Les Heritiers, les etudiants et la culture*, Editions de Minuit, 1964. (With Luc Boltanski, Robert Castel, and J. C. Chamboredon) *Un Art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*, Editions de Minuit, 1965. (With Passeron and Monique de Saint-Martin) *Rapport pedagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie europeenne, 1965. (Contributor) Jean Peristiany, editor, *Honour and Shame: The Values of Mediterranean Society*, Weidenfeld & Nicolson, 1965. (With Darbel and Dominique Schnapper) *L'Amour de l'art, les musees d'art europeens et leur public*, Editions de Minuit, 1966, revised edition, 1969. (With Chamboredon and Passeron) *Le Metier de sociologue*, Mouton-Bordas, 1968. (With Passeron) *Le Reproduction: Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970. *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Suhrkamp, 1970. *Esquisse d'une theorie de la pratique, precede de trois etudes d'ethnologie kabyle*, Droz, 1972. *A economia das trocas simbolicas*, Editoria Perspectiva, 1974. *Die politische Ontologie Martin Heideggers*, Syndikat ( Frankfurt), 1976. *Algerie 60*, Editions de Minuit, 1977. *A tarsadalmi egyenlotlensegek ujratarmelodese*, Gondolat ( Budapest), 1978. *Campo del potere e campo intellettuale*, Lerici, 1978. *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, 1979. *Le Sens pratique*, Editions de Minuit, 1980. *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, 1980. *Ce que parler veut dire: L'Economie des echanges linguistiques* (title means "The Economics of Linguistic Exchanges"), Fayard, 1982. *Lecon sur la lecon*, Editions de Minuit, 1982. (Contributor) Alan Montefiore, editor, *Philosophy in France Today*, Cambridge University Press, 1983. *Homo academicus*, Editions de Minuit, 1984. *Choses dites*, Editions de Minuit, 1987.

*L'Ontologie politique de Martin Heidegger*, Editions de Minuit, 1988. *La Noblesse d'etat*, Editions de Minuit, 1989. Muchas también traducidas al castellano. Falleció el 23 de enero de 2002 en Paris, Francia.

## **Textos de la Unidad y guías de lectura:**

**TEXTO N° 5**  
**EDUCACIÓN SEXUAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA (FRAGMENTOS)**  
**POR LILIANA PAULUZZI**

### **[...] Seminario IV: Historia de la sexualidad.**

CREENCIAS, MITOS Y PRÁCTICAS A TRAVÉS DE LOS DISTINTOS PERÍODOS PREHISTÓRICOS E HISTÓRICOS Y DE DIFERENTES GRUPOS SOCIALES. APORTES ANTROPOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS QUE DAN CUENTA DE LOS DIFERENTES IMAGINARIOS SOCIALES.

Reconociendo la importancia de la reconstrucción del pasado personal y social iniciado en el anterior encuentro, en éste intentamos profundizar para comprender la dimensión política de la sexualidad. Trabajamos con aportes antropológicos y sociales que dan cuenta de las creencias, mitos y prácticas a través de los distintos períodos, prehistóricos e históricos, de pueblos y grupos sociales diferentes. Se trata de abordar la significación económica de los roles femeninos y masculinos en la implementación de diferentes modelos, analizando la división sexual del trabajo, la reproducción y la acumulación social, indagando el sujeto histórico en cada sociedad concreta.

*“Paralela a la política manifiesta conocida, se desarrolla otra política no visible de carácter tácito, basada en el sexo. Política sexual que tiene su origen en la distribución de roles sexuales y se observa en todas las sociedades históricas y prehistóricas conocidas. Fue usada como medio de ordenamiento organizativo a través de disposiciones, restricciones y prohibiciones que cada época o región consideró conveniente para su desarrollo, evolución y desenvolvimiento. Se establecieron casilleros para cada sexo de acuerdo a arquetipos de feminidad y masculinidad prefijados a los que debieron ajustarse todos los seres nacidos mujeres y los nacidos varones. Confundir estos roles sexuales con la naturaleza femenina y masculina es un error muy difundido y fomentado por la mayoría de los científicos.*

*Por eso es indispensable proceder a separar los caracteres sexuales naturales (biológicos y fisiológicos) como el embarazo y el parto en la mujer, de los artificiales adquiridos a través de la educación formativa, por ejemplo el rol doméstico de la mujer.*

*Dentro de esta separación de roles, las sociedades de todos los tiempos procedieron a una división sexual del trabajo, lo que convirtió a los sexos en dos grandes grupos sociales, ya que hubo trabajos que se consideraron femeninos y otros masculinos. Sin embargo no existe una sola cualidad o tarea considerada masculina por una sociedad que no pueda encontrarse como femenina en otras sociedades en una época determinada”.<sup>34</sup>*

Comprender la problemática actual de los roles femeninos y masculinos, tanto en la funcionalidad sexual como en las prácticas sociales, nos remite a los orígenes primitivos de las relaciones humanas.

Para ponernos en contacto con los datos que brindan la antropología, la etnología y la sociología acerca de la prehistoria que a fines del siglo pasado, con sus investigaciones y descubrimientos produjeron las primeras grietas del gran mito patriarcalista, elegimos trabajar lo que Elaine Morgan denomina “la leyenda androcéntrica primitiva”.

**“Mito 1:** *El hombre se convirtió en carnívoro cazador y la mujer, por no ser cazadora, se quedó en casa con sus crías esperando que el compañero aportara el sustento sin el cual ninguno habría sobrevivido.*

<sup>34</sup> Silvia Vera Ocampo. *Los roles femenino y masculino ¿condicionamiento o biología?* Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1987, p. 9

**Mito 2:** Como consecuencia de lo anterior y en tan temprana época, la mujer se convirtió en ama de casa y no contribuyó en nada a la cultura humana, en tanto que los varones aportaban todos los conocimientos de la tecnología y el arte.

**Mito 3:** Durante esa época la raza humana estableció el vínculo de la pareja, porque el cazador necesitaba una paz de espíritu basada en el monopolio sexual, de modo que a cambio de sus favores sexuales, mantuvo a una mujer en su caverna y le dio de comer a ella y a sus hijos, con lo que originó la familia nuclear monogámica: un hombre, una mujer y su prole.<sup>35</sup>

Estos mitos, citados por Silvia Vera Ocampo se trabajan con esta bibliografía y con el trabajo de Luis Vitale *La mitad invisible de la historia Latinoamericana*. Ambas lecturas ilustran las etapas arcaicas de la prehistoria, inclusive en muchas sociedades primitivas actuales, dando cuenta de que los roles masculinos y femeninos no implican predominio alguno de un grupo sobre otro.

El relato que Vitale hace de los pueblos recolectores, pescadores y cazadores en América nos habla de un trabajo de tipo cooperativo que involucra al conjunto de la horda, especialmente en la caza, la pesca y la elaboración conjunta de equipo y utensilios. Tanto el hombre como la mujer recolectaban y cazaban. El rol de la mujer en estas sociedades era de igualdad social. La maternidad en esa fase remota de la humanidad era distinta: la crianza de los hijos no era familiar sino social, al igual que el aprendizaje de las primeras palabras; no existían clanes gentilicios, ni lugares de asentamiento permanentes. Las mujeres en esta fase eran más fuertes físicamente que ahora, realizaban (al igual que los hombres) tallado y pulido de piedras, y también de la madera y el hueso.

Luis Vitale cita una investigación de Esteban Emilio Mosonyi que habla de las culturas de cazadores-recolectores que aún sobreviven en América Latina, como la guajiba en el norte del territorio amazónico venezolano, que muestra la ausencia de dominación de un sexo sobre otro.<sup>36</sup>

Esto se refleja en el idioma de este pueblo, que distingue nítidamente entre el género gramatical femenino y el género gramatical masculino que sólo aplican a personas y a ciertos animales: el sufijo *nuu* es típicamente masculino y el sufijo *waa*, típicamente femenino. En el plural los dos sufijos se neutralizan, siendo el sufijo *wi* el único indicador posible de pluralidad personal tanto masculina como femenina.

La mujer guajiba era y es consciente del papel de su clítoris, ya que usa el término *netuu tsubsubare*, que significa "mamame la clítoris", mostrando un mayor conocimiento de su sexualidad que muchas mujeres de la denominada cultura occidental.

*"Trasladarse en cuerpo y mente y más aún visceralmente, a otros períodos de la historia, exige despojarse de preconceptos y prejuicios y esto demanda un gran esfuerzo, tal vez ilusorio, porque cuando creemos traspasar la barrera de la piel histórica es probable que todavía permanezcamos fuera de ella sin rozarla siquiera y que nuestro intento se reduzca a una visión deformada de esa realidad. Pero el solo hecho de abrir las compuertas mentales es un paso positivo y de gran avance".<sup>37</sup>*

Se hace necesario, entonces, para el análisis del origen y evolución de los roles sexuales en las sociedades históricas y de sus causas, circunstancias y consecuencias en las sociedades actuales, cuestionar el saber científico tradicional con el aporte de los estudios de género, diferenciando naturaleza de cultura, así como estudiar las relaciones de poder centradas en el sexo y entramadas con otras formas de relaciones desiguales: edad, raza, etnia, clase y nacionalidad a través de la historia.

## Guía de lectura:

<sup>35</sup> Silvia Vera Ocampo, op. cit.

<sup>36</sup> Luis Vitale. *La mitad invisible de la historia latinoamericana*. Sudamericana Planera, Buenos Aires, 1987, p. 17.

<sup>37</sup> Silvia Vera Ocampo, op. cit., p. 65

¿Habías reflexionado alguna vez sobre el carácter histórico, cultural y social de la definición de los roles masculino y femenino? ¿Qué podés comentar al respecto?

**TEXTO N° 6**  
**“HISTORIA DE LA SEXUALIDAD”**  
**Michel Foucault**  
**VOLUMEN I: LA VOLUNTAD DE SABER (Fragmentos)**

### 1. NOSOTROS LOS VICTORIANOS

Mucho tiempo habríamos soportado, y padeceríamos aún hoy, un régimen Victoriano. La gazmoñería imperial figuraría en el blasón de nuestra sexualidad retenida, muda, hipócrita. Todavía a comienzos del siglo XVII era moneda corriente, se dice, cierta franqueza. Las prácticas no buscaban el secreto; las palabras se decían sin excesiva reticencia, y las cosas sin demasiado disfraz; se tenía una tolerante familiaridad con lo ilícito. Los códigos de lo grosero, de lo obscuro y de lo indecente, si se los compara con los del siglo XIX, eran muy laxos. Gestos directos, discursos sin vergüenza, trasgresiones visibles, anatomías exhibidas y fácilmente entremezcladas, niños desvergonzados vagabundeando sin molestia ni escándalo entre las risas de los adultos: los cuerpos se pavoneaban.

A ese día luminoso habría seguido un rápido crepúsculo hasta llegar a las noches monótonas de la burguesía victoriana. Entonces la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley la pareja legítima y procreadora. Se impone como modelo, hace valer la norma, detenta la verdad, retiene el derecho de hablar —reservándose el principio del secreto. Tanto en el espacio social como en el corazón de cada hogar existe un único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda: la alcoba de los padres. El resto no tiene más que esfumarse; la conveniencia de las actitudes esquivo los cuerpos, la decencia de las palabras blanquea los discursos. Y el estéril, si insiste y se muestra demasiado, vira a lo anormal: recibirá la condición de tal y deberá pagar las correspondientes sanciones.

Lo que no apunta a la generación o está trasfigurado por ella ya no tiene sitio ni ley. Tampoco verbo. Se encuentra a la vez expulsado, negado y reducido al silencio. No sólo no existe sino que no debe existir y se hará desaparecer a la menor manifestación —actos o palabras. Por ejemplo, es sabido que los niños carecen de sexo: razón para prohibírseles, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general. Tal sería lo propio de la represión y lo que la distingue de las prohibiciones que mantiene la simple ley penal: funciona como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia, y, por consiguiente, comprobación de que de todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber. Así marcharía, con su lógica baldada, la hipocresía de nuestras sociedades burguesas. Forzada, no obstante, a algunas concesiones. Si verdaderamente hay que hacer lugar a las sexualidades ilegítimas, que se vayan con su escándalo a otra parte: allí donde se puede reinscribirlas, si no en los circuitos de la producción, al menos en los de la ganancia. El burdel y el manicomio serán esos lugares de tolerancia: la prostituta, el cliente y el rufián, el psiquiatra y su histérico —esos "otros Victorianos", diría Stephen Marcus— parecen haber hecho pasar subrepticamente el placer que no se menciona al orden de las cosas que se contabilizan; las palabras y los gestos, autorizados entonces en sordina, se intercambian al precio fuerte. Únicamente allí el sexo salvaje tendría derecho a formas de lo real, pero fuertemente insularizadas, y a tipos de discursos clandestinos, circunscritos, cifrados. En todos los demás lugares el puritanismo moderno habría impuesto su triple decreto de prohibición, inexistencia y mutismo.

¿Estaríamos ya liberados de esos dos largos siglos donde la historia de la sexualidad debería leerse en primer término como la crónica de una represión creciente? Tan poco, se nos dice aún. Quizá por Freud. Pero con qué circunspección, qué prudencia médica, qué garantía científica de inocuidad, y cuántas precauciones para mantenerlo todo, sin temor de "desbordamiento", en el espacio más seguro y discreto, entre diván y discurso: aún otro cuchicheo en un lecho que

produce ganancias. ¿Y podría ser de otro modo? Se nos explica que si a partir de la edad clásica la represión ha sido, por cierto, el modo fundamental de relación entre poder, saber y sexualidad, no es posible liberarse sino a un precio considerable: haría falta nada menos que una trasgresión de las leyes, una anulación de las prohibiciones, una irrupción de la palabra, una restitución del placer a lo real y toda una nueva economía en los mecanismos del poder; pues el menor fragmento de verdad está sujeto a condición política. Efectos tales no pueden pues ser esperados de una simple práctica médica ni de un discurso teórico, aunque fuese riguroso. Así, se denuncia el conformismo de Freud, las funciones de normalización del psicoanálisis, tanta timidez bajo los arrebatos de Reich, y todos los efectos de integración asegurados por la "ciencia" del sexo o las prácticas, apenas sospechosas, de la sexología.

Bien se sostiene este discurso sobre la moderna represión del sexo. Sin duda porque es fácil de sostener. Lo protege una seria caución histórica y política; al hacer que nazca la edad de la represión en el siglo XVII, después de centenas de años de aire libre y libre expresión, se lo lleva a coincidir con el desarrollo del capitalismo: formaría parte del orden burgués. La pequeña crónica del sexo y de sus vejaciones se traspone de inmediato en la historia ceremoniosa de los modos de producción; su futilidad se desvanece. Del hecho mismo parte un principio de explicación: si el sexo es reprimido con tanto rigor, se debe a que es incompatible con una dedicación al trabajo general e intensiva; en la época en que se explotaba sistemáticamente la fuerza de trabajo, ¿se podía tolerar que fuera a dispersarse en los placeres, salvo aquellos, reducidos a un mínimo, que le permitiesen reproducirse? El sexo y sus efectos quizá no sean fáciles de descifrar; su represión, en cambio, así restituida, es fácilmente analizable. Y la causa del sexo —de su libertad, pero también del conocimiento que de él se adquiere y del derecho que se tiene a hablar de él— con toda legitimidad se encuentra enlazada con el honor de una causa política: también el sexo se inscribe en el porvenir. Quizá un espíritu suspicaz se preguntaría si tantas precauciones para dar a la historia del sexo un padrinzago tan considerable no llevan todavía la huella de los viejos pudores: como si fueran necesarias nada menos que esas correlaciones valorizantes para que ese discurso pueda ser pronunciado o recibido.

