



**IdIHCS** | Instituto de Investigaciones en  
Humanidades y Ciencias Sociales  
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género

## Eje 9

### Educación y género

#### Coordinadores Francisco Casado y Gisela Manzoni

Formas de (no) ser en la escuela (moderna). A cerca del orden,  
continuidades y rupturas

Noelia Rozanski

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata  
[noe.rozanski@gmail.com](mailto:noe.rozanski@gmail.com)

*Los anormales, las instituciones y la escuela o una introducción al orden/ruptura en educación*

*“En su análisis de los problemas de la experiencia vivida descubre que habita un mundo que le es ajeno, que es masculino. De niña ha sido educada en los mitos de la feminidad, ha crecido en ellos y se dedicó al estudio en buena medida como desafío de su condición de mujer.”* María Luisa Femenías

El sistema educativo nacional argentino se constituyó hacia fines del siglo XIX, en el marco de un Estado nación en proceso de consolidación, a partir de la sanción de la ley 1420 que dispuso, en 1884, la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación primaria. Es en este contexto que la escuela, a través de la homogeneización de una población de carácter multicultural conformada por el movimiento inmigratorio proveniente de las zonas empobrecidas de Europa, se va construyendo como la institución social privilegiada para la formación de la identidad nacional.

Así, la transmisión del saber-norma, materializado en una cultura nacional única y homogénea, a través de una táctica escolar normalizadora, bajo los supuestos teóricos del positivismo<sup>1</sup>, en la asociación de salud - higiene- a la moral, y bajo la premisa de la ciencia como motor del progreso, generó la patologización de la diferencia. En tal sentido, la institución escolar como organización educativa y como agencia/institución socializadora se constituyó como un espacio de transmisión de conocimientos científicos -necesarios tanto para el progreso de los individuos y en consecuencia, de la sociedad toda-, tanto más, de control del tiempo, del espacio y de los cuerpos, y asimismo, escindiendo a los sujetos en *normales* y *anormales*, como lugar de construcción social del cuerpo sexuado.

No responder a los cánones establecidos de *modos de ser*, ligados a “lo bueno” y “lo malo” significó poner en jaque el orden, desviarse de la norma, ser “anormal”, y en la *doble calificación*<sup>1</sup> -determinación- médica y judicial que organizó el dominio de la perversidad a partir de la segunda mitad del siglo XIX, ser un *criminal patológico*. Se asoció de este modo, en el orden de la penalidad moderna y bajo el argumento de la perversidad, lo patológico, lo inmoral y anormal, a la intencionalidad de perjudicar, al dolo, estableciendo un *continuum* entre patologización y criminalización, con el objeto de responder por una parte al sujeto enfermo, por otra al criminal, pero a ninguna netamente, sino de modo absoluto, al peligroso.

En tal sentido el par perversidad/peligrosidad fundamentó la creación de instituciones y mecanismos destinados al control y encauzamiento del *sujeto peligroso*, y el despliegue de un poder que excede en lo individual -aunque complementa de hecho- los discursos jurídico y médico: un poder de normalización. Este

poder, que consiste en un aparato institucional, técnica y dispositivo destinado a una observación cercana y meticulosa de los *anormales* -o una práctica de reconocimiento de los mismos, de calibración, ajuste a la regla y la norma de salud definida-, tiene su génesis en la normalización de la sexualidad desde mediados del siglo XVII bajo el modelo de exclusión del leproso -con el argumento de purificar la comunidad-, posteriormente desplazado por el de inclusión del apestado<sup>1</sup> -en instituciones de encierro-, lo que hacia el siglo XVIII devino en una red institucional de control de los cuerpos, que reguló, disciplinó y normalizó a través de la transmisión de un saber que hizo posible la internalización de la norma y su exigencia de cumplimiento de unos sujetos a otros.

