



**ENTRE LO CONVENCIONAL, LO TRANSGRESOR Y LO ALTERNATIVO:  
Subjetividades sexuales juveniles en el contexto escolar de sectores populares de  
Bogotá**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
(Año 2010)**

**Nicolás Aguilar Forero**

**Carol Pavajeau Delgado  
(Directora)**

**Certificado:**

Yo, Nicolás Aguilar Forero, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

---

Nicolás Aguilar Forero

Bogotá D.C., febrero de 2010

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	4
<b>Capítulo 1. Lo sexual: de lo material a lo inmaterial</b> .....	11
<i>La administración de lo sexual en el orden global capitalista</i> .....	11
<u>De la soterrada sexualidad fordista a la proliferación posfordista de lo sexual</u> .....	11
<u>La libertad ¿principio conquistado o instrumento de dominación?</u> .....	19
<u>La gestión de lo sexual en Colombia: Educación sexual, enfoques y estrategias</u> .....	26
<b>Capítulo 2. Subjetividades sujetadas</b> .....	31
<i>El disciplinamiento de las subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas</i> .....	31
<u>¿Cuál es el marco que cobija las subjetividades sexuales juveniles en sectores populares de Bogotá?</u> .....	31
<u>La escuela y los-as docentes como actores determinantes de la configuración de subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas</u> .....	40
• La escuela y sus dispositivos de poder/saber sobre los cuerpos.....	41
• Imaginarios de género de los-as docentes como anclaje político del cuerpo y la sexualidad juvenil.....	48
❖ Imaginarios sobre lo masculino.....	50
❖ Imaginarios sobre lo femenino.....	57
<b>Capítulo 3. Subjetividades en tensión</b> .....	63
<i>Subjetividades sexuales juveniles: Los pares</i> .....	65
<u>Acerca de las creencias populares en torno a lo sexual que circulan entre pares</u> .....	70
<i>Subjetividades sexuales juveniles: Tecnologías de información y comunicación (TICS) y nuevas formas de espacialidad</i> .....	74
<u>El impacto de los medios masivos de comunicación</u> .....	70
<i>Subjetividades sexuales juveniles masculinas</i> .....	84
<i>Subjetividades sexuales juveniles femeninas</i> .....	99
<b>Comentarios finales: Subjetividad en tensión del autor</b> .....	116
<i>La relación de poder con los-as docentes y estudiantes</i> .....	121
<u>Abstinencia sexual: ¿Por que sí! ¿Por qué no? por una escuela orgásmica</u> .....	129
<b>Bibliografía</b> .....	134

## Introducción

Desde los años noventa la educación sexual ha venido desarrollándose constitucional y legislativamente en Colombia consolidando un marco jurídico y un historial de planes, programas y proyectos de cobertura nacional que muestran avances interesantes en cuanto a su diseño y en cuanto a la lectura particular sobre el tema y sus problemáticas asociadas. Se trata de un tema que ha adquirido paulatinamente más centralidad, a causa, por lo menos en parte, de ciertas temáticas que poco a poco han venido visibilizándose más como es el caso del creciente número de embarazos adolescentes y no deseados, o los extendidos casos de enfermedades de transmisión sexual, abusos y violencias sexuales, entre otros.

Sin embargo, hay que señalar que este tema no es algo que le competa exclusivamente a las instituciones educativas, o en otras palabras, que la educación sexual no se reduce a los escenarios escolares sino que constituye una práctica social permanente en la que intervienen diferentes actores como los padres y madres de familia, los-as<sup>1</sup> docentes, los medios de comunicación, los grupos de pares, las ONG's y el Estado a través de sus políticas públicas. La educación sexual es un proceso cotidiano por medio del cual se configuran subjetividades sexuales que constantemente asimilan, negocian o niegan de forma dinámica significados, conceptos, creencias, prácticas y disposiciones relacionadas con sus cuerpos y deseos. Tal educación sexual es también una educación de género puesto que traza el rumbo que deben seguir los cuerpos de acuerdo a la cultura para que vayan acordes con ciertos parámetros de masculinidad o feminidad deseables. Pero también, se trata de una educación sexual y de género que depende del contexto cultural, social, histórico, político y económico en el que se desarrolla; pues no es lo mismo la educación sexual de un joven hoy que la de un joven hace cincuenta años ni es lo mismo o tiene los mismos impactos la educación sexual y de género para una joven de estrato 6 que para una joven de estrato 1 y 2 en Bogotá.