Pero tal vez hay otra razón que torna tan gratificante para nosotros el formular en términos de represión las relaciones del sexo y el poder: lo que podría llamarse el beneficio del locutor. Si el sexo está reprimido, es decir, destinado a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el solo hecho de hablar de él, y de hablar de su represión, posee como un aire de trasgresión deliberada. Quien usa ese lenguaje hasta cierto punto se coloca fuera del poder; hace tambalearse la ley; anticipa, aunque sea poco, la libertad futura. De ahí esa solemnidad con la que hoy se habla del sexo. Cuando tenían que evocarlo, los primeros demógrafos y los psiquiatras del siglo XIX estimaban que debían hacerse perdonar el retener la atención de sus lectores en temas tan bajos y fútiles. Después de decenas de años, nosotros no hablamos del sexo sin posar un poco: conciencia de desafiar el orden establecido, tono de voz que muestra que uno se sabe subversivo, ardor en conjurar el presente y en llamar a un futuro cuya hora uno piensa que contribuye a apresurar. Algo de la revuelta, de la libertad prometida y de la próxima época de otra ley se filtran fácilmente en ese discurso sobre la opresión del sexo. En el mismo se encuentran reactivadas viejas funciones tradicionales de la profecía. Para mañana el buen sexo. Es porque se afirma esa represión por lo que aún se puede hacer coexistir, discretamente, lo que el miedo al ridículo o la amargura de la historia impiden relacionar a la mayoría de nosotros: la revolución y la felicidad; o la revolución y un cuerpo otro, más nuevo, más bello; o incluso la revolución y el placer. Hablar contra los poderes, decir la verdad y prometer el goce; ligar entre sí la iluminación, la liberación y multiplicadas voluptuosidades; erigir un discurso donde se unen el ardor del saber, la voluntad de cambiar la ley y el esperado jardín de las delicias: he ahí indudablemente lo que sostiene en nosotros ese encarnizamiento en hablar del sexo en términos de represión; he ahí lo que quizá también explica el valor mercantil atribuido no sólo a todo lo que del sexo se dice, sino al simple hecho de prestar el oído a aquellos que quieren eliminar sus efectos. Después de todo, somos la única civilización en la que ciertos encargados reciben retribución para escuchar a cada cual hacer confidencias sobre su sexo: como si el deseo de hablar de él y el interés que se espera hubiesen desbordado ampliamente las posibilidades de la escucha, algunos han puesto sus oídos en alquiler.

Pero más que esa incidencia económica, me parece esencial la existencia en nuestra época de un discurso donde el sexo, la revelación de la verdad, el derrumbamiento de la ley del mundo, el anuncio de un nuevo día y la promesa de cierta felicidad están imbricados entre sí. Hoy es el

sexo lo que sirve de soporte a esa antigua forma, tan familiar e importante en occidente, de la predicación. Una gran prédica sexual —que ha tenido sus teólogos sutiles y sus voces populares— ha recorrido nuestras sociedades desde hace algunas decenas de años; ha fustigado el antiguo orden, denunciado las hipocresías, cantado el derecho de lo inmediato y de lo real; ha hecho soñar con otra ciudad. Pensemos en los franciscanos. Y preguntémosnos cómo ha podido suceder que el lirismo y la religiosidad que acompañaron mucho tiempo al proyecto revolucionario, en las sociedades industriales y occidentales se hayan vuelto, en buena parte al menos, hacia el sexo.

La idea del sexo reprimido no es pues sólo una cuestión de teoría. La afirmación de una sexualidad que nunca habría sido sometida con tanto rigor como en la edad de la hipócrita burguesía, atareada y contable, va aparejada al énfasis de un discurso destinado a decir la verdad sobre el sexo, a modificar su economía en lo real, a subvertir la ley que lo rige, a cambiar su porvenir. El enunciado de la opresión y la forma de la predicación se remiten el uno a la otra; recíprocamente se refuerzan. Decir que el sexo no está reprimido o decir más bien que la relación del sexo con el poder no es de represión corre el riesgo de no ser sino una paradoja estéril. No consistiría únicamente en chocar con una tesis aceptada. Consistiría en ir contra toda la economía, todos los "intereses" discursivos que la subtienden.

En este punto desearía situar la serie de análisis históricos de los cuales este libro es, a la vez, la introducción y un primer acercamiento: localización de algunos puntos históricamente significativos y esbozos de ciertos problemas teóricos. Se trata, en suma, de interrogar el caso de una sociedad que desde hace más de un siglo se fustiga ruidosamente por su hipocresía, habla con prolijidad de su propio silencio, se encarniza en detallar lo que no dice, denuncia los poderes que ejerce y promete liberarse de las leyes que la han hecho funcionar. Desearía presentar el panorama no sólo de esos discursos, sino de la voluntad que los mueve y de la intención estratégica que los sostiene. La pregunta que querría formular no es: ¿por qué somos reprimidos?, sino: ¿por qué decimos con tanta pasión, tanto rencor contra nuestro pasado más próximo, contra nuestro presente y contra nosotros mismos que somos reprimidos? ¿Por qué espiral hemos llegado a afirmar que el sexo es negado, a mostrar ostensiblemente que lo ocultamos, a decir que lo silenciamos —y todo esto formulándolo con palabras explícitas, intentando que se lo vea en su más desnuda realidad, afirmándolo en la positividad de su poder y de sus efectos? Con toda seguridad es legítimo preguntarse por qué, durante tanto tiempo, se ha asociado sexo y pecado (pero habría que ver cómo se realizó esa asociación y cuidarse de decir global y apresuradamente que el sexo estaba "condenado"), mas habría que preguntarse también la razón de que hoy nos culpabilicemos tanto por haberlo convertido antaño en un pecado. ¿Por cuáles caminos hemos llegado a estar "en falta" respecto de nuestro propio sexo? ¿Y a ser una civilización lo bastante singular como para decirse que ella misma, durante mucho tiempo y aún hoy, ha "pecado" contra el sexo por abuso de poder? ¿Cómo ha ocurrido ese desplazamiento que, pretendiendo liberarnos de la naturaleza pecadora del sexo, nos abruma con una gran culpa histórica que habría consistido precisamente en imaginar esa naturaleza culpable y en extraer de tal creencia efectos desastrosos?

Se me dirá que si hay tantas personas actualmente que señalan esa represión, ocurre así porque es históricamente evidente. Y que si hablan de ella con tanta abundancia y desde hace tanto tiempo, se debe a que la represión está profundamente anclada, que posee raíces y razones sólidas, que pesa sobre el sexo de manera tan rigurosa que una única denuncia no podría liberarnos; el trabajo sólo puede ser largo. Tanto más largo sin duda cuanto que lo propio del poder —y especialmente de un poder como el que funciona en nuestra sociedad— es ser represivo y reprimir con particular atención las energías inútiles, la intensidad de los placeres y las conductas irregulares. Era pues de esperar que los efectos de liberación respecto de ese poder represivo se manifestasen con lentitud; la empresa de hablar libremente del sexo y de aceptarlo en su realidad es tan ajena al hilo de una historia ya milenaria, es además tan hostil a los mecanismos intrínsecos del poder, que no puede sino atascarse mucho tiempo antes de tener éxito en su tarea.

Ahora bien, frente a lo que yo llamaría esta "hipótesis represiva", pueden enarbolarse tres dudas considerables. Primera duda: ¿la represión del sexo es en verdad una evidencia histórica? Lo que a primera vista se manifiesta —y que por consiguiente autoriza a formular una hipótesis inicial—

¿es la acentuación o quizá la instauración, a partir del siglo XVII, de un régimen de represión sobre el sexo? Pregunta propiamente histórica. Segunda duda: la mecánica del poder, y en particular la que está en juego en una sociedad como la nuestra, ¿pertenece en lo esencial al orden de la represión? ¿La prohibición, la censura, la denegación son las formas según las cuales el poder se ejerce de un modo general, tal vez, en toda sociedad, y seguramente en la nuestra? Pregunta histórico-teórica. Por último, tercera duda: el discurso crítico que se dirige a la represión, ¿viene a cerrarle el paso a un mecanismo del poder que hasta entonces había funcionado sin discusión o bien forma[18] parte de la misma red histórica de lo que denuncia (y sin duda disfraza) llamándolo "represión"? ¿Hay una ruptura histórica entre la edad de la represión y el análisis crítico de la represión? Pregunta histórico-política. Al introducir estas tres dudas, no se trata sólo de erigir contrahipótesis, simétricas e inversas respecto de las primeras; no se trata de decir: la sexualidad, lejos de haber sido reprimida en las sociedades capitalistas y burguesas, ha gozado al contrario de un régimen de constante libertad; no se trata de decir: en sociedades como las nuestras, el poder es más tolerante que represivo y la crítica dirigida contra la represión bien puede darse aires de ruptura, con todo forma parte de un proceso mucho más antiguo que ella misma, y según el sentido en que se lea el proceso aparecerá como un nuevo episodio en la atenuación de las prohibiciones o como una forma más astuta o más discreta del poder.

Las dudas que quisiera oponer a la hipótesis represiva se proponen menos mostrar que ésta es falsa que colocarla en una economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas a partir del siglo XVII. ¿Por qué se ha hablado de la sexualidad, qué se ha dicho? ¿Cuáles eran los efectos de poder inducidos por lo que de ella se decía? ¿Qué lazos existían entre esos discursos, esos efectos de poder y los placeres que se encontraban invadidos por ellos? ¿Qué saber se formaba a partir de allí? En suma, se trata de determinar, en su funcionamiento y razones de ser, el régimen de poder-saber-placer que sostiene en nosotros al discurso sobre la sexualidad humana. De ahí el hecho de que el punto esencial (al menos en primera instancia) no sea saber si al sexo se le dice sí o no, si se formulan prohibiciones o autorizaciones, si se afirma su importancia o si se niegan sus efectos, si se castigan o no las palabras que lo designan; el punto esencial es tomar en consideración el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan y que almacenan y difunden lo que se dice, en una palabra, el "hecho discursivo" global, la "puesta en discurso" del sexo. De ahí también el hecho de que el punto importante será saber en qué formas, a través de qué canales, deslizándose a lo largo de qué discursos llega el poder hasta las conductas más tenues y más individuales, qué caminos le permiten alcanzar las formas infrecuentes o apenas perceptibles del deseo, cómo infiltra y controla el placer cotidiano —todo ello con efectos que pueden ser de rechazo, de bloqueo, de descalificación, pero también de incitación, de intensificación, en suma: las "técnicas polimorfos del poder". De ahí, por último, que el punto importante no será determinar si esas producciones discursivas y esos efectos de poder conducen a formular la verdad del sexo o, por el contrario, mentiras destinadas a ocultarla, sino aislar y aprehender la "voluntad de saber" que al mismo tiempo les sirve de soporte y de instrumento.

Entendámonos: no pretendo que el sexo no haya sido prohibido o tachado o enmascarado o ignorado desde la edad clásica; tampoco afirmo que lo haya sido desde ese momento menos que antes. No digo que la prohibición del sexo sea una engañifa, sino que lo es trocarla en el elemento fundamental y constituyente a partir del cual se podría escribir la historia de lo que ha sido dicho a propósito del sexo en la época moderna. Todos esos elementos negativos —prohibiciones, rechazos, censuras, denegaciones— que la hipótesis represiva reagrupa en un gran mecanismo central destinado a decir no, sin duda sólo son piezas que tienen un papel local y táctico que desempeñar en una puesta en discurso, en una técnica de poder, en una voluntad de saber que están lejos de reducirse a dichos elementos.

En suma, desearía desprender el análisis de los privilegios que de ordinario se otorgan a la economía de escasez y a los principios de rarefacción, para buscar en cambio las instancias de producción discursiva (que ciertamente también manejan silencios), de producción de poder (cuya función es a veces prohibir), de las producciones de saber (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos); desearía hacer la historia de esas instancias y sus transformaciones. Pero una primera aproximación, realizada desde este punto de vista, parece

indicar que desde el fin del siglo XVI la "puesta en discurso" del sexo, lejos de sufrir un proceso de restricción, ha estado por el contrario sometida a un mecanismo de incitación creciente; que las técnicas de poder ejercidas sobre el sexo no han obedecido a un principio de selección rigurosa sino, en cambio, de diseminación e implantación de sexualidades polimorfas, y que la voluntad de saber no se ha detenido ante un tabú intocable sino que se ha encarnizado —a través, sin duda, de numerosos errores— en constituir una ciencia de la sexualidad. Son estos movimientos los que querría (pasando de alguna manera por detrás de la hipótesis represiva y de los hechos de prohibición o exclusión que invoca) hacer aparecer ahora de modo esquemático a partir de algunos hechos históricos que tienen valor de hitos.

## 2. LA HIPÓTESIS REPRESIVA

### 2.1 La incitación a los discursos

[...] Desde el siglo XVIII el sexo no ha dejado de provocar una especie de eretismo discursivo generalizado. Y tales discursos sobre el sexo no se han multiplicado fuera del poder o contra él, sino en el lugar mismo donde se ejercía y como medio de su ejercicio; en todas partes fueron preparadas incitaciones a hablar, en todas partes dispositivos para escuchar y registrar, en todas partes procedimientos para observar, interrogar y formular. Se lo desaloja y constriñe a una existencia discursiva. Desde el imperativo singular que a cada cual impone transformar su sexualidad en un permanente discurso hasta los mecanismos múltiples que, en el orden de la economía, de la pedagogía, de la medicina y de la justicia, incitan, extraen, arreglan e institucionalizan el discurso del sexo, nuestra sociedad ha requerido y organizado una inmensa prolijidad. Quizá ningún otro tipo de sociedad acumuló jamás, y en una historia relativamente tan corta, semejante cantidad de discursos sobre el sexo. Bien podría ser que hablásemos de él más que de cualquier otra cosa; nos encarnizamos en la tarea; nos convencemos, por un extraño escrúpulo, de que nunca decimos bastante, de que somos demasiado tímidos y miedosos, de que nos ocultamos la engeguedora evidencia por inercia y sumisión, y de que lo esencial se nos escapa siempre y hay que volver a partir en su busca. Respecto al sexo, la sociedad más inagotable e impaciente bien podría ser la nuestra.

Pero ya este primer vistazo a vuelo de pájaro lo muestra: se trata menos de *un* discurso sobre el sexo que de una multiplicidad de discursos producidos por toda una serie de equipos que funcionan en instituciones diferentes. La Edad Media había organizado alrededor del tema de la carne y de la práctica de la penitencia un discurso no poco unitario. En los siglos recientes esa relativa unidad ha sido descompuesta, dispersada, resuelta en una multiplicidad de discursividades distintas, que tomaron forma en la demografía, la biología, la medicina, la psiquiatría, la psicología, la moral, la pedagogía, la crítica política. Más aún: el sólido vínculo que unía la teología moral de la concupiscencia con la obligación de la confesión (el discurso teórico sobre el sexo y su formulación en primera persona), tal vínculo fue, ya que no roto, al menos distendido y diversificado: entre la objetivación del sexo en discursos racionales y el movimiento por el que cada cual es puesto a narrar su propio sexo, se produjo, desde el siglo XVIII, toda una serie de tensiones, conflictos, esfuerzos de ajuste, tentativas de retrascrición. No es, pues, simplemente en términos de extensión continua como cabe hablar de ese crecimiento discursivo; en ella debe verse más bien una dispersión de los focos emisores de los discursos, una diversificación de sus formas y el despliegue complejo de la red que los enlaza. Más que la uniforme preocupación de ocultar el sexo, más que una pudibundez general del lenguaje, lo que marca a nuestros tres últimos siglos es la variedad, la amplia dispersión de los aparatos inventados para hablar, para hacer hablar del sexo, para obtener que él hable por sí mismo, para escuchar, registrar, transcribir y redistribuir lo que se dice. Alrededor del sexo, toda una trama de discursos variados, específicos y coercitivos: ¿una censura masiva, después de las decencias verbales impuestas por la edad clásica? Se trata más bien de una incitación a los discursos, regulada y polimorfa.

Sin duda, puede objetarse que si para hablar del sexo fueron necesarios tantos estímulos y tantos mecanismos coactivos, ocurrió así porque reinaba, de una manera global, determinada prohibición fundamental; únicamente necesidades precisas —urgencias económicas, utilidades políticas— pudieron levantar esa prohibición y abrir al discurso sobre el sexo algunos accesos, pero siempre limitados y cuidadosamente cifrados; tanto hablar del sexo, tanto arreglar dispositivos insistentes para hacer hablar de él, pero bajo estrictas condiciones, ¿no prueba acaso que se trata de un secreto y que se busca sobre todo conservarlo así? Pero, precisamente,

habría que interrogar este tema frecuentísimo de que el sexo está fuera del discurso y que sólo la eliminación de un obstáculo, la ruptura de un secreto puede abrir la ruta que lleva hasta él. ¿No forma este tema parte de la conminación mediante la cual se suscita el discurso? ¿No es para incitar a hablar del sexo, y para recomenzar siempre a hablar de él, por lo que se lo hace brillar y convierte en señuelo en el límite exterior de todo discurso actual, como el secreto que es indispensable descubrir, como algo abusivamente reducido al mutismo y que es, a un tiempo, difícil y necesario, peligroso y valioso mentarlo? No hay que olvidar que la pastoral cristiana, al hacer del sexo, por excelencia, lo que debe ser confesado, lo presentó siempre como el enigma inquietante: no lo que se muestra con obstinación, sino lo que se esconde siempre, una presencia insidiosa a la cual puede uno permanecer sordo pues habla en voz baja y a menudo disfrazada. El secreto del sexo no es sin duda la realidad fundamental respecto de la cual se sitúan todas las incitaciones a hablar del sexo —ya sea que intenten romper el secreto, ya que mantengan su vigencia de manera oscura en virtud del modo mismo como hablan. Se trata más bien de un tema que forma parte de la mecánica misma de las incitaciones: una manera de dar forma a la exigencia de hablar, una fábula indispensable para la economía indefinidamente proliferante del discurso sobre el sexo. Lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como *el* secreto.