En este sentido, es importante destacar, siguiendo a Foucault (1999;2000), que la genealogía del sujeto que no se adapta a la norma -el *anormal*- remite a tres figuras: el monstruo humano (que transgrede la norma jurídica en el orden de "lo público"), el sujeto a corregir (que no cumple la disciplina en el orden del espacio familiar, de "lo privado") y el onanista (que rompe el orden de la moralidad individual). Esto, sumado a las exigencias de una sociedad industrializada, el cuerpo como instrumento productivo y no de placer ni deseo, propició el despliegue de un aparato de prohibición, disciplinamiento y castigo de la sexualidad, donde la transgresión de la norma se presentó como consecuencia de mecanismos de control ineficaces y condición para la constitución de nuevos -y más efectivos- mecanismos de construcción de cuerpos sexuados -claramente sexuados en la negación del placer-. Es así que hacia fines del siglo XIX, se produce un giro en la concepción de lo oculto y lo visible, momento en que la sexualidad -y específicamente lo *anormal*- comienza a considerarse como aquello a ser mostrado, a visibilizarse, para corregirse y encauzarse.

De este modo, podría concebirse la normalización, en relación a la sexualidad -a las formas de ser, y a la anomalidad- como un dispositivo que de igual modo incluye y excluye, en tanto, la inclusión en instituciones de encierro -o bien, los mecanismos de control, disciplinamiento y prohibición que constituyen a la institución escolar como tal- no es sino la exclusión del espacio de lo público entendido como contexto de libertad, donde el cuerpo no es considerado como un instrumento de producción, sino como parte constitutiva de un sujeto con derecho a decidir respecto de su sexualidad y del (deseo y búsqueda de) placer.

A este entramado de orden y control, de técnicas reguladoras y disciplinarias de ejercicio del poder, subyace una lógica industrial y patriarcal, donde se asocia el cuerpo a la producción en la prohibición del placer, y se concibe a la familia como institución social destinada al control de la sexualidad de los sujetos desde los primeros años de edad, sobre todo de las niñas. Sexualidad que, por otra parte, se asocia en forma directa a la genitalidad, bajo la justificación de la unión "natural" entre la genitalidad y su adaptación a los estereotipos de cómo vivirla. Esta función que se asigna a la familia, y sumado a ello, la subordinación de la mujer respecto del hombre fundamentada de acuerdo a la superioridad biológica de un sexo sobre otro, es solo un eslabón de una matriz social que sitúa a los sujetos en un recorrido institucional que comienza en la familia, continúa en la escuela y prosigue en el ámbito laboral, espacio donde los sujetos podrán desempeñarse satisfactoriamente, luego de una trayectoria vital signada por la exigencia de aprender un orden.

En tal sentido, la escuela, en estrecha relación con la familia, se presenta como agencia de disciplinamiento de los cuerpos a través del funcionamiento de lo que Foucault denominó biopoder: *la enajenación de la capacidad de autodeterminar la propia vida*" (Morgade, 2011: 40-41). Sin embargo, es importante considerar al género como categoría ligada a la sexualidad trascendiendo la mera genitalidad, y como cualidad construida en el seno de un sistema social heterosexual<sup>1</sup> y patriarcal. De esta manera será posible reflexionar sobre el sentido de la educación a la luz de un proceso social de cambios tendientes a la inclusión y a la igualdad de derechos para la apertura a la diversidad, evitando la reproducción del dispositivo escolar moderno -creado para la construcción de una identidad nacional en el marco de un Estado en proceso de consolidación- en un momento histórico que demanda la aceptación de la diversidad -sexual, étnica, social- para el fortalecimiento de la identidad nacional -latinoamericana, y la reivindicación de las minorías -glbt, pueblos originarios, etc-.

Si el sistema educativo se fundó, de acuerdo a la utopía conservadora y a la dicotomía sarmientina civilización/barbarie, en la eliminación de un *otro* considerado como amenaza del orden, actualmente, asistimos a un proceso de cambio y ruptura, aunque no sin intentos de conservación del orden, que en lugar de eliminar, incluye a aquellos sujetos y prácticas durante mucho tiempo invisibilizados.