---

<sup>1</sup> Por una cuestión más pragmática que política en este texto no soy muy riguroso implementando un lenguaje incluyente, razón por la cual, pido disculpas a quienes se puedan molestar con el uso del lenguaje que aquí se practica.

Preguntarse por la educación sexual y de género en los sectores populares de Bogotá es prioritario. En las instituciones educativas distritales de barrios marginados como Ciudad Bolívar, he llegado a escuchar hablar de casos de comercio sexual (prácticas sexuales como el sexo oral a cambio de dinero en lugares escondidos del colegio), he visto niñas embarazadas cada vez a menor edad, he conocido de varios casos de aborto<sup>2</sup> y he percibido innumerables prácticas de abuso y acoso sexual que prácticamente se salen de las manos de las comunidades educativas. Múltiples circunstancias están teniendo lugar en los colegios frente a la mirada atónita de muchos-as docentes que aun siguen pretendiendo gestionar los cuerpos, prácticas y deseos juveniles atándolos a ciertos parámetros como la heterosexualidad, la monogamia, la procreación o la intimidad, ignorando los nuevos sentidos que lo sexual ha adquirido tanto para los-as jóvenes como para una sociedad en la que prima el consumismo, el individualismo y el automatismo.

Algunos docentes y directivas destacan, no obstante, el hecho de que por lo menos ahora es posible hablar con mayor tranquilidad y menos prejuicios sobre sexualidad, pero paralelamente otros docentes y padres-madres de familia aun afirman que gracias a la educación sexual y al hecho de hablar sobre estos temas es que los niños-as y jóvenes tienen una vida sexual precoz y promiscua. Así, mientras unos buscan explicaciones por un lado y otros por otro, e incluso se atribuyen responsabilidades unos a otros diciendo que el problema está en la falta de afecto y comunicación en la familia, en la escuela que no sabe tratar el asunto o en el Estado que no cumple con su deber; el adentrarse en la vida de niños-as y jóvenes demuestra que los procesos de subjetivación<sup>3</sup> sexual femenina y masculina que están viviendo, se llevan a cabo en un marco de tensiones y contradicciones en donde los sentidos,

---

<sup>2</sup> A pesar de que en términos generales a nivel distrital y nacional se habla del aumento en las cifras de embarazos adolescentes y no deseados incluso en edades cada vez más tempranas inferiores (entre 10 y 14 años), algunos-as docentes afirman que el número de embarazos adolescentes está descendiendo porque los abortos estén aumentando, pero sobre esto los datos son inciertos así como los lugares o los métodos que se utilizan para practicarlos.

<sup>3</sup> Hablaré predominantemente de procesos de subjetivación para resaltar el carácter dinámico de las subjetividades entendiendo por subjetividad, siguiendo los planteamientos de Stuart Hall (2003) [1996], aquel reconocimiento o identificación en ciertas posiciones subjetivas que buscan interpelar cuerpos e individuos concretos.

imágenes e imaginarios que difunden los medios de comunicación ganan terreno estableciéndose como los marcos de referencia privilegiados.

Preguntarse por la educación sexual y de género es preguntarse entonces por los procesos de subjetivación sexual femenina y masculina, pues los discursos y prácticas que buscan interpelar los cuerpos pueden ser asimilados por los-as jóvenes como también pueden no serlo, o pueden serlo y no serlo al mismo tiempo dado el carácter dinámico, complejo y fragmentado de la misma subjetividad. Es por ello que la pregunta que guía la elaboración del presente escrito apunta a develar cómo múltiples dispositivos (discursos, regulaciones, prácticas) que circulan en el campo social y más concretamente en el campo escolar, intentan producir subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas, articulándose de forma compleja e incluso contradictoria en la que los cuerpos, los deseos y las prácticas sexuales de estos-as jóvenes constituyen reafirmaciones a tales dispositivos o resistencias a los mismos.