## 2.2 La implantación perversa

Objeción posible: sería un error ver en esa proliferación de los discursos un simple fenómeno cuantitativo, algo como un puro crecimiento, como si fuera indiferente lo que se dice en tales discursos, como si el hecho de hablar fuera en sí más importante que las formas de imperativos que se imponen al sexo al hablar de él. Pues, ¿acaso la puesta en discurso del sexo no está dirigida a la tarea de expulsar de la realidad las formas de sexualidad no sometidas a la economía estricta de la reproducción: decir no a las actividades infecundas, proscribir los placeres vecinos, reducir o excluir las prácticas que no tienen la generación como fin? A través de tantos discursos se multiplicaron las condenas judiciales por pequeñas perversiones; se anexó la irregularidad sexual a la enfermedad mental; se definió una norma de desarrollo de la sexualidad desde la infancia hasta la vejez y se caracterizó con cuidado todos los posibles desvíos; se organizaron controles pedagógicos y curas médicas; los moralistas pero también (y sobre todo) los médicos reunieron alrededor de las menores fantasías todo el enfático vocabulario de la abominación: ¿no constituyen otros tantos medios puestos en acción para reabsorber, en provecho de una sexualidad genitualmente centrada, tantos placeres sin fruto? Toda esa atención charlatana con la que hacemos ruido en torno de la sexualidad desde hace dos o tres siglos, ¿no está dirigida a una preocupación elemental: asegurar la población, reproducir la fuerza de trabajo, mantener la forma de las relaciones sociales, en síntesis: montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora?

Yo todavía no sé si tal es, finalmente, el objetivo. Pero, en todo caso, no fue por reducción como se intentó alcanzarlo. El siglo XIX y el nuestro fueron más bien la edad de la multiplicación: una dispersión de las sexualidades, un refuerzo de sus formas disparatadas, una implantación múltiple de las "perversiones". Nuestra época ha sido iniciadora de heterogeneidades sexuales.

[...] No sin lentitud y equívoco, leyes naturales de la matrimonialidad y reglas inmanentes de la sexualidad comienzan a inscribirse en dos registros diferentes. Se dibuja un mundo de la perversión, que no es simplemente una variedad del mundo de la infracción legal o moral, aunque tenga una posición de secante en relación con éste. De los antiguos libertinos nace todo un pequeño pueblo, diferente a pesar de ciertos primazgos. Desde las postrimerías del siglo XVIII hasta el nuestro, corren en los intersticios de la sociedad, perseguidos pero no siempre por las leyes, encerrados pero no siempre en las prisiones, enfermos quizá, pero escandalosas, peligrosas víctimas presas de un mal extraño que también lleva el nombre de vicio y a veces el de delito. Niños demasiado avisados, niñas precoces, colegiales ambiguos, sirvientes y educadores dudosos, maridos crueles o maniáticos, coleccionistas solitarios, paseantes con impulsos extraños: pueblan los consejos de disciplina, los reformatorios, las colonias penitenciarias, los tribunales y los asilos; llevan a los médicos su infamia y su enfermedad a los jueces. Trátase de la innumerable familia de los perversos, vecinos de los delincuentes y parientes de los locos. A lo largo del siglo llevaron sucesivamente la marca de la "locura moral",

de la "neurosis genital", de la "aberración del sentido genésico", de la "degeneración" y del "desequilibrio psíquico".

¿Qué significa la aparición de todas esas sexualidades periféricas? ¿El hecho de que puedan aparecer a plena luz es el signo de que la regla se afloja? ¿O el hecho de que se les preste tanta atención es prueba de un régimen más severo y de la preocupación de tener sobre ellas un control exacto? En términos de represión, las cosas son ambiguas. Indulgencia, si se piensa que la severidad de los códigos a propósito de los delitos sexuales se atenuó considerablemente durante el siglo XIX, y que a menudo la justicia se declaró incompetente en provecho de la medicina. Pero astucia suplementaria de la severidad si se piensa en todas las instancias de control y en todos los mecanismos de vigilancia montados por la pedagogía o la terapéutica. Es muy posible que la intervención de la Iglesia en la sexualidad conyugal y su rechazo de los "fraudes" a la procreación hayan perdido mucho de su insistencia desde hace 200 años. Pero la medicina ha entrado con fuerza en los placeres de la pareja: ha inventado toda una patología orgánica, funcional o mental, que nacería de las prácticas sexuales "incompletas", ha clasificado con cuidado todas las formas anexas de placer; las ha integrado al "desarrollo" y a las "perturbaciones" del instinto; y ha emprendido su gestión.

Lo importante quizá no resida en el nivel de indulgencia o la cantidad de represión, sino en la forma de poder que se ejerce. Cuando se nombra, como para que se levante, a toda esa vegetación de sexualidades dispares, ¿se trata de excluirlas de lo real? Al parecer, la función del poder que aquí se ejerce no es la de prohibir; al parecer, se ha tratado de cuatro operaciones muy diferentes de la simple prohibición.

1] Sean las viejas prohibiciones de alianzas consanguíneas (por numerosas y complejas que fueran) o la condenación del adulterio, con su inevitable frecuencia; sean, por otra parte, los controles recientes con los cuales, desde el siglo XIX, se ha invadido la sexualidad infantil y perseguido sus "hábitos solitarios". Es evidente que no se trata del mismo mecanismo de poder. No sólo porque se trata aquí de medicina y allá de la ley; aquí de educación, allá de penalidad; sino también porque no es la misma la táctica puesta en acción. En apariencia, se trata en ambos casos de una tarea de eliminación siempre destinada al fracaso y obligada a recomenzar siempre. Pero la prohibición de los "incestos" apunta a su objetivo mediante una disminución asintótica de lo que condena; el control de la sexualidad infantil lo hace mediante una difusión simultánea de su propio poder y del objeto sobre el que se ejerce. Procede según un crecimiento doble prolongado al infinito. Los pedagogos y los médicos han combatido el onanismo de los niños como a una epidemia que se quiere extinguir. En realidad, a lo largo de esa campaña secular que movilizó el mundo adulto en torno al sexo de los niños, se trató de encontrar un punto de apoyo en esos placeres tenues, constituirlos en secretos (es decir, obligarlos a esconderse para permitirse descubrirlos), remontar su curso, seguirlos desde los orígenes hasta los efectos, perseguir todo lo que pudiera inducirlos o sólo permitirlos; en todas partes donde existía el riesgo de que se manifestaran se instalaron dispositivos de vigilancia, se establecieron trampas para constreñir a la confesión, se impusieron discursos inagotables y correctivos; se alertó a padres y educadores, se sembró en ellos la sospecha de que todos los niños eran culpables y el temor de serlo también ellos si no se tornaban bastante suspicaces; se les mantuvo despiertos ante ese peligro recurrente; se les prescribió una conducta y volvió a cifrarse su pedagogía; en el espacio familiar se anclaron las tomas de contacto de todo un régimen médico-sexual. El "vicio" del niño no es tanto un enemigo como un soporte; es posible designarlo como el mal que se debe suprimir; el necesario fracaso, el extremado encarnizamiento en una tarea bastante vana permiten sospechar que se le exige persistir, proliferar hasta los límites de lo visible y lo invisible, antes que desaparecer para siempre. A lo largo de ese apoyo el poder avanza, multiplica sus estaciones de enlace y sus efectos, mientras que el blanco en el cual deseaba acertar se subdivide y ramifica, hundiéndose en lo real al mismo paso que el poder. Se trata, en apariencia, de un dispositivo de contención; en realidad, se han montado alrededor del niño *líneas de penetración* indefinida.

2] Esta nueva caza de las sexualidades periféricas produce una *incorporación de las perversiones* y una *nueva especificación de los individuos*. La sodomía —la de los antiguos derechos civil y canónico— era un tipo de actos prohibidos; el autor no era más que su sujeto jurídico. El homosexual del siglo XIX ha llegado a ser un personaje: un pasado, una historia y una infancia,

un carácter, una forma de vida; asimismo una morfología, con una anatomía indiscreta y quizás misteriosa fisiología. Nada de lo que él es *in toto* escapa a su sexualidad. Está presente en todo su ser: subyacente en todas sus conductas puesto que constituye su principio insidioso e indefinidamente activo; inscrita sin pudor en su rostro y su cuerpo porque consiste en un secreto que siempre se traiciona. Le es consustancial, menos como un pecado en materia de costumbres que como una naturaleza singular. No hay que olvidar que la categoría psicológica, psiquiátrica, médica, de la homosexualidad se constituyó el día en que se la caracterizó, no tanto por un tipo de relaciones sexuales como por cierta cualidad de la sensibilidad sexual, determinada manera de invertir en sí mismo lo masculino y lo femenino. La homosexualidad apareció como una de las figuras de la sexualidad cuando fue rebajada de la práctica de la sodomía a una suerte de androginia interior, de hermafroditismo del alma. El sodomita era un relapso, el homosexual es ahora una especie.

3] Para ejercerse, esta forma de poder exige, más que las viejas prohibiciones, presencias constantes, atentas, también curiosas; supone proximidades; procede por exámenes y observaciones insistentes; requiere un intercambio de discursos, a través de preguntas que arrancan confesiones y de confidencias que desbordan los interrogatorios. Implica una aproximación física y un juego de sensaciones intensas. La medicalización de lo insólito es, a un tiempo, el efecto y el instrumento de todo ello. Internadas en el cuerpo, convertidas en carácter profundo de los individuos, las rarezas del sexo dependen de una tecnología de la salud y de lo patológico. E inversamente, desde el momento en que se vuelve cosa médica o medicalizable, es en tanto que lesión, disfunción o síntoma como hay que ir a sorprenderla en el fondo del organismo o en la superficie de la piel o entre todos los signos del comportamiento. El poder que, así, toma a su cargo a la sexualidad, se impone el deber de rozar los cuerpos; los acaricia con la mirada; intensifica sus regiones; electriza superficies; dramatiza momentos turbados. Abraza con fuerza al cuerpo sexual. Acrecentamiento de las eficacias —sin duda— y extensión del dominio controlado. Pero también sensualización del poder y beneficio del placer. Lo que produce un doble efecto: un impulso es dado al poder por su ejercicio mismo; una emoción recompensa el control vigilante y lo lleva más lejos; la intensidad de la confesión reactiva la curiosidad del interrogador; el placer descubierto fluye hacia el poder que lo ciñe. Pero tantas preguntas acuciosas singularizan, en quien debe responderlas, los placeres que experimenta; la mirada los fija, la atención los aísla y anima. El poder funciona como un mecanismo de llamado, como un señuelo: atrae, extrae esas rarezas sobre las que vela. El placer irradia sobre el poder que lo persigue; el poder ancla el placer que acaba de desembozar. El examen médico, la investigación psiquiátrica, el informe pedagógico y los controles familiares pueden tener por objetivo global y aparente negar todas las sexualidades erráticas o improductivas; de hecho, funcionan como mecanismos de doble impulso; placer y poder. Placer de ejercer un poder que pregunta, vigila, acecha, espía, excava, palpa, saca a la luz; y del otro lado, placer que se enciende al tener que escapar de ese poder, al tener que huirlo, engañarlo o desnaturalizarlo. Poder que se deja invadir por el placer al que da caza; y frente a él, placer que se afirma en el poder de mostrarse, de escandalizar o de resistir. Captación y seducción; enfrentamiento y reforzamiento recíproco: los padres y los niños, el adulto y el adolescente, el educador y los alumnos, los médicos y los enfermos, el psiquiatra con su histérica y sus perversos no han dejado de jugar este juego desde el siglo XIX. Los llamados, las evasiones, las incitaciones circulares han dispuesto alrededor de los sexos y los cuerpos no ya fronteras infranqueables sino *las espirales perpetuas* del poder y del placer.

4] De allí esos *dispositivos de saturación sexual* tan característicos del espacio y los ritos sociales del siglo XIX. Se dice con frecuencia que la sociedad moderna ha intentado reducir la sexualidad a la de la pareja, pareja heterosexual y, en lo posible, legítima. También se podría decir que si bien no los inventó, al menos aprovechó cuidadosamente e hizo proliferar los grupos con elementos múltiples y sexualidad circulante: una distribución de puntos de poder, jerarquizados o enfrentados; de los placeres "perseguidos", es decir, a la vez deseados y hostigados; de las sexualidades parcelarias toleradas o alentadas; de las proximidades que se dan como procedimientos de vigilancia y que funcionan como mecanismos de intensificación; de los contactos inductores. Así ocurre con la familia, o más exactamente con toda la gente de la casa, padres, hijos y sirvientes en algunos casos. ¿La familia del siglo XIX era realmente una célula monogámica y conyugal? Tal vez en cierta medida. Pero también era una red placeres-poderes articulados en puntos múltiples y con relaciones trasformables. La separación de los adultos y de

los niños, la polaridad establecida entre el dormitorio de los padres y el de los hijos (que llegó a ser canónica en el curso del siglo, cuando se emprendió la construcción de alojamientos populares), la segregación relativa de varones y muchachas, las consignas estrictas de los cuidados debidos a los lactantes (lactancia materna, higiene), la atención despierta sobre la sexualidad infantil, los supuestos peligros de la masturbación, la importancia acordada a la pubertad, los métodos de vigilancia sugeridos a los padres, las exhortaciones, los secretos y los miedos, la presencia a la vez valorada y temida de los sirvientes —todo ello hacía de la familia, incluso reducida a sus dimensiones más pequeñas, una red compleja, saturada de sexualidades múltiples, fragmentarias y móviles. Reducirlas a la relación conyugal, sin perjuicio de proyectar ésta, en forma de deseo prohibido [61], sobre los hijos, no alcanza a dar razón de ese dispositivo que era, respecto a esas sexualidades, menos principio de inhibición que mecanismo incitador y multiplicador. Las instituciones escolares o psiquiátricas, con su población numerosa, su jerarquía, sus disposiciones espaciales, sus sistemas de vigilancia, constituían, junto a la familia, otra manera de distribuir el juego de los poderes y los placeres; pero dibujaban, también ellas, regiones de alta saturación sexual, con sus espacios o ritos privilegiados como las aulas, el dormitorio, la visita o la consulta. Las formas de una sexualidad no conyugal, no heterosexual, no monógama, son allí llamadas e instaladas.

La sociedad "burguesa" del siglo XIX, sin duda también la nuestra, es una sociedad de la perversión notoria y patente. Y no de manera hipócrita, pues nada ha sido más manifiesto y prolijo, más abiertamente tomado a su cargo por los discursos y las instituciones. No porque tal sociedad, al querer levantar contra la sexualidad una barrera demasiado rigurosa o demasiado general, hubiera a pesar suyo dado lugar a un brote perverso y a una larga patología del instinto sexual. Se trata más bien del tipo de poder que ha hecho funcionar sobre el cuerpo y el sexo. Tal poder, precisamente, no tiene ni la forma de la ley ni los efectos de la prohibición. Al contrario, procede por desmultiplicación de las sexualidades singulares. No fija fronteras a la sexualidad; prolonga sus diversas formas, persiguiéndolas según líneas de penetración indefinida. No la excluye, la incluye en el cuerpo como modo de especificación de los individuos; no intenta esquivarla; atrae sus variedades mediante espirales donde placer y poder se refuerzan; no establece barreras; dispone lugares de máxima saturación. Produce y fija a la disparidad sexual. La sociedad moderna es perversa, no a despecho de su puritanismo o como contrapartida de su hipocresía; es perversa directa y realmente. Realmente. Las sexualidades múltiples —las que aparecen con la edad (sexualidades del bebé o del niño), las que se fijan en gustos o prácticas (sexualidad del invertido, del gerontófilo, del fetichista ...), las que invaden de modo difuso ciertas relaciones (sexualidad de la relación médico-enfermo, pedagogo-alumno, psiquiatra-loco), las que habitan los espacios (sexualidad del hogar, de la escuela, de la cárcel)— todas forman el correlato de procedimientos precisos de poder. No hay que imaginar que todas esas cosas hasta entonces toleradas llamaron la atención y recibieron una calificación peyorativa cuando se quiso dar un papel regulador al único tipo de sexualidad susceptible de reproducir la fuerza de trabajo y la forma de la familia. Esos comportamientos polimorfos fueron realmente extraídos del cuerpo de los hombres y de sus placeres; o más bien fueron solidificados en ellos; mediante múltiples dispositivos de poder, fueron sacados a la luz, aislados, intensificados, incorporados. El crecimiento de las perversiones no es un tema moralizador que habría obsesionado a los espíritus escrupulosos de los Victorianos. Es el producto real de la interferencia de un tipo de poder sobre el cuerpo y sus placeres. Es posible que Occidente no haya sido capaz de inventar placeres nuevos, y sin duda no descubrió vicios inéditos. Pero definió nuevas reglas para el juego de los poderes y los placeres: allí se dibujó el rostro fijo de las perversiones.