Desde esta perspectiva, y siguiendo los aportes de la Nueva Historia Cultural (Burke, 2004;2006), de la antropología (Rockwell, 2009), y de los estudios de género y feminismos (Beauvoir, 1949;1998; Butler, 1990;2007; Femenías, 2000; Gamba, 2007;2009; Millett, 1969;2000;) es objetivo de este trabajo reflexionar e historizar<sup>1</sup> acerca del dispositivo escolar moderno y su devenir, así como su cualidad coercitiva como constructor de cuerpos sexuados bajo una lógica patriarcal, heterosexual e individualista que le asigna al género un carácter natural que lo homologa a la mera genitalidad, considerando por una parte las continuidades en el orden que en sí mismo representa, y las formas de ser y no ser que estableció desde sus orígenes a través de un complejo proceso de construcción de la diferencia como anomalidad e inmoralidad, y por otra, las resistencias y rupturas que a él se presentan en un proceso de cambio social con implicancias en la concepción de sexualidad y familia, socavamiento de una lógica excluyente en favor de una lógica de inclusión, construcción de una identidad regional latinoamericana, igualdad de derechos, y apertura a la

diversidad, donde la sexualidad no es un atributo definido “naturalmente” por la genitalidad, ni objeto de biologización, medicalización y judicialización, sino una cuestión política en el orden de la ciudadanía y los derechos humanos.

#### *El patriarcado o la coerción por un orden arbitrario*

... En tal caso cuando digo *por*, digo *desde* y *para*, con y a los fines de un orden, sistema, sostenido por sucesivas y articuladas arbitrariedades afines a una política sexual que segrega. Por ello, me propondré en las siguientes líneas cuestionar la reducción de la sexualidad al sexo, por un lado, y asimismo, la subordinación sexual por la estructura.

El patriarcado<sup>1</sup> tiene su génesis en el derrocamiento del derecho materno al momento en que las organizaciones familiares (gens), para resolver el problema de la distribución de la propiedad privada de la familia de padres a hijos, abandonó la filiación por la línea de la madre, transitando posteriormente de la familia sindiásmica hacia la monogamia<sup>1</sup>. Se dispuso, que solo permanecerían en el grupo familiar los descendientes de un miembro masculino, no así los de uno femenino, quienes debían ser incluidos en la organización correspondiente a su progenitor. Esta práctica, afianzada en la Modernidad bajo el dominio patriarcal del Estado (Fontenla, 2007;2009, en Gamba, 2007;2009) a través de una compleja trama de instituciones sociales que complementaron en el espacio de lo público la subordinación vigente en el ámbito de lo privado (familia), se remonta a los pueblos de la Mesopotamia entre el año 6000 y 3000 antes de Cristo (Lerner, G. 1991, en Gamba). La vigencia del patriarcado responde a lo que Engels (1884), basado en la tesis del materialismo histórico, denomina como el “factor decisivo de la historia”: producir (medios de existencia) y reproducir (la especie).

Clara está la filiación entre una sociedad industrializada, capitalista, que concibe al sujeto como cuerpo de producción (Foucault, 1999;2000), y la lógica patriarcal que concibe a las mujeres como instrumento de reproducción y de satisfacción sexual de un *otro* masculino (Engels, 1884). Si bien lo planteado por Engels es posteriormente cuestionado por Beauvoir por ser, a su modo de ver, referido al “homo economicus” (Beauvoir, 1949;1998: 20) basándose sólo en el aspecto económico (estructural), su aporte teórico es relevante para relacionar la sexualidad con un entramado institucional patriarcal, y desde allí reflexionar sobre el orden arbitrario y desigual que las instituciones sociales tienden a reproducir. Podríamos preguntarnos, entonces, si el cuerpo-vivido (Beauvoir, 1949;1998) es posible en un contexto institucional donde la familia, la escuela y el trabajo en dirección lineal de socialización, legitiman la heterosexualidad obligatoria y el contrato sexual, bajo una política sexual (Rivera Garretas, 1994) de determinación y subordinación.

Para responder a esta cuestión es importante destacar el carácter construido de la sexualidad como discurso, derecho humano y aspecto constitutivo -junto al sexo- de un cuerpo-sujeto, y en relación a ello considerar el carácter coercitivo de la trama institucional estatal, donde la sexualidad en tanto derecho y producto de relaciones de poder no es sino una cuestión política. En tal caso concibiendo a su vez a la política como una trama de poder desigual y patriarcal donde las instituciones (bajo mecanismos explícitos o no) legitiman la dominación del varón hacia la mujer bajo el mero argumento de la superioridad biológica de un sexo sobre otro (Millett, 1969), es posible afirmar que la sexualidad no mantiene una relación causal con el sexo (genital), sino que se materializa en un cuerpo construido culturalmente, en un género que es producto de la imposición hegemónica pero también es ruptura.