Parto de la hipótesis de que diferentes discursos que provienen de distintos lugares de enunciación (familia, docentes, políticas públicas, medios de comunicación, ONG's, grupos de pares) con diferentes intereses y posiciones frente al deber-ser de hombres y mujeres y la forma "adecuada" de vivir la sexualidad, educan para la sexualidad e interpelan con sus postulados, creencias y experiencias a los-as jóvenes, quienes, inmersos-as en una amalgama de discursos y prácticas que entran en tensión y contradicción, viven procesos de subjetivación sexual que casi siempre terminan reproduciendo los dispositivos que los interpelan, pero que también, en ocasiones los rechazan y los niegan, abriendo horizontes posibles, formas creativas de resistencia y modos de relación corporal, afectiva y sexual alternativos.

El objetivo primordial es hacer un análisis de la configuración de subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas en el contexto escolar de sectores populares de Bogotá, a partir de una estrategia que, abarcando la complejidad del asunto teniendo en cuenta la convergencia de diferentes niveles de la realidad social (lo económico, lo cultural, lo político) en este tema concreto, aborde tres dimensiones que se plasman en tres capítulos respectivos.

En el primer capítulo se hace un análisis teórico de lo que ha pasado con lo sexual<sup>4</sup> en el tránsito del capitalismo fordista al posfordista y se hace un breve esbozo histórico del desarrollo de la educación sexual formal en Colombia, para exponer la manera en que el discurso de lo sexual que tiene lugar en el marco del capitalismo posfordista inviste paulatinamente los proyectos y programas de educación sexual nacionales.

El segundo capítulo retoma el nivel global del primer capítulo para adentrarse en el nivel local, institucional y disciplinar del escenario escolar. Allí se aborda en primera instancia el entorno local en el que se configuran las subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas en sectores populares de Bogotá (más concretamente las características de la educación pública y de las instituciones educativas distritales situadas en barrios marginados y estigmatizados de la ciudad), para luego abarcar los dispositivos de poder/saber sobre el cuerpo que se llevan a cabo en las escuelas y la manera como éstos están condicionados por imaginarios que los-as docentes tienen en torno a lo sexual (en particular los imaginarios de género que encausan el rumbo de los cuerpos, las prácticas sexuales y los deseos). Los escenarios escolares que se visitaron como sustento etnográfico del presente escrito, fueron cuatro instituciones educativas distritales de tres localidades inmersas en toda clase de problemáticas socioeconómicas<sup>5</sup>; localidades golpeadas por la pobreza, las violencias

---

<sup>4</sup> Intento hablar más de lo sexual que de la sexualidad puesto que ésta ha adquirido una connotación social que la equipara a relaciones sexuales y que margina otras dimensiones de su uso cotidiano. Sin embargo, al hablar de lo sexual o de la sexualidad (en ambos casos), me refiero a un dispositivo de poder que involucra tanto las dimensiones de placer, goce y erotismo como el entramado cultural, social, económico y político en el que actúa.

<sup>5</sup> El trabajo de campo se llevó a cabo en los siguientes colegios:

- **Institución Educativa Florentino González** ubicada en el barrio La Serafina, al sur oriente de la ciudad, localidad 4ª San Cristóbal. Alberga 1.100 estudiantes de los estratos 1 y 2 divididos en dos jornadas (mañana y tarde) desde el grado cero al once y cuenta con una planta docente de 5 directivos docentes (una Rectora y 4 Coordinadores) y 66 docentes.

-**Institución Educativa EEUU** ubicada en el barrio Olaya Herrera, al centro oriente de la ciudad, localidad 18 Rafael Uribe Uribe. Alberga 950 estudiantes de los estratos 2 y 3 divididos en dos jornadas (mañana y tarde) desde el grado cero al once y cuenta con una planta docente de 3 directivos docentes (una Rectora y 2 Coordinadores) y 40 docentes.

-**Institución Educativa Cedid Ciudad Bolívar** ubicada al sur occidente de la ciudad, localidad 19 Ciudad Bolívar. Alberga 5.500 estudiantes de los estratos 1 y 2 divididos en tres jornadas (mañana, tarde y fin de semana) desde el grado cero al once y cuenta con una planta docente de 6 directivos docentes (un Rector y 5 Coordinadores) y 340 docentes.