Directamente. La implantación de perversiones múltiples no es una burla de la sexualidad que así se venga de un poder que le impone una ley represiva en exceso. Tampoco se trata de formas paradójicas de placer que se vuelven hacia el poder para invadirlo en la forma de un "placer a soportar". La implantación de las perversiones es un efecto-instrumento: merced al aislamiento, la intensificación y la consolidación de las sexualidades periféricas, las relaciones del poder con el sexo y el placer se ramifican, se multiplican, miden el cuerpo y penetran en las conductas. Y con esa avanzada de los poderes se fijan sexualidades diseminadas, prendidas a una edad, a un lugar, a un gusto, a un tipo de prácticas. Proliferación de las sexualidades por la extensión del poder; aumento del poder al que cada una de las sexualidades regionales ofrece una superficie de intervención: este encadenamiento, sobre todo a partir del siglo XIX, está

asegurado y relevado por las innumerables ganancias económicas que gracias a la mediación de la medicina, de la psiquiatría, de la prostitución y de la pornografía se han conectado a la vez sobre la desmultiplicación analítica del placer y el aumento del poder que lo controla. Poder y placer no se anulan; no se vuelven el uno contra el otro; se persiguen, se encabalgan y reactivan. Se encadenan según mecanismos complejos y positivos de excitación y de incitación.

Sin duda, pues, es preciso abandonar la hipótesis de que las sociedades industriales modernas inauguraron acerca del sexo una época de represión acrecentada. No sólo se asiste a una explosión visible de sexualidades heréticas. También —y éste es el punto importante— un dispositivo muy diferente de la ley, incluso si se apoya localmente en procedimientos de prohibición, asegura por medio de una red de mecanismos encadenados la proliferación de placeres específicos y la multiplicación de sexualidades dispares. Nunca una sociedad fue más pudibunda, se dice, jamás las instancias de poder pusieron tanto cuidado en fingir que ignoraban lo que prohibían, como si no quisieran tener con ello ningún punto en común. Pero, al menos en un sobrevuelo general, lo que aparece es lo contrario: nunca tantos centros de poder; jamás tanta atención manifiesta y prolija; nunca tantos contactos y lazos circulares; jamás tantos focos donde se encienden, para diseminarse más lejos, la intensidad de los goces y la obstinación de los poderes.

### 3. SCIENTIA SEXUALIS

Ha habido históricamente dos grandes procedimientos para producir la verdad del sexo.

Por un lado, las sociedades —fueron numerosas: China, Japón, India, Roma, las sociedades árabes musulmanas— que se dotaron de una *ars erotica*. En el arte erótico, la verdad es extraída del placer mismo, tomado como práctica y recogido como experiencia; el placer no es tomado en cuenta en relación con una ley absoluta de lo permitido y lo prohibido ni con un criterio de utilidad, sino que, primero y ante todo en relación consigo mismo, debe ser conocido como placer, por lo tanto según su intensidad, su calidad específica, su duración, sus reverberaciones en el cuerpo y el alma. Más aún: ese saber debe ser revertido sobre la práctica sexual, para trabajarla desde el interior y amplificar sus efectos. Así se constituye un saber que debe permanecer secreto, no por una sospecha de infamia que mancharía a su objeto, sino por la necesidad de mantenerlo secreto, ya que según la tradición perdería su eficacia y su virtud si fuera divulgado. Es, pues, fundamental la relación con el maestro poseedor de los secretos; él, únicamente, puede trasmitirlo de manera esotérica y al término de una iniciación durante la cual guía, con un saber y una severidad sin fallas, el avance de su discípulo. Los efectos de ese arte magistral, mucho más generosos de lo que dejaría suponer la sequedad de sus recetas, deben trasfigurar al que recibe sus privilegios: dominio absoluto del cuerpo, goce único, olvido del tiempo y de los límites, elixir de larga vida, exilio de la muerte y de sus amenazas.

[...] Nuestra civilización, a primera vista al menos, no posee ninguna *ars erotica*. Como desquite, es sin duda la única en practicar una *scientia sexualis*. O mejor: en haber desarrollado durante siglos, para decir la verdad del sexo, procedimientos que en lo esencial corresponden a una forma de saber rigurosamente opuesta al arte de las iniciaciones y al secreto magistral: se trata de la confesión.

[...] Al menos desde la Edad Media, las sociedades occidentales colocaron la confesión entre los rituales mayores de los cuales se espera la producción de la verdad: reglamentación del sacramento de penitencia por el concilio de Letrán, en 1215, desarrollo consiguiente de las técnicas de confesión, retroceso en la justicia criminal de los procedimientos acusatorios, desaparición de ciertas pruebas de culpabilidad (juramentos, duelos, juicios de Dios) y desarrollo de los métodos de interrogatorio e investigación, parte cada vez mayor de la administración real en la persecución de las infracciones y ello a expensas de los procedimientos de transacción privada, constitución de los tribunales de inquisición: todo ello contribuyó a dar a la confesión un papel central en el orden de los poderes civiles y religiosos. La evolución de la palabra *aveu*\* y

---

\* *Aveu*: 1] en la Edad Media, su primera acepción era: "Declaración escrita comprobando el compromiso del vasallo hacia su señor, en razón del feudo que ha recibido" (Robert); 2] en el siglo XVII su primera acepción ha llegado a ser: "Acción de *avouer* (confesar), de reconocer ciertos hechos más o menos penosos de revelar" (Robert). A esta evolución se refiere el autor en el pasaje que sigue. [T.]

de la función jurídica que ha designado es en sí característica: del *aveu*, garantía de condición y estatuto, de identidad y de valor acordado a alguien por otro, se ha pasado al *aveu*, reconocimiento por alguien de sus propias acciones o pensamientos. Durante mucho tiempo el individuo se autenticó gracias a la referencia de los demás y a la manifestación de su vínculo con otro (familia, juramento de fidelidad, protección); después se lo autenticó mediante el discurso verdadero que era capaz de formular sobre sí mismo o que se le obligaba a formular. La confesión de la verdad se inscribió en el corazón de los procedimientos de individualización por parte del poder.

[...] En todo caso, al lado de los rituales consistentes en pasar por pruebas, al lado de las garantías dadas por la autoridad de la tradición, al lado de los testimonios, pero también de los procedimientos científicos de observación y demostración, la confesión se convirtió, en Occidente, en una de las técnicas más altamente valoradas para producir lo verdadero. Desde entonces hemos llegado a ser una sociedad singularmente confesante. La confesión difundió hasta muy lejos sus efectos: en la justicia, en la medicina, en la pedagogía, en las relaciones familiares, en las relaciones amorosas, en el orden de lo más cotidiano, en los ritos más solemnes; se confiesan los crímenes, los pecados, los pensamientos y deseos, el pasado y los sueños, la infancia; se confiesan las enfermedades y las miserias; la gente se esfuerza en decir con la mayor exactitud lo más difícil de decir, y se confiesa en público y en privado, a padres, educadores, médicos, seres amados; y, en el placer o la pena, uno se hace a sí mismo confesiones imposibles de hacer a otro, y con ellas escribe libros. La gente confiesa —o es forzada a confesar. Cuando la confesión no es espontánea ni impuesta por algún imperativo interior, se la arranca; se la descubre en el alma o se la arranca al cuerpo. Desde la Edad Media, la tortura la acompaña como una sombra y la sostiene cuando se esquiva: negras mellizas.<sup>38</sup> La más desarmada ternura, así como el más sangriento de los poderes, necesitan la confesión. El hombre, en Occidente, ha llegado a ser un animal de confesión.

Ahora bien, desde la penitencia cristiana hasta hoy, el sexo fue tema privilegiado de confesión. Lo que se esconde, suele decirse. ¿Y si por el contrario fuera lo que, de un modo muy particular, se confiesa? ¿Si la obligación de esconderlo no fuese sino otro aspecto del deber de confesarlo (encubrirlo tanto más y con tanto más cuidado cuanto que su confesión es más importante, exige un ritual más estricto y promete efectos más decisivos)? ¿Si el sexo fuera, en nuestra sociedad, a una escala de varios siglos ahora, lo que está colocado bajo el régimen sin desfallecimiento de la confesión? La puesta en discurso del sexo, de la que más arriba se hablaba, la diseminación y el refuerzo de la disparidad sexual, quizá sean dos piezas de un mismo dispositivo; se articulan en él gracias al elemento central de una confesión que constriñe a la enunciación verídica de la singularidad sexual, por extremada que sea. En Grecia la verdad y el sexo se ligaban en la forma de la pedagogía, por la trasmisión, cuerpo a cuerpo, de un saber precioso; el sexo servía de soporte a las iniciaciones del conocimiento. Para nosotros, la verdad y el sexo se ligan en la confesión, por la expresión obligatoria y exhaustiva de un secreto individual. Pero esta vez es la verdad la que sirve de soporte al sexo y sus manifestaciones.

Ahora bien, la confesión es un ritual de discurso en el cual el sujeto que habla coincide con el sujeto del enunciado; también es un ritual que se despliega en una relación de poder, pues no se confiesa sin la presencia al menos virtual de otro, que no es simplemente el interlocutor sino la instancia que requiere la confesión, la impone, la aprecia e interviene para juzgar, castigar, perdonar, consolar, reconciliar; un ritual donde la verdad se autentifica gracias al obstáculo y las resistencias que ha tenido que vencer para formularse; un ritual, finalmente, donde la sola enunciación, independientemente de sus consecuencias externas, produce en el que la articula modificaciones intrínsecas: lo torna inocente, lo redime, lo purifica, lo descarga de sus faltas, lo libera, le promete la salvación. La verdad del sexo, al menos en cuanto a lo esencial, ha sido presa durante siglos de esa forma discursiva, y no de la de la enseñanza (la educación sexual se limitará a los principios generales y a las reglas de prudencia), ni de la de la iniciación (práctica esencialmente muda, que el acto de despabilar o de desflorar sólo torna risible o violenta). Es una forma, como se ve, lo más lejana posible de la que rige al "arte erótico". Por la estructura de poder que le es inmanente [79], el discurso de la confesión no sabría provenir de lo alto,

<sup>38</sup> Ya el derecho griego había unido tortura y confesión, al menos para los esclavos. Práctica que amplió el derecho romano imperial. Estos temas serán retomados en *Le pouvoir de la vérité*.

como en el *ars erotica*, por la voluntad soberana del maestro, sino de abajo, como una palabra obligada, requerida, que por una coerción imperiosa hace saltar los sellos de la discreción y del olvido. Lo que de secreto supone tal discurso no está ligado al elevado precio de lo que tiene que decir y al pequeño número de los que merecen recibir sus beneficios, sino a su oscura familiaridad y a su general bajeza. Su verdad no está garantizada por la autoridad altanera del magisterio ni por la tradición que trasmite, sino por el vínculo, la pertenencia esencial en el discurso entre quien habla y aquello de lo que habla. En desquite, la instancia de dominación no está del lado del que habla (pues es él el coaccionado) sino del que escucha y se calla; no del lado del que sabe y formula una respuesta, sino del que interroga y no pasa por saber. Por último, este discurso verídico tiene efectos en aquel a quien le es arrancado y no en quien lo recibe. Con tales verdades confesadas estamos lo más lejos posible de las sabias iniciaciones en el placer, con su técnica y su mística. Pertenece, en cambio, a una sociedad que ha ordenado alrededor del lento ascenso de la confidencia, y no en la transmisión del secreto, el difícil saber del sexo.

[...] Tomemos puntos de referencia amplios: nuestra sociedad, rompiendo con las tradiciones de la *ars erotica*, se dio una *scientia sexualis*. Más precisamente, continuó la tarea de proseguir discursos verdaderos sobre el sexo, ajustando, no sin trabajo, el antiguo procedimiento de la confesión a las reglas del discurso científico. La *scientia sexualis*, desarrollada a partir del siglo XIX, conserva paradójicamente como núcleo el rito singular de la confesión obligatoria y exhaustiva, que en el Occidente cristiano fue la primera técnica para producir la verdad del sexo. Este rito, a partir del siglo XVI, se desprendió poco a poco del sacramento de la penitencia, y por mediación de la conducción de las almas y la dirección de las conciencias —*ars artium*— emigró hacia la pedagogía, hacia las relaciones entre adultos y niños, hacia las relaciones familiares, hacia la medicina y la psiquiatría. En todo caso, desde hace casi ciento cincuenta años, está montado un dispositivo complejo para producir sobre el sexo discursos verdaderos: un dispositivo que atraviesa ampliamente la historia puesto que conecta la vieja orden de confesar con los métodos de la escucha clínica. Y fue a través de ese dispositivo como, a modo de verdad del sexo y sus placeres, pudo aparecer algo como la "sexualidad".

En todo caso, la hipótesis de un poder de represión ejercido por nuestra sociedad sobre el sexo por motivos de economía parece muy exigua si hay que dar razón de toda esa serie de refuerzos e intensificaciones que un primer recorrido hace aparecer: proliferación de discursos, y de discursos cuidadosamente inscritos en exigencias de poder; solidificación de la discordancia sexual y constitución de los dispositivos capaces no sólo de aislarla, sino de suscitara, de constituir la en focos de atención, de discurso y de placeres; producción obligatoria de confesiones e instauración a partir de allí de un sistema de saber legítimo y de una economía de placeres múltiples. Mucho más que un mecanismo negativo de exclusión o rechazo, se trata del encendido de una red sutil de discursos, de saberes, de placeres, de poderes; no se trata de un movimiento que se obstinaría en rechazar el sexo salvaje hacia alguna región oscura e inaccesible, sino, por el contrario, de procesos que lo diseminan en la superficie de las cosas y los cuerpos, que lo excitan, lo manifiestan y lo hacen hablar, lo implantan en lo real y lo conminan a decir la verdad: toda una titilación visible de lo sexual que emana de la multiplicidad de los discursos, de la obstinación de los poderes y de los juegos del saber con el placer.

¿Ilusión, todo esto? ¿Impresión apresurada detrás de la cual una mirada más cuidadosa redescubriría la grande y conocida mecánica de la represión? Más allá de estas pocas fosforescencias, ¿no hay que redescubrir la oscura ley que dice siempre no? Responderá, o debería responder, la investigación histórica. Indagación de la manera en que se formó desde hace tres buenos siglos el saber sobre el sexo; de la manera en que se multiplicaron los discursos que lo tomaron como objeto, y de las razones por las cuales hemos llegado a otorgar un precio casi fabuloso a la verdad que pensaban producir. Quizás esos análisis históricos terminarán por disipar lo que parece sugerir este primer recorrido. Pero el postulado de partida que yo querría mantener el mayor tiempo posible, consiste en que esos dispositivos de poder y saber, de verdad y placeres, no son forzosamente secundarios y derivados; y que, de todos modos, la represión no es fundamental ni triunfante. Se trata pues de considerar con seriedad esos dispositivos y de invertir la dirección del análisis; más que de una represión generalizada y de una ignorancia medida con el patrón de lo que suponemos saber, hay que partir de esos mecanismos positivos, productores de saber, multiplicadores de discursos, inductores de placer

y generadores de poder; hay que partir de ellos y seguirlos en sus condiciones de aparición y funcionamiento, y buscar cómo se distribuyen, en relación con ellos, los hechos de prohibición y de ocultamiento que les están ligados. En suma, se trata de definir las estrategias de poder immanentes en tal voluntad de saber. Y, en el caso preciso de la sexualidad, constituir la "economía política" de una voluntad de saber.