Es así que Millett, acordando con Beauvoir en el carácter cultural de los modos construidos de lo femenino y lo masculino, retoma junto a las feministas de los '60, el concepto de género y lo resignifica en tanto “*aquello que la profecía de autocumplimiento anuncia culturalmente ya en el sexo del recién nacido.*” (Femenías, 2000: 28). En tal sentido, es posible considerar que si la sexualidad y los estereotipos son construcciones, es posible desarticular estos últimos a través de la toma de conciencia (Firestone, en Femenías, 2000), reflexión, praxis.

De este modo, es evidente que el argumento de la ligazón entre sexo y género utilizado por las instituciones para legitimar un orden desigual e imponer modos de ser, es contradictorio en sí mismo en tanto concebir a los sujetos en el seno de una cultura y en el marco de regulación de un Estado es situarlos como cuerpos vividos construidos, sujetos a cuestiones de poder, intereses y coerción por un orden que no es natural sino arbitrario.

#### *La política o las instituciones en el orden*

... Es así que al decir política menciono una relación vigente desigual, una antítesis y escisión, un espacio de quiebre, un intersticio, un conjunto de instituciones con un orden/norma, *entre* y *junto* a una trama institucional de control del cuerpo, heterosexualización, normalización, disciplina y encauzamiento.

Pensar la política como el espacio de lo público escindido del ámbito de lo privado situando la sexualidad en el orden de la moral individual-privada es erróneo. Lo personal es político en tanto que, por un lado, la sexualidad es una construcción cultural que responde a ciertos intereses hegemónicos dentro de una lógica

patriarcal, y por otro, es un derecho que forma parte del marco legal vigente en el contexto de un Estado que debe garantizar la libre elección, y trasciende los límites estatales para constituirse como un derecho humano universal. Millett supone la existencia de un “*constructo político legitimador del orden social vigente*” (Femenías, 2000: 27), esto es, sociedades capitalistas que en la negación del cuerpo como cuerpo-vivido (Beauvoir, 1949;1998) que desea y busca placer, y la imposición del mismo como elemento de producción, de trabajo, de reproducción (Foucault, 1999;2000, Engels, 1884), se organizan por “*relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder en virtud del cual un conjunto de personas queda bajo control de otro*” (Femenías, 2000: 27), forma en que Millett denomina a la política. De ahí que, en coherencia con lo planteado por la autora, sea un error considerar la sexualidad dentro del orden de lo privado, y a los estereotipos como algo “natural”. Esto por dos razones: el carácter cultural de la sexualidad, y el entramado político donde la relación entre los sexos se sitúa.

Esta línea argumentativa lleva a interrogarnos sobre cómo la política sexual se hace carne en los sujetos, en sus modos de (no) ser, en sus prácticas. En este sentido, cobra mayor relevancia la función clasificadora de los estereotipos, y de igual modo, los mecanismos de control y disciplinamiento que operan en el orden de lo oculto. Podría decirse de estos últimos, que son formas de dominación implícitas que operan con igual fuerza que las normas materializadas en la ley-código, las complementan y son condición necesaria de la complejidad del circuito de socialización moderno: familia-escuela-trabajo. Así, la división de tareas en la familia, las prácticas diferenciadas del curriculum oculto en la escuela y su “táctica escolar”, la división del trabajo según capacidades biológicas, responden a la necesidad de subordinación de lo femenino de acuerdo a intereses de poder vinculados a un orden patriarcal. Entendida la escuela como dispositivo-máquina de educar (Pineau, 2005), pocas dudas quedan sobre su carácter coercitivo a través de: técnicas de subordinación desde, como considerara Sarmiento “las cunas y las lecturas públicas”, esto es, la familia y la prédica moral heredada de la Iglesia, normalización, patologización y adaptación de los sujetos; control del tiempo escolar, los horarios, recreo-descanso, ritmo corporal, tiempo de lectura y concentración; control social y organización del espacio escolar, segregación de los sujetos *anormales*, control de la higiene, el sexo y la moral; y sumado a ello, una fuerte incidencia del modelo médico, positivista. Es así que a través de mecanismos implícitos, la política sexual trasciende de una forma poco más sutil pero no menos efectiva, los marcos formales del Estado y se hace presente en los cuerpos, los disciplina y corrige, los ancla en el orden.