-**Institución Educativa La Estrella del Sur** ubicada al sur de la ciudad, localidad 19 Ciudad Bolívar. Alberga 1.200 estudiantes de los estratos 1 y 2 divididos en dos jornadas (mañana y tarde) desde el grado cero al once y cuenta con una planta docente de 3 directivos docentes (un Rector y 2 Coordinadores) y 136 docentes (Información propinada por la Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social-Cepecs)

(intrafamiliar, sexuales, etc.), el pandillismo, la drogadicción, la delincuencia, la exclusión y atemorizadas por las amenazas (varias ya consumadas) de la mal llamada “limpieza social”.

El tercer capítulo aborda las contradicciones propias de los procesos de subjetivación sexual juvenil femenina y masculina mostrando el grado de interpelación de los diferentes dispositivos de poder-saber (de la escuela, de los medios de comunicación, de los pares) sobre las subjetividades juveniles. En este capítulo se abarca de lleno el nivel subjetivo y se exploran los conflictos, las tensiones y “las luchas en los procesos de producción de sentido” (Martín Barbero, 2003. p. 295), es decir, los usos, las apropiaciones, reafirmaciones y resistencias que se dan en los procesos de subjetivación sexual juvenil femenina y masculina frente a la convergencia de mensajes mediáticos, significados que convocan desde los grupos de pares, e ideas sedimentadas y atrapadas en el ámbito del biologicismo y la moral religiosa que intentan interpelarlos.

Ahora bien, cabe destacar que el deseo de realizar dicha investigación nace del interés por vincular mi trabajo diario en la fundación Cepecs<sup>6</sup> con los autores, postulados, conceptos y enfoques tratados durante el periodo de tiempo de estudio en la maestría de Estudios Culturales de la Universidad Javeriana. Busca por lo tanto que el tema de las subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas en escenarios escolares se posicione y visibilice como tema de reflexión y análisis académico fundamental en la maestría de Estudios Culturales. Como también, busca retribuir a la Fundación Cepecs algo de las enseñanzas ofrecidas, alimentando, a partir del arsenal teórico de los Estudios Culturales y de los comentarios y sugerencias que se hagan al escrito, el marco teórico-práctico en el que se

---

<sup>6</sup> La fundación Centro de Promoción EcuMénica y Social (Cepecs) es una organización no gubernamental creada en 1979 y reconocida a nivel distrital como una organización pionera en temas de pedagogía, innovaciones educativas y promoción, defensa y educación en derechos humanos. Su fin es promover y defender el cambio educativo y pedagógico, la construcción de una cultura democrática en la escuela y la realización plena del derecho fundamental y material a la educación de niños, niñas y jóvenes. La investigación que actualmente adelanta y en la que participo se titula “Derecho a la educación con igualdad de género: educación y salud sexual y reproductiva para niños, niñas y jóvenes”; investigación/intervención que se lleva a cabo en cuatro instituciones educativas que se sobreentiende, son las mismas instituciones educativas en las que se basa mi trabajo de investigación en gran parte porque asisto permanentemente a éstas y tengo cierto reconocimiento (algo de confianza) entre los-as docentes y los-as estudiantes.



mueve para complejizar mucho más el trabajo cotidiano de mis compañeros-as y el mío propio en tal organización<sup>7</sup>.

Fue la aproximación a instituciones educativas distritales de Bogotá facilitada por la Fundación Cepecs (que entre otros elementos acompaña y asesora la implementación de los proyectos de educación sexual y de género de tales instituciones), la que me permitió percibir/pensar la escuela como un espacio cultural y político de disputa y producción de sentidos que se articulan en el marco de relaciones de poder múltiples (entre docentes y estudiantes, entre los mismos estudiantes, entre hombres y mujeres, etc.), en las que las subjetividades en tensión y contradicción permanente reproducen, negocian o a veces niegan los dispositivos de poder/saber que las convocan con determinados discursos y prácticas. Debo señalar sin embargo, que mi lectura de la cultura escolar de las instituciones educativas que constituyeron el sustento etnográfico de las páginas siguientes, claramente no es neutral ni pretende objetividad imparcial y distanciada. Mi lectura parte de un lugar y por tal razón se trata de una lectura completamente sesgada por el discurso de Cepecs (lo cual más que problemático para mí es satisfactorio) y por tanto comprometida ética y políticamente con su trayectoria de trabajo, con sus estrategias de intervención y con su activismo a favor de los derechos humanos y la transformación educativa y pedagógica.