#### 4. EL DISPOSITIVO DE LA SEXUALIDAD

Determinada pendiente nos ha conducido, en unos siglos, a formular al sexo la pregunta acerca de lo que somos. Y no tanto al sexo-naturaleza (elemento del sistema de lo viviente, objeto para una biología), sino al sexo-historia, o sexo-significación; al sexo-discurso. Nos colocamos nosotros mismos bajo el signo del sexo, pero más bien de una *Lógica del sexo* que de una *Física*. No hay que engañarse: bajo la gran serie de las oposiciones binarias (cuerpo-alma, carne-espíritu, instinto-razón, pulsiones-consciencia) que parecían reducir y remitir el sexo a una pura mecánica sin razón, Occidente ha logrado no sólo —no tanto— anexar el sexo a un campo de racionalidad (lo que no sería nada notable, habituados como estamos, desde los griegos, a tales "conquistas"), sino hacernos pasar casi por entero —nosotros, nuestro cuerpo, nuestra alma, nuestra individualidad, nuestra historia— bajo el signo de una lógica de la concupiscencia y el deseo. Tal lógica nos sirve de clave universal cuando se trata de saber quiénes somos. Desde hace varias décadas, los especialistas en genética no conciben más la vida como una organización dotada, además, de la extraña capacidad de reproducirse; en el mecanismo de reproducción ven precisamente lo que introduce en la dimensión de lo biológico: no sólo matriz de los seres vivientes, sino de la vida. Ahora bien, ya van varios siglos que, de una manera indudablemente muy poco "científica", los innumerables teóricos y prácticos de la carne hicieron del hombre el hijo de un sexo imperioso e inteligible. El sexo, razón de todo.

No cabe plantear la pregunta: ¿por qué, pues, el sexo es tan secreto? ¿qué fuerza es esa que tanto tiempo lo redujo al silencio y que apenas acaba de aflojarse, permitiéndonos quizá interrogarlo, pero siempre a partir y a través de su represión? En realidad, esa pregunta tan a menudo repetida en nuestra época no es sino la forma reciente de una afirmación considerable y de una prescripción secular: allá lejos está la verdad; id a sorprenderla. *Acheronta movebo*: antigua decisión.

Hay que hacer la historia de esa voluntad de verdad, de esa petición de saber que desde hace ya tantos siglos hace espejear el sexo: la historia de una terquedad y un encarnizamiento. Más allá de sus placeres posibles, ¿qué le pedimos al sexo, para obstinarnos así? ¿Qué es esa paciencia o avidez de constituirlo en el secreto, la causa omnipotente, el sentido oculto, el miedo sin respiro? ¿Y por qué la tarea de descubrir la difícil verdad se mudó finalmente en una invitación a levantar las prohibiciones y desatar las ligaduras? ¿Era pues tan arduo el trabajo, que había que hechizarlo con esa promesa? O ese saber había llegado a tener tal precio —político, económico, ético— que fue necesario, para sujetar a todos a él, asegurarle no sin paradoja que allí se encontraría la liberación?

Para situar las investigaciones futuras, he aquí algunas proposiciones generales concernientes a lo que se apuesta, al método, al dominio por explorar y a las periodizaciones que es posible admitir provisionalmente.

##### 4.1 La apuesta

La apuesta de las investigaciones que seguirán consiste en avanzar menos hacia una "teoría" que hacia una "analítica" del poder: quiero decir, hacia la definición del dominio específico que forman las relaciones de poder y la determinación de los instrumentos que permiten analizarlo.

[...] Reconozco gustosamente que el proyecto de esta historia de la sexualidad, o más bien de esta serie de estudios concernientes a las relaciones históricas entre el poder y el discurso sobre el sexo, es circular, en el sentido de que se trata de dos tentativas, cada una de las cuales remite a la otra. Intentemos deshacernos de una representación jurídica y negativa del poder, renunciemos a pensarlo en términos de ley, prohibición, libertad y soberanía: ¿cómo analizar entonces lo que ocurrió, en la historia reciente, a propósito del sexo, aparentemente uno de los aspectos más prohibidos de nuestra vida y nuestro cuerpo? ¿Cómo —fuera de la prohibición y el obstáculo— tiene acceso al mismo el poder? ¿Mediante qué mecanismos, tácticas o dispositivos?

Pero admitamos en cambio que un examen algo cuidadoso muestra que en las sociedades modernas el poder en realidad no ha regido la sexualidad según la ley y la soberanía; supongamos que el análisis histórico haya revelado la presencia de una verdadera "tecnología" del sexo, mucho más compleja y sobre todo mucho más positiva que el efecto de una mera "prohibición"; desde ese momento, este ejemplo —que no se puede dejar de considerar privilegiado, puesto que ahí, más que en cualquiera otra parte, el poder parecía funcionar como prohibición— ¿acaso no nos constriñe a forjar, a propósito del poder, principios de análisis que no participen del sistema del derecho y la forma de la ley?

Por lo tanto, al forjar otra teoría del poder, se trata, al mismo tiempo, de formar otro enrejado de desciframiento histórico y, mirando más de cerca todo un material histórico, de avanzar poco a poco hacia otra concepción del poder. Se trata de pensar el sexo sin la ley y, a la vez, el poder sin el rey.

#### 4.2 Método

[...] Para volver al sexo y a los discursos verdaderos que lo tomaron a su cargo, el problema a resolver no debe pues consistir en lo siguiente: habida cuenta de determinada estructura estatal, ¿cómo y por qué "el" poder necesita instituir un saber sobre el sexo? No será tampoco: ¿a qué dominación de conjunto sirvió el cuidado puesto (desde el siglo XVIII) en producir sobre el sexo discursos verdaderos? Ni tampoco: ¿qué ley presidió, al mismo tiempo, a la regularidad del comportamiento sexual y a la conformidad de lo que se decía sobre el mismo? Sino, en cambio: en tal tipo de discurso sobre el sexo, en tal forma de extorsión de la verdad que aparece históricamente y en lugares determinados (en torno al cuerpo del niño, a propósito del sexo femenino, en la oportunidad de prácticas de restricciones de nacimientos, etc.), ¿cuáles son las relaciones de poder, las más inmediatas, las más locales, que están actuando? ¿Cómo tornan posibles esas especies de discursos, e, inversamente, cómo esos discursos les sirven de soporte? ¿Cómo se ve modificado el juego de esas relaciones de poder en virtud de su ejercicio mismo —refuerzo de ciertos términos, debilitamiento de otros, efectos de resistencia, contracargas (*contre-investissements*), de tal suerte que no ha habido, dado de una vez por todas, un tipo estable de sujeción? ¿Cómo se entrelazan unas con otras las relaciones de poder, según la lógica de una estrategia global que retrospectivamente adquiere el aspecto de una política unitaria y voluntarista del sexo? *Grosso modo*: en lugar de referir a la forma única del gran Poder todas las violencias infinitesimales que se ejercen sobre el sexo, todas las miradas turbias que se le dirigen y todos los sellos con que se oblitera su conocimiento posible, se trata de inmergir la abundosa producción de discursos sobre el sexo en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles.

Lo que conduce a plantear previamente cuatro reglas. Pero no constituyen imperativos metodológicos; cuanto más, prescripciones de prudencia.

##### 1] *Regla de inmanencia*

No considerar que existe determinado dominio de la sexualidad que depende por derecho de un conocimiento científico desinteresado y libre, pero sobre el cual las exigencias del poder —económicas o ideológicas— hicieron pesar mecanismos de prohibición. Si la sexualidad se constituyó como dominio por conocer, tal cosa sucedió a partir de relaciones de poder que la instituyeron como objeto posible; y si el poder pudo considerarla un blanco, eso ocurrió porque técnicas de saber y procedimientos discursivos fueron capaces de sitiarla e inmovilizarla. Entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna, incluso si poseen su propio papel específico y se articulan una con otra, a partir de su diferencia. Se partirá pues de lo que podría denominarse "focos locales" de poder-saber: por ejemplo, las relaciones que se anudan entre penitente y confesor o fiel y director de conciencia: en ellas, y bajo el signo de la "carne" que se debe dominar, diferentes formas de discursos —examen de sí mismo, interrogatorios, confesiones, interpretaciones, conversaciones— portan en una especie de vaivén incesante formas de sujeción y esquemas de conocimiento. Asimismo, el cuerpo del niño vigilado, rodeado en su cuna, lecho o cuarto por toda una ronda de padres, nodrizas, domésticos, pedagogos, médicos, todos atentos a las menores manifestaciones de su sexo, constituyó, sobre todo a partir del siglo XVIII, otro "foco local" de poder-saber.

##### 2] *Reglas de las variaciones continuas*

No buscar quién posee el poder en el orden de la sexualidad (los hombres, los adultos, los padres, los médicos) y a quién le falta (las mujeres, los adolescentes, los niños, los

enfermos...); ni quién tiene el derecho de saber y quién está mantenido por la fuerza en la ignorancia. Sino buscar, más bien, el esquema de las modificaciones que las relaciones de fuerza, por su propio juego, implican. Las "distribuciones de poder" o las "apropiaciones de saber" nunca representan otra cosa que cortes instantáneos de ciertos procesos, ya de refuerzo acumulado del elemento más fuerte, ya de inversión de la relación, ya de crecimiento simultáneo de ambos términos. Las relaciones de poder-saber no son formas establecidas de repartición sino "matrices de transformaciones". El conjunto constituido en el siglo XIX alrededor del niño y su sexo por el padre, la madre, el educador y el médico, atravesó modificaciones incasantes, desplazamientos continuos, uno de cuyos resultados más espectaculares fue una extraña inversión: mientras que, al principio, la sexualidad del niño fue problematizada en una relación directamente establecida entre el médico y los padres (en forma de consejos, de opinión sobre vigilancia, de amenazas para el futuro), finalmente fue en la relación del psiquiatra con el niño como la sexualidad de los adultos se vio puesta en entredicho.

### 3] *Regla del doble condicionamiento*

Ningún "foco local", ningún "esquema de transformación" podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, si no de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje. De unas a otras, ninguna discontinuidad como en dos niveles diferentes (uno microscópico y el otro macroscópico) , pero tampoco homogeneidad (como si uno fuese la proyección aumentada o la miniaturización del otro); más bien hay que pensar en el doble condicionamiento de una estrategia por la especificidad de las tácticas posibles y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar. Así, en la familia el padre no es el "representante" del soberano o del Estado; y éstos no son proyecciones del padre en otra escala. La familia no reproduce a la sociedad; y ésta, a su vez, no la imita. Pero el dispositivo familiar, precisamente en lo que tenía de insular y de heteromorfo respecto de los demás mecanismos de poder, sirvió de soporte a las grandes "maniobras" para el control malthusiano de la natalidad, para las incitaciones poblacionistas, para la medicalización del sexo y la psiquiatrización de sus formas no genitales.

### 4] *Regla de la polivalencia táctica de los discursos*

Lo que se dice sobre el sexo no debe ser analizado como simple superficie de proyección de los mecanismos de poder. Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Tal distribución es lo que hay que restituir, con lo que acarrea de cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas; con lo que supone de variantes y efectos diferentes según quién hable, su posición de poder, el contexto institucional en que se halle colocado; con lo que trae, también, de desplazamientos y reutilizaciones de fórmulas idénticas para objetivos opuestos. Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder; lo refuerza pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Del mismo modo, el silencio y el secreto abrigan el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras. Piénsese por ejemplo en la historia de lo que fue, por excelencia, "el" gran pecado contra natura. La extrema discreción de los textos sobre la sodomía —esa categoría tan confusa—, la reticencia casi general al hablar de ella permitió durante mucho tiempo un doble funcionamiento: por una parte, una extrema severidad (condena a la hoguera aplicada aún en el siglo XVIII sin que ninguna protesta importante fuera expresada antes de la mitad del siglo), y, por otra, una tolerancia seguramente muy amplia (que se deduce indirectamente de la rareza de las condenas judiciales, y que se advierte más directamente a través de ciertos testimonios sobre las sociedades masculinas que podían existir en los ejércitos o las cortes). Ahora bien, en el siglo XIX, la aparición en la psiquiatría, la jurisprudencia y también la literatura de toda una serie de discursos sobre las especies y subespecies de homosexualidad, inversión, pederastia y "hermafroditismo psíquico", con seguridad permitió un empuje muy pronunciado de los controles sociales en esta región de la "perversidad", pero permitió también la constitución de un discurso

"de rechazo": la homosexualidad se puso a hablar de sí misma, a reivindicar su legitimidad o su "naturalidad" incorporando frecuentemente al vocabulario las categorías con que era médicamente descalificada. No existe el discurso del poder por un lado y, enfrente, otro que se le oponga. Los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza; puede haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia; pueden por el contrario circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas. A los discursos sobre el sexo no hay que preguntarles ante todo de cuál teoría implícita derivan o qué divisiones morales acompañan o qué ideología —dominante o dominada— representan, sino que hay que interrogarlos en dos niveles: su productividad táctica (qué efectos recíprocos de poder y saber aseguran) y su integración estratégica (cuál coyuntura y cuál relación de fuerzas vuelve necesaria su utilización en tal o cual episodio de los diversos enfrentamientos que se producen).

Se trata, en suma, de orientarse hacia una concepción del poder que reemplaza el privilegio de la ley por el punto de vista del objetivo, el privilegio de lo prohibido por el punto de vista de la eficacia táctica, el privilegio de la soberanía por el análisis de un campo múltiple y móvil de relaciones de fuerza donde se producen efectos globales, pero nunca totalmente estables, de dominación. El modelo estratégico y no el modelo del derecho. Y ello no por opción especulativa o preferencia teórica, sino porque uno de los rasgos fundamentales de las sociedades occidentales consiste, en efecto, en que las relaciones de fuerza —que durante mucho tiempo habían encontrado en la guerra, en todas las formas de guerra, su expresión principal— se habilitaron poco a poco en el orden del poder político.

#### 4.3 Dominio

En una primera aproximación, parece posible distinguir, a partir del siglo XVIII, cuatro grandes conjuntos estratégicos que despliegan a propósito del sexo dispositivos específicos de saber y de poder. No nacieron de golpe en ese momento, pero adquirieron entonces una coherencia, alcanzaron en el orden del poder una eficacia y en el del saber una productividad que permite describirlos en su relativa autonomía.

*Histerización del cuerpo de la mujer*: triple proceso según el cual el cuerpo de la mujer fue analizado —calificado y descalificado— como cuerpo integralmente saturado de sexualidad; según el cual ese cuerpo fue integrado, bajo el efecto de una patología que le sería intrínseca, al campo de las prácticas médicas; según el cual, por último, fue puesto en comunicación orgánica con el cuerpo social (cuya fecundidad regulada debe asegurar), el espacio familiar (del que debe ser un elemento sustancial y funcional) y la vida de los niños (que produce y debe garantizar, por una responsabilidad biológico-moral que dura todo el tiempo de la educación): la Madre, con su imagen negativa que es la "mujer nerviosa", constituye la forma más visible de esta histerización.

*Pedagogización del sexo del niño*: doble afirmación de que casi todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual, y de que siendo esa actividad indebida, a la vez "natural" y "contra natura", trae consigo peligros físicos y morales, colectivos e individuales; los niños son definidos como seres sexuales "liminales", más acá del sexo y ya en él, a caballo en una peligrosa línea divisoria; los padres, las familias, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro; tal pedagogización se manifiesta sobre todo en una guerra contra el onanismo que en Occidente duró cerca de dos siglos.

*Socialización de las conductas procreadoras*: socialización económica por el sesgo de todas las incitaciones o frenos aportados, por medidas "sociales" o fiscales, a la fecundidad de las parejas; socialización política por la responsabilización de las parejas respecto del cuerpo social entero (que hay que limitar o, por el contrario, reforzar), socialización médica, en virtud del valor patógeno, para el individuo y la especie, prestado a las prácticas de control de los nacimientos.

Finalmente, *psiquiatrización del placer perverso*: el instinto sexual fue aislado como instinto biológico y psíquico autónomo; se hizo el análisis clínico de todas las formas de anomalías que pueden afectarlo; se le prestó un papel de normalización y patologización de la conducta entera; por último, se buscó una tecnología correctiva de dichas anomalías.

En la preocupación por el sexo —que asciende todo a lo largo del siglo XIX— se dibujan cuatro figuras, objetos privilegiados de saber, blancos y ancorajes para las empresas del saber: la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja malthusiana, el adulto perverso; cada uno es el correlativo de una de esas estrategias que, cada una a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños, de las mujeres y de los hombres.