#### *Las rupturas o el sentido de la cosa. Consideraciones para seguir pensando*

Tanto más cuando emergen rupturas y el ser se potencia, se amplía el mundo y construye el proyecto, la utopía aparece, la dignidad, el ser-humano, la autonomía.

Entonces, si el orden se socava, se cuestiona, se quiebra, se hace-hizo presente un proceso de conciencia existencialista (Dussel, E., 1977) de existencia y reflexión, que es condición para la búsqueda de sentido. En tal caso, si el sentido de la cosa es el *cómo* se llega a ella, podría pensarse la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) como el sentido de la ESI en un marco de promoción de la igualdad de derechos en la diversidad, esto es, de humanización de los sujetos en la construcción-desarrollo de su pro-yecto. Así, siendo la ley un proceso instituyente en potencia, es importante destacar algunos puntos pensando en la relación ruptura-sentido desde la educación, el orden patriarcal, el carácter político de la sexualidad y las posibilidades de cambio. En primer lugar, su universalidad en tres puntos fundamentales: la sexualidad como cuestión política<sup>1</sup> en tanto la ESI se presenta, desarrolla y garantiza en el marco de un Estado y bajo una perspectiva ética de respeto a un *otro* en igualdad de derechos; la articulación<sup>1</sup> social-institucional con otras disposiciones legales vigentes ajenas al campo educativo; la inclusión de la perspectiva de género, considerando a la sexualidad como cualidad construida y articulando la propuesta educativa con la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Ley 23.179) como vía para “*procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres*” (Ley 26.150, A rt. 3º, inciso c). En segundo lugar la transversalidad de la propuesta educativa, punto que denota la concepción de la sexualidad como derecho universal, sin distinción de gestión del establecimiento educativo –estatal o privada-, nivel educativo o jurisdicción de pertenencia. (A rt. 4º). En tercer lugar, se establece un nuevo contrato entre familia y escuela, en un sentido inclusivo que contempla la comprensión, el acompañamiento y la información sobre aspectos biológicos de la sexualidad, pero también “*éticos, jurídicos y pedagógicos*” (A rt. 9º).

Si bien la norma escrita no expresa la complejidad de la educación en forma completa y estricta, resulta interesante pensarla como muestra de lo que en la prohibición se considera anormal o bien de un estado permanente de cosas que va presentando intersticios para el cambio en tanto que la existencia de un orden implica resistencias, y toda resistencia es signo de una norma que escinde –e invisibiliza o pone en evidencia como anormal- prácticas y sujetos deseables de aquellos que no lo son. De ahí la importancia de reflexión sobre los sedimentos del dispositivo escolar moderno en la educación de hoy, para situarla en una compleja trama institucional-estatal, comprender la formación de cuerpos sexuados como cuestión política y concebir

las formas establecidas de (no) ser en el orden de los derechos humanos, y en relación a ello, construir prácticas más justas, inclusivas, igualitarias y universales.

### **Bibliografía**

- BEAUVOIR, S. de. (1949;1998) *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. [Versión on line].
- BUTLER, J. (1990; 2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- BURKE, P. (2009) *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós.
- DUSSEL, E. (1977) *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires, Extemporáneos.
- ELIZALDE, S. (2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ENGELS, F. (1884) *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* [<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/index.htm>]
- FEMENÍAS, M. L. (2000) *Sobre sujeto y género: Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*, Buenos Aires, Catálogos.
- (2007) *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo Veintiuno.
- (1996) *La vida de los hombres infames*, Buenos Aires, A cme.
- (2007) *Los anormales. Curso en el Collège de France, 1974-1975*. Buenos Aires, FCE.
- GAMBA, S. (2007; 2009) *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del Curriculum*, Madrid, Morata.
- MILLETT, K. (1969; 2000) *Sexual Politics*, Illinois, University of Illinois Press.
- MORGADE, G. (2011) *Toda educación es sexual*, Buenos Aires, La Crujía.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, México, Paidós.
- PINEAU, P. (2005) *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- PUIGGROSS, A. (2006) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

### **Leyes**

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

Ley 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

Ley 23.179 Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.