Pero es también una lectura que parte de una posición de poder concreta. Mi presencia en las instituciones educativas está cobijada por la autoridad que provee el ser representante de un “agente externo que llega a la institución” a asesorar y formar a docentes y estudiantes en temáticas relacionadas con el género, la sexualidad y la educación; lo cual implica ciertas relaciones de poder tanto con docentes como con estudiantes. Relaciones de poder que como todas, no son sólo represivas sino productivas y en este caso, generaron solidaridades que hacen de este texto un esfuerzo por aportar a sus trayectorias de vida tanto como éstas han

---

<sup>7</sup> Dirijo un agradecimiento sincero a la Fundación Cepecs por facilitarme no sólo el acercamiento a cuatro instituciones educativas distritales y a los sujetos que las habitan, sino por enseñarme bastante de una experiencia acumulada de 30 años en torno a la investigación educativa y pedagógica. En los colegios a los que asistimos, el trabajo que realizamos se lleva a cabo concretamente con 41 docentes (12 hombres y 29 mujeres), 120 niños y niñas entre los 9 y 14 años de edad y 120 jóvenes hombres y mujeres entre los 15 y 18 años de edad).

aportado a la mía propia. El escrito que se plasma en las hojas posteriores no apunta a que sólo quien escribe estas líneas se beneficie engordando su capital académico al obtener un diploma de maestría. Apunta por el contrario a que tanto los miembros de la Fundación en la que trabajo que me colaboran permanentemente con comentarios y discusiones constructivas, como los-as docentes y estudiantes con los que trabajamos y yo mismo, nos colaboramos y beneficiamos conjuntamente haciendo del texto una instancia de reflexión y una herramienta de transformación cultural, económica, política y social.

El trabajo investigativo que aquí presento no es el resultado de un ejercicio con ínfulas de antropología clásica que busca hacer el “gran descubrimiento” a partir de la descripción de esa “otra cultura” (escolar) y sus sujetos, tomados como “objetos” de estudio “exóticos” y pasivos a quienes se les expropiaban sus saberes en el afán de legitimidad académica y reconocimiento fútil del observador. Lo que se plasma es el resultado de un ejercicio reflexivo y formativo (que habla tanto de los otros como de mí mismo) construido a partir de una relación pedagógica entablada con actores dentro y fuera del escenario escolar, razón por la cual, no se trata de un monólogo que expresa mi interpretación de un espacio observado, sino de una producción de conocimiento colectivo que bebió de las discusiones y enseñanzas provistas por los diferentes actores con los que interactué en un proceso en el que me pensé y construí siendo yo mismo parte del tema estudiado.

En los capítulos que vienen el lector no encontrará cifras exactas, estadísticas o demás elementos que históricamente se asocian a la “objetividad”. Tampoco encontrará el gran descubrimiento o el enorme aporte al conocimiento. Encontrará plasmado, eso sí, un esfuerzo por pensar lo cultural y lo político en un tema concreto, a partir de una trayectoria de vida particular y con la intención de aportar a otras trayectorias de vida, de docentes, de estudiantes, y en general de todo aquel que lea este escrito y quiera reflexionar sobre sus propios procesos de subjetivación sexual y sobre el futuro posible de los mismos.

## Lo sexual: de lo material a lo inmaterial

### Capítulo 1

*La administración de lo sexual en el orden global capitalista.*

Múltiples dispositivos (discursos, regulaciones, prácticas) que circulan en el campo social y más concretamente en el campo escolar, intentan configurar subjetividades sexuales femeninas y masculinas de niños-as y jóvenes articulándose de forma compleja e incluso contradictoria. Conviven en la escuela, por ejemplo, posiciones conservadoras propias de una sociedad con amplia influencia de la iglesia católica que apuntan a negar la sexualidad infantil y juvenil o a reprimir prácticas, cuerpos y deseos en nombre de un deber-ser de hombres y mujeres. Pero también y cada vez más en las instituciones educativas convergen discursos orientados al consumo de objetos, cuerpos y deseos y a la mercantilización y desregulación de la sexualidad que promueve el medio social. No obstante, más allá de la pregunta por en quién recae la responsabilidad de “educar” para la sexualidad (el Estado, la familia, la escuela, los medios, etc.), lo que vale la pena destacar es que ésta siempre ha estado inmersa en unas distribuciones de poder<sup>8</sup> y apropiaciones de saber específicas resultado de órdenes históricos y socioculturales concretos. En este sentido, en el mundo de hoy no se puede abarcar el tema de las subjetividades en el marco de la sexualidad sin tener



en cuenta que ésta no es ajena al mercado consumista y a las relaciones de capital y que por el contrario, está estrechamente condicionada por el consumo de deseos, de objetos, de cuerpos, de imágenes, de sexo