[...] ¿De qué se trata en tales estrategias? ¿De una lucha contra la sexualidad? ¿O de un esfuerzo por controlarla? ¿De una tentativa para regirla mejor y enmascarar lo que pueda tener de indiscreto, de chillón, de indócil? ¿De una manera de formular esa parte de saber que sería aceptable o útil? En realidad, se trata más bien de la producción misma de la sexualidad, a la que no hay que concebir como una especie dada de naturaleza que el poder intentaría reducir, o como un dominio oscuro que el saber intentaría, poco a poco, descubrir. Es el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder.

Sin duda puede admitirse que las relaciones de sexo dieron lugar, en toda sociedad, a un *dispositivo de alianza*: sistema de matrimonio, de fijación y de desarrollo del parentesco, de transmisión de nombres y bienes. El dispositivo de alianza, con los mecanismos coercitivos que lo aseguran, con el saber que exige, a menudo complejo, perdió importancia a medida que los procesos económicos y las estructuras políticas dejaron de hallar en él un instrumento adecuado o un soporte suficiente. Las sociedades occidentales modernas inventaron y erigieron, sobre todo a partir del siglo XVIII, un nuevo dispositivo que se le superpone y que contribuyó, aunque sin excluirlo, a reducir su importancia. Éste es el *dispositivo de sexualidad*: como el de alianza, está empalmado a los compañeros sexuales, pero de muy otra manera. Se podría oponerlos término a término. El dispositivo de alianza se edifica en torno de un sistema de reglas que definen lo permitido y lo prohibido, lo prescrito y lo ilícito; el de sexualidad funciona según técnicas móviles, polimorfas y coyunturales de poder. El dispositivo de alianza tiene entre sus principales objetivos el de reproducir el juego de las relaciones y mantener la ley que las rige; el de sexualidad engendra en cambio una extensión permanente de los dominios y las formas de control. Para el primero, lo pertinente es el lazo entre dos personas de estatuto definido; para el segundo, lo pertinente son las sensaciones del cuerpo, la calidad de los placeres, la naturaleza de las impresiones, por tenues o imperceptibles que sean. Finalmente, si el dispositivo de alianza está fuertemente articulado con la economía a causa del papel que puede desempeñar en la transmisión o circulación de riquezas, el dispositivo de sexualidad está vinculado a la economía a través de mediaciones numerosas y sutiles, pero la principal es el cuerpo —cuerpo que produce y que consume. En una palabra, el dispositivo de alianza sin duda está orientado a una homeostasis del cuerpo social, que es su función mantener; de ahí su vínculo privilegiado con el derecho; de ahí también que, para él, el tiempo fuerte sea el de la "reproducción". El dispositivo de sexualidad no tiene como razón de ser el hecho de reproducir, sino el de proliferar, innovar, anexar, inventar, penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global. Es necesario, pues, admitir tres o cuatro tesis contrarias a la que supone el tema de una sexualidad reprimida por las formas modernas de la sociedad: la sexualidad está ligada a dispositivos de poder recientes; ha estado en expansión creciente desde el siglo XVII; la disposición o arreglo que desde entonces la sostuvo no se dirige a la reproducción; se ligó desde el origen a una intensificación del cuerpo; a su valoración como objeto de saber y como elemento en las relaciones de poder.

[...] El dominio que se tratará de analizar en los diferentes estudios que seguirán al presente volumen consiste, pues, en ese dispositivo de sexualidad: su formación a partir de la carne cristiana; su desarrollo a través de las cuatro grandes estrategias desplegadas en el siglo XIX: sexualización del niño, histerización de la mujer, especificación de los perversos, regulación de las poblaciones —estrategias todas que pasan por una familia que fue (hay que verlo bien) no una potencia de prohibición sino factor capital de sexualización.

El primer momento correspondería a la necesidad de constituir una "fuerza de trabajo" (por lo tanto nada de "gasto" inútil, nada de energía dilapidada: todas las fuerzas volcadas al solo trabajo) y de asegurar su reproducción (conyugalidad, fabricación regulada de hijos). El segundo momento correspondería a la época del *Spätkapitalismus* donde la explotación del trabajo asalariado no exige las mismas coacciones violentas y físicas que en el siglo XIX y donde la política del cuerpo no requiere ya la elisión del sexo o su limitación al solo papel reproductor;

pasa más bien por su canalización múltiple en los circuitos controlados de la economía: una desublimación sobrerrepresiva, como se dice.

#### 4.4 Periodización

[...] La historia de la sexualidad —si se quiere centrarla en los mecanismos de represión— supone dos rupturas. Una, durante el siglo XVII: nacimiento de las grandes prohibiciones, valoración de la sexualidad adulta y matrimonial únicamente, imperativos de decencia, evitación obligatoria del cuerpo, silencios y pudores imperativos del lenguaje; la otra, en el siglo XX: no tanto ruptura, por lo demás, como inflexión de la curva: en tal momento los mecanismos de la represión habrían comenzado a aflojarse; se habría pasado de las prohibiciones sexuales apremiantes a una tolerancia relativa respecto de las relaciones prenupciales o extramatrimoniales; la descalificación de los "perversos" se habría atenuado, y borrado en parte su condena por la ley; se habrían levantado en buena medida los tabúes que pesaban sobre la sexualidad infantil.

[...] El sexo no fue una parte del cuerpo que la burguesía tuvo que descalificar o anular para inducir al trabajo a los que dominaba. Fue el elemento de sí misma que la inquietó más que cualquier otro, que la preocupó, exigió y obtuvo sus cuidados, y que ella cultivó con una mezcla de espanto, curiosidad, delectación y fiebre. Con él identificó su cuerpo, o al menos se lo sometió, adjudicándole un poder misterioso e indefinido; bajo su férula puso su vida y su muerte, volviéndolo responsable de su salud futura; en él invirtió su futuro, suponiendo que tenía efectos ineluctables sobre la descendencia; le subordinó su alma, pretendiendo que él constituía su elemento más secreto y determinante. No imaginemos a la burguesía castrándose simbólicamente para rehusar mejor a los demás el derecho de tener un sexo y usarlo libremente. Más bien, a partir de mediados del siglo XVIII, hay que verla empeñada en proveerse de una sexualidad y constituirse a partir de ella un cuerpo específico, un cuerpo "de clase", dotado de una salud, una higiene, una descendencia, una raza: autosexualización de su cuerpo, encarnación del sexo en su propio cuerpo, endogamia del sexo y el cuerpo. Diversas razones, sin duda, había para ello.

[...] Hay quienes creen poder denunciar a la vez dos hipocresías simétricas: una, dominante, de la burguesía que negaría su propia sexualidad; otra, inducida, del proletariado que por aceptación de la ideología de enfrente rechaza la propia. Esto es no comprender el proceso por el cual la burguesía, al contrario, se dotó, en una afirmación política arrogante, de una sexualidad parlanchina que el proletariado por mucho tiempo no quiso aceptar, ya que le era impuesta con fines de sujeción. Si es verdad que la "sexualidad" es el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política compleja, hay que reconocer que ese dispositivo no actúa de manera simétrica aquí y allá, que por lo tanto no produce los mismos efectos. Hay pues que volver a formulaciones desacreditadas desde hace mucho; hay que decir que existe una sexualidad burguesa, que existen sexualidades de clase. O más bien que la sexualidad es originaria e históricamente burguesa y que induce, en sus desplazamientos sucesivos y sus trasposiciones, efectos de clase de carácter específico.

Una palabra más. En el curso del siglo XIX hubo, pues, una generalización del dispositivo de sexualidad a partir de un foco hegemónico. En última instancia, aunque de un modo y con instrumentos diferentes, el cuerpo social entero fue dotado de un "cuerpo sexual". ¿Universalidad de la sexualidad? Allí vemos que se introduce un nuevo elemento diferenciador. Un poco como la burguesía, a fines del siglo XVIII, había opuesto a la sangre valiosa de los nobles su propio cuerpo y su sexualidad preciosa, así, a fines del siglo XIX, buscó redefinir la especificidad de la suya frente a la de los otros, trazar una línea divisoria que singularizara y protegiera su cuerpo. Esta línea ya no será la que instaura la sexualidad, sino una línea que, por el contrario, la intercepta; la diferencia proviene de la prohibición o, por lo menos, del modo en que se ejerce y del rigor con que se impone. La teoría de la represión, que poco a poco recubrirá todo el dispositivo de sexualidad y le dará el sentido de una prohibición generalizada, tiene allí su punto de origen. Está históricamente ligada a la difusión del dispositivo de sexualidad. Por un lado, va a justificar su extensión autoritaria y coercitiva formulando el principio de que toda sexualidad debe estar sometida a la ley o, mejor aún, que no es sexualidad sino por el efecto de la ley: no sólo debe uno someter su sexualidad a la ley, sino que únicamente tendrá una

sexualidad si se sujeta a la ley. Pero, por otro lado, la teoría de la represión compensará esa difusión general del dispositivo de sexualidad por el análisis del juego diferencial de las prohibiciones según las clases sociales. Del discurso que, a fines del siglo XVIII, decía: "hay en nosotros un elemento de alto precio al que conviene temer y tratar con tino, al que corresponde aportar todos nuestros cuidados si no queremos que engendre males infinitos", se pasó a un discurso que dice: "nuestra sexualidad, a diferencia de la de los otros, está sometida a un régimen de represión tan intenso que desde ahora reside allí el peligro; el sexo no sólo es un secreto temible, como no dejaban de decirlo a las generaciones anteriores los directores de conciencia, los moralistas, los pedagogos y los médicos, no sólo hay que desenmascararlo en su verdad, sino que si trae consigo tantos peligros, se debe a que durante demasiado tiempo —escrúpulo, sentido excesivamente agudo del pecado, hipocresía, lo que se prefiera— lo hemos reducido al silencio". A partir de allí la diferenciación social se afirmará no por la calidad "sexual" del cuerpo sino por la intensidad de su represión.

El psicoanálisis se inserta en este punto: teoría de la relación esencial entre la ley y el deseo y, a la vez, técnica para eliminar los efectos de lo prohibido allí donde su rigor lo torna patógeno. En su emergencia histórica, el psicoanálisis no puede disociarse de la generalización del dispositivo de sexualidad y de los mecanismos secundarios de diferenciación que en él se produjeron. También desde este punto de vista el problema del incesto es significativo. Por una parte, como se ha visto, su prohibición es planteada como principio absolutamente universal que permite pensar a un tiempo el sistema de alianza y el régimen de sexualidad; esa prohibición, en una u otra forma, es válida pues para toda sociedad y todo individuo. Pero en la práctica, el psicoanálisis asume como tarea eliminar, en quienes están en posición de utilizarlo, los efectos de represión [*refoulement*] que puede inducir; les permite articular en discurso su deseo incestuoso. Ahora bien, en la misma época se organizaba una caza sistemática de las prácticas incestuosas, tal como existían en el campo o en ciertos medios urbanos a los que no tenía acceso el psicoanálisis: una apretada división en zonas administrativas y judiciales fue montada para ponerles un término; toda una política de protección de la infancia o de puesta bajo tutela de los menores "en peligro" tenía como objetivo, en parte, su retirada de las familias sospechosas de practicar el incesto —por falta de lugar, proximidad dudosa, hábito del libertinaje, "primitivismo" salvaje o degeneración. Mientras que el dispositivo de sexualidad, desde el siglo XVIII, había intensificado las relaciones afectivas, las proximidades corporales entre padres e hijos, y hubo una perpetua incitación al incesto en la familia burguesa, el régimen de sexualidad aplicado a las clases populares implica en cambio la exclusión de las prácticas incestuosas o al menos su desplazamiento hacia otra forma. En la época en que el incesto, por un lado, es perseguido en tanto que conducta, el psicoanálisis, por el otro, se empeña en sacarlo a la luz en tanto que deseo y eliminar el rigor que lo reprime. No hay que olvidar que el descubrimiento del Edipo fue contemporáneo de la organización jurídica de la inhabilitación paterna (en Francia, por las leyes de 1889 y 1898). En el momento en que Freud descubría cuál era el deseo de Dora y le permitía ser formulado, la sociedad se armaba para impedir en otras capas sociales todas esas proximidades censurables; el padre, por una parte, era convertido en objeto de obligado amor; pero, por la otra, si era amante resultaba disminuido por la ley. Así el psicoanálisis, como práctica terapéutica reservada, desempeñaba un papel diferenciador respecto de otros procedimientos dentro de un dispositivo de sexualidad ahora generalizado. Los que perdieron el privilegio exclusivo de preocuparse por su sexualidad gozaron a partir de entonces del privilegio de experimentar más que los demás lo que la prohíbe y de poseer el método que permite vencer la represión [*refoulement*].

La historia del dispositivo de sexualidad, tal como se desarrolló desde la edad clásica, puede valer como arqueología del psicoanálisis. En efecto, ya lo vimos: éste desempeña en tal dispositivo varios papeles simultáneos: es mecanismo de unión de la sexualidad con el sistema de alianza; se establece en posición adversa a la teoría de la degeneración; funciona como elemento diferenciador en la tecnología general del sexo. La gran exigencia de confesión formada muchísimo antes adquiere en él el sentido nuevo de una conminación a levantar la represión. La tarea de la verdad se halla ahora ligada a la puesta en entredicho de lo prohibido. Pero eso mismo abría la posibilidad de un desplazamiento táctico considerable: reinterpretar todo el dispositivo de sexualidad en términos de represión [*répression*] generalizada; vincularla con mecanismos generales de dominación y explotación; y ligar unos con otros los procesos que permiten liberarse de unas y otras. Así se formó alrededor de Reich, entre las guerras

mundiales, la crítica histórico-política de la represión sexual. El valor de esa crítica y sus efectos sobre la realidad fueron considerables. Pero la posibilidad misma de su éxito estaba vinculada al hecho de que se desplegaba siempre dentro del dispositivo de sexualidad, y no fuera de él o contra él. El hecho de que tantas cosas hayan podido cambiar en el comportamiento sexual de las sociedades occidentales sin que se haya realizado ninguna de las promesas o condiciones políticas que Reich consideraba necesarias, basta para probar que toda la "revolución" del sexo, toda la lucha "antirrepresiva" no representaba nada más, ni tampoco nada menos —lo que ya era importantísimo—, que un desplazamiento y un giro tácticos en el gran dispositivo de sexualidad. Pero también se comprende por qué no se podía pedir a esa crítica que fuera el enrejado para una historia de ese mismo dispositivo. Ni el principio de un movimiento para desmantelarlo.

## 5. DERECHO DE MUERTE Y PODER SOBRE LA VIDA

[...] Ahora bien, el Occidente conoció desde la edad clásica una profundísima transformación de esos mecanismos de poder. Las "deducciones" ya no son la forma mayor, sino sólo una pieza entre otras que poseen funciones de incitación, de reforzamiento, de control, de vigilancia, de aumento y organización de las fuerzas que somete: un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas. A partir de entonces el derecho de muerte tendió a desplazarse o al menos a apoyarse en las exigencias de un poder que administra la vida, y a conformarse a lo que reclaman dichas exigencias. Esa muerte, que se fundaba en el derecho del soberano a defenderse o a exigir ser defendido, apareció como el simple envés del derecho que posee el cuerpo social de asegurar su vida, mantenerla y desarrollarla. Sin embargo, nunca las guerras fueron tan sangrientas como a partir del siglo XIX e, incluso salvando las distancias, nunca hasta entonces los regímenes habían practicado sobre sus propias poblaciones holocaustos semejantes. Pero ese formidable poder de muerte —y esto quizá sea lo que le da una parte de su fuerza y del cinismo con que ha llevado tan lejos sus propios límites— parece ahora como el complemento de un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella los controles precisos y regulaciones generales. Las guerras ya no se hacen en nombre del soberano al que hay que defender; se hacen en nombre de la existencia de todos; se educa a poblaciones enteras para que se maten mutuamente en nombre de la necesidad que tienen de vivir. Las matanzas han llegado a ser vitales. Fue en tanto que gerentes de la vida y la supervivencia, de los cuerpos y la raza, como tantos regímenes pudieron hacer tantas guerras, haciendo matar a tantos hombres. Y por un giro que permite cerrar el círculo, mientras más ha llevado a las guerras a la destrucción exhaustiva su tecnología, tanto más, en efecto, la decisión que las abre y la que viene a concluir las responden a la cuestión desnuda de la supervivencia. Hoy la situación atómica se encuentra en la desembocadura de ese proceso: el poder de exponer a una población a una muerte general es el envés del poder de garantizar a otra su existencia. El principio de poder matar para poder vivir, que sostenía la táctica de los combates, se ha vuelto principio de estrategia entre Estados; pero la existencia de guerras ya no es aquella, jurídica, de la soberanía, sino la puramente biológica de una población. Si el genocidio es por cierto el sueño de los poderes modernos, ello no se debe a un retorno, hoy, del viejo derecho de matar; se debe a que el poder reside y ejerce en el nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos masivos de población.

En otro nivel, yo habría podido tomar el ejemplo de la pena de muerte. Junto con la guerra, fue mucho tiempo la otra forma del derecho de espada; constituía la respuesta del soberano a quien atacaba su voluntad, su ley, su persona. Los que mueren en el cadalso escasean cada vez más, a la inversa de los que mueren en las guerras. Pero es por las mismas razones por lo que éstos son más numerosos y aquéllos más escasos. Desde que el poder asumió como función administrar la vida, no fue el nacimiento de sentimientos humanitarios lo que hizo cada vez más difícil la aplicación de la pena de muerte, sino la razón de ser del poder y la lógica de su ejercicio. ¿Cómo puede un poder ejercer en el acto de matar sus más altas prerrogativas, si su papel mayor es asegurar, reforzar, sostener, multiplicar la vida y ponerla en orden? Para semejante poder la ejecución capital es a la vez el límite, el escándalo y la contradicción. De ahí el hecho de que no se pudo mantenerla sino invocando menos la enormidad del crimen que la

monstruosidad del criminal, su incorregibilidad, y la salvaguarda de la sociedad. Se mata legítimamente a quienes significan para los demás una especie de peligro biológico.

[...] Concretamente, ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas; más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las *disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano*. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores: una biopolítica de la población*. Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida. El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz —anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida— caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente.

La vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida. Desarrollo rápido durante la edad clásica de diversas disciplinas —escuelas, colegios, cuarteles, talleres; aparición también, en el campo de las prácticas políticas y las observaciones económicas, de los problemas de natalidad, longevidad, salud pública, vivienda, migración; explosión, pues, de técnicas diversas y numerosas para obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones. Se inicia así la era de un "bio-poder". Las dos direcciones en las cuales se desarrolla todavía aparecían netamente separadas en el siglo XVIII. En la vertiente de la disciplina figuraban instituciones como el ejército y la escuela; reflexiones sobre la táctica, el aprendizaje, la educación, el orden de las sociedades; van desde los análisis propiamente militares del mariscal de Saxe hasta los sueños políticos de Guibert o de Servan. En la vertiente de las regulaciones de población, figura la demografía, la estimación de la relación entre recursos y habitantes, los cuadros de las riquezas y su circulación, de las vidas y su probable duración: los trabajos de Quesnay, Moheau, Süßmilch. La filosofía de los "ideólogos" —como teoría de la idea, del signo, de la génesis individual de las sensaciones, pero también de la composición social de los intereses, la Ideología como doctrina del aprendizaje, pero también del contrato y la formación regulada del cuerpo social— constituye sin duda el discurso abstracto en el que se buscó coordinar ambas técnicas de poder para construir su teoría general. En realidad, su articulación no se realizará en el nivel de un discurso especulativo sino en la forma de arreglos concretos que constituirán la gran tecnología del poder en el siglo XIX: el dispositivo de sexualidad es uno de ellos, y de los más importantes.

Ese bio-poder fue, a no dudarlo, un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos. Pero exigió más; necesitó el crecimiento de unos y otros, su reforzamiento al mismo tiempo que su utilizabilidad y docilidad; requirió métodos de poder capaces de aumentar las fuerzas, las aptitudes y la vida en general, sin por ello tornarlas más difíciles de dominar; si el desarrollo de los grandes aparatos de Estado, como *instituciones* de poder, aseguraron el mantenimiento de las relaciones de producción, los rudimentos de anatomo y biopolítica, inventados en el siglo XVIII como *técnicas* de poder presentes en todos los niveles del cuerpo social y utilizadas por instituciones muy diversas (la familia, el ejército, la escuela, la policía, la medicina individual o la administración de colectividades), actuaron en el terreno de los procesos económicos, de su desarrollo, de las fuerzas involucradas en ellos y que los sostienen; operaron también como factores de segregación y jerarquización sociales, incidiendo en las fuerzas respectivas de unos y otros, garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía; el ajuste entre la acumulación de los hombres y la del capital, la articulación entre el crecimiento de los grupos

humanos y la expansión de las fuerzas productivas y la repartición diferencial de la ganancia, en parte fueron posibles gracias al ejercicio del bio-poder en sus formas y procedimientos múltiples. La invasión del cuerpo viviente, su valorización y la gestión distributiva de sus fuerzas fueron en ese momento indispensables.

[...] En el espacio de juego así adquirido, los procedimientos de poder y saber, organizándolo y ampliándolo, toman en cuenta los procesos de la vida y emprenden la tarea de controlarlos y modificarlos. El hombre occidental aprende poco a poco en qué consiste ser una especie viviente en un mundo viviente, tener un cuerpo, condiciones de existencia, probabilidades de vida, salud individual o colectiva, fuerzas que es posible modificar y un espacio donde repartirlas de manera óptima. Por primera vez en la historia, sin duda, lo biológico se refleja en lo político; el hecho de vivir ya no es un basamento inaccesible que sólo emerge de tiempo en tiempo, en el azar de la muerte y su fatalidad; pasa en parte al campo de control del saber y de intervención del poder. Éste ya no tiene que vérselas sólo con sujetos de derecho, sobre los cuales el último poder del poder es la muerte, sino con seres vivos, y el dominio que pueda ejercer sobre ellos deberá colocarse en el nivel de la vida misma; haber tomado a su cargo a la vida, más que la amenaza de asesinato, dio al poder su acceso al cuerpo. Si se puede denominar "biohistoria" a las presiones mediante las cuales los movimientos de la vida y los procesos de la historia se interfieren mutuamente, habría que hablar de "biopolítica" para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren; escapa de ellas sin cesar. Fuera del mundo occidental, el hambre existe, y en una escala más importante que nunca; y los riesgos biológicos corridos por la especie son quizá más grandes, en todo caso más graves, que antes del nacimiento de la microbiología. Pero lo que se podría llamar "umbral de modernidad biológica" de una sociedad se sitúa en el momento en que la especie entra como apuesta del juego en sus propias estrategias políticas. Durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente.

Tal transformación tuvo consecuencias considerables. Es inútil insistir aquí en la ruptura que se produjo entonces en el régimen del discurso científico y sobre la manera en que la doble problemática de la vida y del hombre vino a atravesar y redistribuir el orden de la episteme clásica. Si la cuestión del hombre fue planteada —en su especificidad de ser viviente y en su especificidad en relación con los seres vivientes—, debe buscarse la razón en el nuevo modo de relación entre la historia y la vida: en esa doble posición de la vida que la pone en el exterior de la historia como su entorno biológico y, a la vez, en el interior de la historicidad humana, penetrada por sus técnicas de saber y de poder. Es igualmente inútil insistir sobre la proliferación de las tecnologías políticas, que a partir de allí van a invadir el cuerpo, la salud, las maneras de alimentarse y alojarse, las condiciones de vida, el espacio entero de la existencia.

[...] Otra consecuencia del desarrollo del bio-poder es la creciente importancia adquirida por el juego de la norma a expensas del sistema jurídico de la ley. La ley no puede no estar armada, y su arma por excelencia es la muerte; a quienes la trasgreden responde, al menos a título de último recurso, con esa amenaza absoluta. La ley se refiere siempre a la espada. Pero un poder que tiene como tarea tomar la vida a su cargo necesita mecanismos continuos, reguladores y correctivos. Ya no se trata de hacer jugar la muerte en el campo de la soberanía, sino de distribuir lo viviente en un dominio de valor y de utilidad. Un poder semejante debe calificar, medir, apreciar y jerarquizar, más que manifestarse en su brillo asesino; no tiene que trazar la línea que separa a los súbditos obedientes de los enemigos del soberano; realiza distribuciones en torno a la norma. No quiero decir que la ley se borre ni que las instituciones de justicia tiendan a desaparecer; sino que la ley funciona siempre más como una norma, y que la institución judicial se integra cada vez más en un *continuum* de aparatos (médicos, administrativos, etc.) cuyas funciones son sobre todo reguladoras.

Una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida. En relación con las sociedades que hemos conocido hasta el siglo XVIII, hemos entrado en una fase de regresión de lo jurídico; las constituciones escritas en el mundo entero a partir de la Revolución francesa, los códigos redactados y modificados, toda una actividad legislativa

permanente y ruidosa no deben engañarnos: son las formas que tornan aceptable un poder esencialmente normalizador.

Y contra este poder aún nuevo en el siglo XIX, las fuerzas que resisten se apoyaron en lo mismo que aquél invadía —es decir, en la vida del hombre en tanto que ser viviente. Desde el siglo pasado, las grandes luchas que ponen en tela de juicio el sistema general de poder ya no se hacen en nombre de un retorno a los antiguos derechos ni en función del sueño milenarista de un ciclo de los tiempos y una edad de oro. Ya no se espera más al emperador de los pobres, ni el reino de los últimos días, ni siquiera el restablecimiento de justicias imaginadas como ancestrales; lo que se reivindica y sirve de objetivo, es la vida, entendida como necesidades fundamentales, esencia concreta del hombre, cumplimiento de sus virtualidades, plenitud de lo posible. Poco importa si se trata o no de utopía; tenemos ahí un proceso de lucha muy real; la vida como objeto político fue en cierto modo tomada al pie de la letra y vuelta contra el sistema que pretendía controlarla. La vida, pues, mucho más que el derecho, se volvió entonces la apuesta de las luchas políticas, incluso si éstas se formularon a través de afirmaciones de derecho. El "derecho" a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades; el "derecho", más allá de todas las opresiones o "alienaciones", a encontrar lo que uno es y todo lo que uno puede ser, este "derecho" tan incomprensible para el sistema jurídico clásico, fue la réplica política a todos los nuevos procedimientos de poder que, por su parte, tampoco dependen del derecho tradicional de la soberanía.

Sobre ese fondo puede comprenderse la importancia adquirida por el sexo como el "pozo" del juego político. Está en el cruce de dos ejes, a lo largo de los cuales se desarrolló toda la tecnología política de la vida. Por un lado, depende de las disciplinas del cuerpo: adiestramiento, intensificación y distribución de las fuerzas, ajuste y economía de las energías. Por el otro, participa de la regulación de las poblaciones, por todos los efectos globales que induce. Se inserta simultáneamente en ambos registros; da lugar a vigilancias infinitesimales, a controles de todos los instantes, a arreglos espaciales de una meticulosidad extrema, a exámenes médicos o psicológicos indefinidos, a todo un micropoder sobre el cuerpo; pero también da lugar a medidas masivas, a estimaciones estadísticas, a intervenciones que apuntan al cuerpo social entero o a grupos tomados en conjunto. El sexo es, a un tiempo, acceso a la vida del cuerpo y a la vida de la especie. Es utilizado como matriz de las disciplinas y principio de las regulaciones. Por ello, en el siglo XIX, la sexualidad es perseguida hasta en el más ínfimo detalle de las existencias; es acorralada en las conductas, perseguida en los sueños; se la sospecha en las menores locuras, se la persigue hasta los primeros años de la infancia; pasa a ser la cifra de la individualidad, a la vez lo que permite analizarla y torna posible amaestrarla. Pero también se convierte en tema de operaciones políticas, de intervenciones económicas (mediante incitaciones o frenos a la procreación), de campañas ideológicas de moralización o de responsabilización: se la hace valer como índice de fuerza de una sociedad, revelando así tanto su energía política como su vigor biológico. De uno a otro polo de esta tecnología del sexo se escalona toda una serie de tácticas diversas que en proporciones variadas combinan el objetivo de las disciplinas del cuerpo y el de la regulación de las poblaciones.

[...] Ahora bien, la teoría así engendrada ejerció en el dispositivo de sexualidad cierto número de funciones que la tornaron indispensable. Sobre todo tres fueron importantes. En primer lugar, la noción de "sexo" permitió agrupar en una unidad artificial elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres, y permitió el funcionamiento como principio causal de esa misma unidad ficticia; como principio causal, pero también como sentido omnipresente, secreto a descubrir en todas partes: el sexo, pues, pudo funcionar como significante único y como significado universal. Además, al darse unitariamente como anatomía y como carencia, como función y como latencia, como instinto y como sentido, pudo trazar la línea de contacto entre un saber de la sexualidad humana y las ciencias biológicas de la reproducción; así el primero, sin tomar realmente nada de las segundas —salvo algunas analogías inciertas y algunos conceptos trasplantados—, recibió por privilegio de vecindad una garantía de cuasi-cientificidad; pero, por esa misma vecindad, ciertos contenidos de la biología y la fisiología pudieron servir de principio de normalidad para la sexualidad humana. Finalmente, la noción de sexo aseguró un vuelco esencial; permitió invertir la representación de las relaciones del poder con la sexualidad, y hacer que ésta aparezca no en su relación esencial y positiva con el poder, sino como anclada en una instancia específica e irreducible que el poder intenta dominar como

puede; así, la idea "del sexo" permite esquivar lo que hace el "poder" del poder; permite no pensarlo sino como ley y prohibición. El sexo, esa instancia que parece dominarnos y ese secreto que nos parece subyacente en todo lo que somos, ese punto que nos fascina por el poder que manifiesta y el sentido que esconde, al que pedimos que nos revele lo que somos y nos libere de lo que nos define, el sexo, fuera de duda, no es sino un punto ideal vuelto necesario por el dispositivo de sexualidad y su funcionamiento. No hay que imaginar una instancia autónoma del sexo que produjese secundariamente los múltiples efectos de la sexualidad a lo largo de su superficie de contacto con el poder. El sexo, por el contrario, es el elemento más especulativo, más ideal y también más interior en un dispositivo de sexualidad que el poder organiza en su apoderamiento de los cuerpos, su maternidad, sus fuerzas, sus energías, sus sensaciones y sus placeres. Se podría añadir que "el sexo" desempeña otra función aún, que atraviesa a las primeras y las sostiene. Papel más práctico que teórico esta vez. En efecto, es por el sexo, punto imaginario fijado por el dispositivo de sexualidad, por lo que cada cual debe pasar para acceder a su propia inteligibilidad (puesto que es a la vez el elemento encubierto y el principio productor de sentido), a la totalidad de su cuerpo (puesto que es una parte real y amenazada de ese cuerpo y constituye simbólicamente el todo), a su identidad (puesto que une a la fuerza de una pulsión la singularidad de una historia). Merced a una inversión que sin duda comenzó subrepticamente hace mucho tiempo —ya en la época de la pastoral cristiana de la carne— hemos llegado ahora a pedir nuestra inteligibilidad a lo que durante tantos siglos fue considerado locura, la plenitud de nuestro cuerpo a lo que mucho tiempo fue su estigma y su herida, nuestra identidad a lo que se percibía como oscuro empuje sin nombre. De ahí la importancia que le prestamos, el reverencial temor con que lo rodeamos, la aplicación que ponemos en conocerlo. De ahí el hecho de que, a escala de los siglos, haya llegado a ser más importante que nuestra alma, más importante que nuestra vida; y de ahí que todos los enigmas del mundo nos parezcan tan ligeros comparados con ese secreto, minúsculo en cada uno de nosotros, pero cuya densidad lo torna más grave que cualesquiera otros. El pacto fáustico cuya tentación inscribió en nosotros el dispositivo de sexualidad es, de ahora en adelante, éste: intercambiar la vida toda entera contra el sexo mismo, contra la verdad y soberanía del sexo. El sexo bien vale la muerte. Es en este sentido, estrictamente histórico, como hoy el sexo está atravesado por el instinto de muerte. Cuando Occidente, hace ya mucho, descubrió el amor, le acordó suficiente precio como para tornar aceptable la muerte; hoy, el sexo pretende esa equivalencia, la más elevada de todas. Y mientras que el dispositivo de sexualidad permite a las técnicas de poder la invasión de la vida, el punto ficticio del sexo, establecido por el mismo dispositivo, ejerce sobre todos bastante fascinación como para que aceptemos oír cómo gruñe allí la muerte.

Al crear ese elemento imaginario que es "el sexo", el dispositivo de sexualidad suscitó uno de sus más esenciales principios internos de funcionamiento: el deseo del sexo —deseo de tenerlo, deseo de acceder a él, de descubrirlo, de liberarlo, de articularlo como discurso, de formularlo como verdad. Constituyó al "sexo" mismo como deseable. Y esa deseabilidad del sexo nos fija a cada uno de nosotros a la orden de conocerlo, de sacar a la luz su ley y su poder; esa deseabilidad nos hace creer que afirmamos contra todo poder los derechos de nuestro sexo, cuando que en realidad nos ata al dispositivo de sexualidad que ha hecho subir desde el fondo de nosotros mismos, como un espejismo en el que creemos reconocernos, el brillo negro del sexo.