9

<sup>8</sup> Al hablar de poder se parte de los postulados de Foucault (2000) al respecto, quien es enfático señalando que el poder es una relación de fuerza en sí misma que atraviesa permanentemente a los sujetos, que fluye y “transita por los individuos, no se aplica a ellos” (2000, p. 36). Se trata de un poder (o poderes puesto que no es algo homogéneo) que nadie detenta, es decir, que no le pertenece a nadie (la pregunta no es quién lo tiene sino cómo se ejerce); que no es sólo represión o prohibición (es también productivo), que está unido con el saber (no se ejerce sin la producción de la verdad y por tanto siempre tiene una dimensión epistémica) y que necesariamente implica resistencia: “donde hay poder hay resistencia” (Foucault, [1976] 2007. p. 118).

<sup>9</sup> Todas las imágenes que acompañan el texto provienen del registro fotográfico de la Fundación Cepecs. No tienen necesaria relación con el hilo argumentativo y se utilizan simplemente como imágenes de apoyo.

Por tanto, el análisis de la configuración de subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas debe tener en cuenta que la sexualidad no es algo dado, que exista en la naturaleza o que emerja de los individuos. Debe tener en cuenta que la sexualidad no es sólo un tema de adolescentes irresponsables que no saben controlar sus instintos, sino un tema complejo atravesado por dimensiones culturales, sociales, políticas y económicas; que lo sexual es parte del orden social y un objeto privilegiado de intervención política. En este orden de ideas, a continuación se señala un cambio considerable en la forma de gestionar la vida sexual, o mejor aún, se exponen dos órdenes socio-históricos diferentes en los que lo sexual tiene sentidos, fines y articulaciones divergentes.

#### De la soterrada sexualidad fordista a la proliferación posfordista de lo sexual.

En el marco del capitalismo fordista (que recibe su nombre del sistema de producción usado en las plantas automotrices de Henry Ford basado en una estructura de producción en cadena en la que los trabajadores realizan tareas repetitivas especializadas), al estar medida la eficiencia en términos de la capacidad de producción de los trabajadores en tiempos determinados, sus cuerpos importan, y deben ser disciplinados y optimizados.

En este contexto, cuando lo predominante del sistema económico es que los trabajadores llevan a buen término actividades estandarizadas sacando provecho de la productividad y eficiencia de sus cuerpos, el disciplinamiento de los mismos va a ser fundamental. Antonio Gramsci (2003) ilustra el acenso vertiginoso del fordismo en Norteamérica (como un modo de producción en cadena cuyo éxito radicó en producir mucho y así poder vender los productos a precios bajos), afirmando que este sistema de producción necesitaba la configuración de un nuevo “hombre” adaptado a un nuevo tipo de trabajo y proceso productivo (un hombre que evidentemente rindiera más y fuera más “eficiente”). De esta forma, los industriales norteamericanos para mantener la eficiencia física y psicológica de sus trabajadores, marginaban ciertas prácticas como el alcoholismo y todo aquello que se saliera de las funciones sexuales regulares, apelando a una discursividad que enfatizaba la moralidad como la base de la “verdadera” América y que pretendía mantener a los trabajadores en un puritanismo convertido en ideología de Estado, absolutamente pertinente para llevar a buen

término los procesos productivos en el marco del modo de producción fordista. Se promovía entonces la monogamia y la estabilidad, pues todo tipo de excesos de los trabajadores concretamente en cuanto a sus relaciones sexuales, no era bueno para la eficiencia que de ellos se demandaba en el trabajo.