"Todo es sexo —decía Kate, en *La serpiente emplumada*—, todo es sexo. Qué bello puede ser el sexo cuando el hombre lo conserva poderoso y sagrado, cuando llena el mundo. Es como el sol que te inunda, te penetra con su luz."

Por lo tanto, no hay que referir a la instancia del sexo una historia de la sexualidad, sino que mostrar cómo el "sexo" se encuentra bajo la dependencia histórica de la sexualidad. No hay que poner el sexo del lado de lo real, y la sexualidad del lado de las ideas confusas y las ilusiones; la sexualidad es una figura histórica muy real, y ella misma suscitó, como elemento especulativo requerido por su funcionamiento, la noción de sexo. No hay que creer que diciendo que sí al sexo se diga que no al poder; se sigue, por el contrario, el hilo del dispositivo general de sexualidad. Si mediante una inversión táctica de los diversos mecanismos de la sexualidad se quiere hacer valer, contra el poder, los cuerpos, los placeres, los saberes en su multiplicidad y posibilidad de resistencia, conviene liberarse primero de la instancia del sexo. Contra el

dispositivo de sexualidad, el punto de apoyo del contraataque no debe ser el sexo-deseo, sino los cuerpos y los placeres.

"Hubo tanta acción en el pasado —decía D. H. Lawrence—, particularmente acción sexual, una tan monótona y cansadora repetición sin ningún desarrollo paralelo en el pensamiento y la comprensión. Actualmente, nuestra tarea es comprender la sexualidad. Hoy, la comprensión plenamente consciente del instinto sexual importa más que el acto sexual."

Quizá algún día la gente se asombrará. No se comprenderá que una civilización tan dedicada a desarrollar inmensos aparatos de producción y de destrucción haya encontrado el tiempo y la infinita paciencia para interrogarse con tanta ansiedad respecto al sexo; quizá se sonreirá, recordando que esos hombres que nosotros habremos sido creían que en el dominio sexual residía una verdad al menos tan valiosa como la que ya habían pedido a la tierra, a las estrellas y a las formas puras de su pensamiento; la gente se sorprenderá del encarnizamiento que pusimos en fingir arrancar de su noche una sexualidad que todo —nuestros discursos, nuestros hábitos, nuestras instituciones, nuestros reglamentos, nuestros saberes— producía a plena luz y reactivaba con estrépito. Y el futuro se preguntará por qué quisimos tanto derogar la ley del silencio en lo que era la más ruidosa de nuestras preocupaciones. Retrospectivamente, el ruido podrá parecer desmesurado, pero aún más extraña nuestra obstinación en no descifrar en él más que la negativa a hablar y la consigna de callar. Se interrogará sobre lo que pudo volvernos tan presuntuosos; se buscará por qué nos atribuimos el mérito de haber sido los primeros en acordar al sexo, contra toda una moral milenaria, esa importancia que decimos le corresponde y cómo pudimos glorificarnos de habernos liberado a fines del siglo XX de un tiempo de larga y dura represión —el de un ascetismo cristiano prolongado, modificado, avariciosa y minuciosamente utilizado por los imperativos de la economía burguesa. Y allí donde nosotros vemos hoy la historia de una censura difícilmente vencida, se reconocerá más bien el largo ascenso, a través de los siglos, de un dispositivo complejo para hacer hablar del sexo, para afincar en él nuestra atención y cuidado, para hacernos creer en la soberanía de su ley cuando en realidad estamos trabajados por los mecanismos de poder de la sexualidad.

La gente se burlará del reproche de pansexualismo que en cierto momento se objetó a Freud y al psicoanálisis. Pero los que parecerán ciegos serán quizá menos quienes lo formularon que aquellos que lo apartaron de un revés, como si tradujera únicamente los terrores de una vieja pudibundez. Pues los primeros, después de todo, sólo se vieron sorprendidos por un proceso muy antiguo del cual no vieron que los rodeaba ya por todas partes; atribuyeron nada más al genio malo de Freud lo que había sido preparado desde antaño; se equivocaron de fecha en cuanto al establecimiento, en nuestra sociedad, de un dispositivo general de sexualidad. Pero los segundos, por su parte, se equivocaron sobre la naturaleza del proceso; creyeron que Freud restituía por fin al sexo, gracias a un vuelco súbito, la parte que se le debía y durante tanto tiempo había estado impugnada; no vieron que el genio bueno de Freud lo colocó en uno de los puntos decisivos señalados desde el siglo XVIII por las estrategias de saber y de poder; que así él reactivaba, con admirable eficacia, digna de los más grandes religiosos y directores de conciencia de la época clásica, la conminación secular a conocer el sexo y conformarlo como discurso. Con frecuencia se evocan los innumerables procedimientos con los cuales el cristianismo antiguo nos habría hecho detestar el cuerpo; pero pensemos un poco en todas esas astucias con las cuales, desde hace varios siglos, se nos ha hecho amar el sexo, con las cuales se nos tornó deseable conocerlo y valioso todo lo que de él se dice; con las cuales, también, se nos incitó a desplegar todas nuestras habilidades para sorprenderlo, y se nos impuso el deber de extraer la verdad; con las cuales se nos culpabilizó por haberlo ignorado tanto tiempo. Ellas son las que hoy merecerían causar asombro. Y debemos pensar que quizás un día, en otra economía de los cuerpos y los placeres, ya no se comprenderá cómo las astucias de la sexualidad, y del poder que sostiene su dispositivo, lograron someternos a esta austera monarquía del sexo, hasta el punto de destinarnos a la tarea indefinida de forzar su secreto y arrancar a esa sombra las confesiones más verdaderas.

Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra "liberación".

**Guía de lectura:**

a) ¿Podrías responder afirmativa o negativamente a esta expresión del autor: *¿Estaríamos ya liberados de esos dos largos siglos donde la historia de la sexualidad debería leerse en primer término como la crónica de una represión creciente? Tan poco, se nos dice aún. ¿Por qué?*

b) Comentar el siguiente párrafo, haciendo hincapié en la relación que establece el autor entre saber y poder: *Se trata, en suma, de interrogar el caso de una sociedad que desde hace más de un siglo se fustiga ruidosamente por su hipocresía, habla con prolijidad de su propio silencio, se encarniza en detallar lo que no dice, denuncia los poderes que ejerce y promete liberarse de las leyes que la han hecho funcionar. Desearía presentar el panorama no sólo de esos discursos, sino de la voluntad que los mueve y de la intención estratégica que los sostiene.*

c) Describir con tus palabras los cuatro grandes conjuntos estratégicos que despliegan, a propósito del sexo, dispositivos específicos de saber y de poder (*histerización del cuerpo de la mujer, pedagogización del sexo del niño, socialización de las conductas procreadoras y psiquiatrización del placer perverso*).

d) Definir con tus palabras los siguientes conceptos en el marco del análisis foucaultiano: **represión sexual, cultura burguesa hegemónica, el dispositivo saber-poder, el biopoder**. Establecer las relaciones entre ellos que nos ayudan a analizar los vínculos hombre/mujer en la sociedad capitalista y su ordenamiento en el marco de las polaridades normalidad/anormalidad, heterosexualidad/homosexualidad, masculino/femenino, adulto/niño.

<p><b>TEXTO N° 7</b>  <b>UNA SUAVE VIOLENCIA</b>  <b>POR PIERRE BOURDIEU.</b></p>
---

*Se pretende que la revolución feminista es un hecho consumado. Se enumeran las conquistas de las mujeres, los puestos sociales, hasta ahora vedados, que ocupan. Se pone cara de inquietos ante las amenazas que este nuevo poder plantea a los hombres y se crean movimientos de defensa de los intereses masculinos.*

Los dominantes tienden siempre a sobrestimar las conquistas de los dominados, y a atribuirse el mérito por ellas, aunque les hayan sido arrebatadas. Hoy, el neomachismo sobrestima las transformaciones de la condición femenina y subestima lo que sigue igual; puede incluso utilizar los cambios para reforzar lo que se mantiene constante, haciendo por ejemplo de la liberación sexual un argumento o un instrumento de seducción imperativa ( a veces se apela al psicoanálisis para imputar a la civilización, sin más detalles, la represión de un deseo presuntamente innato y universal de placer y la desexualización de las mujeres, es decir, la pasividad y la frigidez de las que habría que liberarlas). Y los intelectuales, tan dados a veces a verse como liberadores, no son los últimos a la hora de poner las ideologías de la liberación al servicio de nuevas formas de dominación.

Pienso por ejemplo en el esteticismo de Bataille, Klossovski, Robbe-Grillet o Sollers que, aunque se viva como subversión radical de la cultura dominante, no hace más que reproducir, gracias a la irrealidad y la irresponsabilidad garantizadas por la ficción literaria, los fantasmas masculinos de omnipotencia que se afirman con creces en el control total sobre cuerpos femeninos pasivos. Y sorprendería sin duda, saber todos los casos en los que la violencia de la arbitrariedad burocrática permiten que esos fantasmas se cuelen en lo real.

**Relación entre los sexos.**

Dicho esto, ¿qué hay de cierto en ese cambio de relación entre los sexos? No cabe duda de que la dominación masculina ya no se impone con la evidencia de lo que se da por supuesto. Es algo que hay que defender o justificar, algo de lo que hay que defenderse o justificarse. Eso que se llama

liberación de la mujer, de lo que la liberación sexual no es sino el aspecto más patente, ha tenido sin duda profundas repercusiones en el ámbito de las representaciones. Y el cuestionamiento de la evidencia corre parejo con las profundas transformaciones que ha conocido la condición femenina a través, por ejemplo, del incremento del acceso a la enseñanza secundaria y superior, al trabajo remunerado y, por tanto, a la esfera pública, y también del distanciamiento con respecto a las tareas de reproducción, que se manifiesta sobre todo en el aplazamiento de la edad de fecundación y la reducción de la interrupción de la actividad profesional con ocasión del nacimiento de un hijo.

Pero estos cambios visibles ocultan lo que permanece, tanto en las estructuras como en la representación. Así, es cierto que la mujer cuenta con una imagen cada vez más fuerte en la función pública, pero siempre se le reservan los puestos más bajos y más precarios, (son especialmente numerosas entre los no titulares y los agentes a tiempo parcial, y en la administración local por ejemplo, se les asignan puestos subalternos y domésticos de asistencia y cuidados; en circunstancias por lo demás idénticas, obtienen casi siempre, y en todos los niveles de la jerarquía, puestos y salarios inferiores a los de los hombres.

Los puestos dominantes- y cada vez son más las mujeres que los ocupan- se sitúan básicamente en las regiones dominadas del ámbito del poder, es decir, en el en el campo de la producción y la circulación de productos simbólicos (como la edición, el periodismo, los medios de comunicación, la enseñanza, etc.) Pero lo más importante es que una revolución simbólica, para triunfar, debe transformar las interpretaciones del mundo, es decir, los principios según los cuales se ve y se divide el mundo natural y el mundo social, y que, inscritos en forma de disposiciones corporales muy poderosas, permanecen inaccesibles al influjo de la conciencia y de la argumentación racional.

Los estudios muestran que el punto de vista masculino sigue imponiéndose en las imágenes (aunque los jóvenes se declaren menos sexistas que los adultos) y sobre todo en la práctica: prueba de ello es, por ejemplo, el hecho de que se mantenga en las parejas la diferencia de edad en favor del hombre.

La división tradicional de las tareas se actualiza a cada instante, porque está inscrita en las disposiciones inconscientes de los hombres y también de las mujeres. Así, en la televisión, las mujeres están casi siempre confinadas a papeles menores, que son otras tantas variantes de la función de anfitriona, tradicionalmente otorgada al sexo débil; cuando no están flanqueadas por un hombre, que les sirve de valedor y que juega menudo, mediante bromas y alusiones más o menos fundadas, con todas las ambigüedades inscritas en la relación de la pareja, les cuesta imponerse, e imponer su palabra, y se ven confinadas a un papel convenido de animadora o de presentadora. Cuando participan en un debate, tienen que luchar constantemente para que se les ceda la palabra y para retener la atención, **y la discriminación que padecen es tanto más implacable por no estar inspirada en ninguna mala voluntad explícita, y porque se ejerce con la perfecta inocencia de la inconsciencia.**<sup>39</sup>

Se las condena poco a poco, con esa especie de negación de la existencia, a recurrir, para imponerse, a las armas de los débiles, que refuerzan los estereotipos: el estallido abocado a aparecer como capricho injustificado o exhibición histérica, la seducción que, en la medida en que se basa en una forma de reconocimiento de la dominación, está hecha par reforzar la relación establecida de dominación simbólica. Y habría que enumerar todos los casos en los que los hombres mejor intencionados, (la violencia simbólica, precisamente, no opera al nivel de las intenciones conscientes) cometen actos discriminatorios que excluyen a las mujeres, sin plantearse siquiera, de los puestos de autoridad, reduciendo sus reivindicaciones a caprichos, sancionables con una palabra de apaciguamiento o una palmadita en la mejilla, etc.; tantas opciones infinitesimales del subconsciente que, al acumularse, generan esa situación profundamente injusta a la que las mujeres se ven por lo general reducidas, y de la que dejan constancia periódica las estadísticas relativas a la representación femenina en los puestos de poder, sobre todo político.

---

<sup>39</sup> Las negritas son nuestras.

Esta discriminación suave, invisible, imperceptible, sólo es posible con la complicidad de las mujeres, también inconsciente y forzada. **La dominación masculina se encuentra con una sumisión tanto más difícil de destruir con las meras armas de la conciencia cuanto que está inscrita en los pliegues del cuerpo**<sup>40</sup>. Aún a riesgo de parecer exagerado, y para hacer comprender y sentir cosas cuya propia evidencia oculta, me gustaría evocar los testimonios de esos hombres que han descubierto, a través del padecimiento de torturas destinadas a feminizarlos sobre todo mediante la humillación sexual.

La dominación masculina, que hace de la mujer un objeto simbólico, cuyo ser es un ser-percibido tiene el efecto de colocar a las mujeres en un estado permanente de inseguridad corporal, o, mejor dicho, de alienación simbólica. Dotadas de un ser que es una apariencia, están tácitamente conminadas a manifestar, por su manera de llevar su cuerpo, y de presentarlo, una especie de disponibilidad (sexuada y eventualmente sexual) con respecto a los hombres. Prueba en contra de la veracidad de este análisis, obviamente expuesto a parecer excesivo, es la transformación de la experiencia subjetiva y objetiva del cuerpo que determina en las mujeres la práctica intensiva de un deporte: desde el punto de vista de la mujer, el deporte modifica profundamente la relación con el propio cuerpo que, al dejar de existir sólo para otro o para el espejo (instrumento que permite no tanto verse, como se cree, sino intentar ver cómo lo ven a uno) deja de ser cuerpo para sí, cuerpo pasivo sobre el que se actúa, para ser cuerpo activo y actuante; desde el punto de vista masculino, aquellas que, al romper la relación tácita de disponibilidad se apropian en cierto modo de su imagen corporal, son percibidas como no femeninas, incluso como lesbianas.

### **Seducción del poder.**

Basta con indicar que la seducción que ejercen los poderosos, y el poder, no tiene su principio en alguna clase de perversión deliberada de la conciencia, sino en la sumisión que han inscrito en los cuerpos –bajo la forma de disposiciones inconscientes – todas la exhortaciones silenciosas del orden social, como orden masculino.

Esto es lo que hace que la revolución simbólica invocada por el movimiento feminista no pueda reducirse a una reconversión de las conciencias. Precisamente porque el fundamento de la violencia simbólica no reside en unas conciencias engañadas a las que bastaría con ilustrar, sino en disposiciones que se ajustan a las estructuras de dominación de las que son producto, no puede esperarse una ruptura de la relación de complicidad que la víctima de la dominación simbólica concede al dominante, más que a través de una transformación radical de las condiciones sociales de producción de esas disposiciones, que inducen a los dominados a adoptar respecto a los dominantes y respecto a sí mismos un punto de vista que no es otro que el de los dominantes.

### **Guía de lectura**

- 1) ¿A qué se refiere este autor con el adjetivo “suave” para calificar a la violencia de género?
- 2) Pensar y describir alguna situación en la que, según tu punto de vista, se ejerza una *suave violencia* en la escuela (o en algún otro espacio pedagógico).

---

<sup>40</sup> Ídem.