Operaban tecnologías de poder/saber sobre la vida que constituían tácticas de gobierno y estrategias para la productividad. Como explicó Foucault (1976), la vida es una instancia fundamental de intervención (de ejercicio de poder) que ha sido gestionada a partir de algunos dispositivos de poder/saber como el anatomopolítico, mecanismo que se ejerce sobre el cuerpo y el individuo orientado a su educación, al aumento de sus aptitudes, al crecimiento de su utilidad y docilidad; a hacer de éste un cuerpo-máquina en el marco de un sistema de vigilancias, jerarquías e inspecciones y de lo que se puede llamar unas tecnologías disciplinarias del trabajo (disciplinas del cuerpo) (Foucault, 1976). Hacer de los cuerpos máquinas productivas que se ajusten a los procesos económicos y que elaboren tareas repetitivas de manera eficiente (para lo cual las prácticas y discursos de la escuela, el ejército o la fábrica son primordiales) va a ser fundamental para el desarrollo de capitalismo fordista.

Claramente este paradigma económico, que no se trata de un estadio ya superado sino que coexiste con otras formas de organización social y económica, fue un fenómeno global dominante en cierto momento histórico y cuyas lógicas hicieron y siguen haciendo presencia en Colombia. Se trata de un paradigma en el que la industria, la fabricación de bienes materiales durables, la tecnología, la disciplina, la productividad y la eficiencia desempeñan un rol preponderante. Un modelo de sociedad en el que, además, se puede decir que hasta cierto punto existían, o se confiaba en la existencia, de algunas realidades que proveían certezas a los individuos. Por ejemplo, se creía en las seguridades que aportaba el trabajo, un trabajo que se llevaba a cabo en un lugar particular, recibiendo un salario determinado. Se creía también en las seguridades que proveía la organización familiar, una familia aun pensada (idealizada) como nuclear conformada por papá, mamá e hijos-as; o se creía en las seguridades que aportaba la vida en pareja en el marco de relaciones monógamas y heterosexuales en las que la fidelidad y el amor eran horizontes obligados.

Se trata de un orden social detrás del cual subyace la lógica del progreso y el éxito. Un individuo, por lo menos en teoría, tendría que asistir a la escuela, formarse, luego conseguir un empleo de acuerdo a sus habilidades; también conseguir una pareja, compartir años de noviazgo con ella, recibir la bendición del matrimonio, conformar su propia familia, tener hijos-as y reproducir el mismo ciclo con ellos-as dándoles, claro está, la posibilidad de “tener todo lo que él nunca pudo tener y tuvo que ganárselo con mucho esfuerzo y dedicación”. Este es el individuo exitoso de tal modelo de sociedad. Pero ¿Qué lugar ocupa lo sexual en dicho modelo? Cuando el paradigma económico dominante apunta a la fabricación de bienes materiales (carros, casas, ropa, cosas) y apela a garantizar la eficiencia de los cuerpos, termina siendo funcional que la sexualidad se limite a la procreación (a la producción de hijos-as, de bienes materiales) excluyendo las dimensiones de placer, erotismo o goce, que puedan desgastar y agotar los cuerpos. La sexualidad allí, es entonces un medio para la reproducción de la familia y de la sociedad (de las tradiciones, de los apellidos, de la historia, de la mano de obra) funcional a un modelo de sociedad centrado en la producción de lo material.

Ahora bien, tal vínculo necesario entre sexualidad y reproducción no habría podido naturalizarse sin la presencia de un entramado ideológico<sup>10</sup>. Sin duda lo que sustentó tal articulación en el contexto colombiano fue la influencia de la iglesia católica que no sólo aportó para limitar la sexualidad a la reproducción, sino que difundió un sentido legítimo juzgado como “normal-natural” atribuible a lo sexual. No es de extrañar que aun hoy algunas posiciones conservadoras sigan señalando, castigando, cuestionando, prohibiendo, negando y excluyendo todo lo que se salga de los parámetros juzgados como “normales-naturales” impuestos por la moral religiosa, en donde lo sexual sólo es posible si se experimenta en el seno de la familia (ojala amparada por el matrimonio), de la relación de pareja estable, adulta, monógama, heterosexual y con fines reproductivos.

---

<sup>10</sup> Por ideología o ideologías se entiende siguiendo a Althusser [1971] (2003) ciertos sistemas de representación en los cuales los seres humanos experimentan sus condiciones materiales de existencia, o en otras palabras, marcos de pensamiento y sentido sobre el mundo que se materializan en prácticas específicas.

En países como Colombia los moralismos y “verdades” difundidos por la iglesia católica que históricamente ha tenido una fuerte influencia tanto en los estamentos de toma de decisión como en los marcos de pensamiento y percepción del mundo, fueron elementos significativos para llevar a buen término el encauzamiento de las conductas y el disciplinamiento y optimización de los cuerpos-máquinas. En Colombia durante mucho tiempo y con fuertes rezagos en la actualidad, lo sexual ha estado acorralado, perseguido, reprimido y silenciado. Ha intentado reducirse al ámbito de lo reproductivo, de lo privado y de la relación de pareja monógama y heterosexual; dejando casi como único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda, el de la alcoba de los padres. Por esto, es entendible que aún hoy la sexualidad infantil y juvenil siga siendo negada e invisibilizada por muchos docentes y padres de familia formados en aquella sociedad culturalmente confesional y económicamente fordista, en la que las manifestaciones sexuales infantiles y juveniles sencillamente eran prohibidas, ignoradas u ocultas detrás de un silencio generalizado (Foucault, 1976).



Sin embargo, el tránsito del paradigma económico fordista al posfordista marca una ruptura que vale la pena señalar. En el paradigma posfordista, elementos como la provisión de servicios y el manejo de la información son fundamentales para la producción económica, y aspectos como la organización fordista de la fábrica en la que los trabajadores llevan a buen término una producción estandarizada y actividades repetitivas en las que no importa tanto el conocimiento que tengan sino la eficiencia de sus cuerpos disciplinados, pasa a cederle el rol dominante al sistema de gestión propio de la empresa, en el que lo que se requiere ya no es exclusivamente el cuerpo productivo sino el capital cognitivo de los-as trabajadores: que piensen, que aporten, que inventen, que marquen la diferencia; o para recordar la expresión de Paolo Virno (2003) que sean *virtuosos* y puedan reinterpretar un obra sin tener que remitirse a la partitura.

El empleo en dicho paradigma económico se establece con características diferenciales a aquellas del trabajo en los sectores de producción fordistas. Lo que jalona la producción y

acumulación de capital ya no va ser el disciplinamiento y regulación de los cuerpos buscando eficiencia en actividades estandarizadas y lugares concretos, sino la movilidad, la versatilidad y la capacidad de potenciar aptitudes flexibles que puedan adecuarse a un contexto en el que lo que importa es el conocimiento, la información y la comunicación (Hardt y Negri, 2002). Se trata de un contexto global en el que jóvenes hombres y mujeres deben no sólo sacar provecho de sus cuerpos sino de sus mentes y de sus ideas para ser productivos, para hacer parte de aquel “cognitariado” individualista y competitivo que de hecho, termina trabajando en horarios extendidos y en tiempos y espacios que en el pasado eran dedicados al descanso<sup>11</sup>.

El cambio a una economía informática como la que hoy es dominante implica cambios en la naturaleza del trabajo. Se requiere de un trabajo ahora inmaterial que produzca bienes inmateriales como servicios, productos culturales, conocimientos o comunicación. Este tipo de trabajo, además, se potencia gracias a las tecnologías de información y comunicación (TICS) que permiten que los sitios de producción se desterritorialicen y que la producción, circulación y acumulación de capital no dependa de un territorio específico ni de una población laboral limitada. El capital (que es ahora capital financiero) se libera y la producción en red que garantizan las nuevas tecnologías requiere de un trabajo también desterritorializado, no asalariado, no ligado a ningún lugar ni generador de certezas y seguridades: un tipo de trabajo no garantizado.

Se trata de un modelo de sociedad y de mundo con implicaciones no sólo en el campo del trabajo, sino de la familia, de la educación y de la sexualidad, por nombrar tan sólo algunos elementos primordiales. Este modelo de sociedad y de mundo que hoy es dominante y que se quiera o no penetra todos los sectores socioeconómicos, mantiene a los-as jóvenes en un estado de inseguridad en el que ciertas instituciones o elementos que proveían algunas certezas a las personas como la familia, la relación de pareja o la posibilidad de acceder a un trabajo, se disipan y adquieren nuevos sentidos.

---

<sup>11</sup> En el paradigma posfordista la distinción entre el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso se desvanece a tal punto que, así como los-as trabajadores pueden entretenerse en los bares que hacen parte del equipamiento de sus empresas, o chatear y jugar en sus computadores mientras trabajan; también, y de forma más generalizada, están trabajando tiempos extras: de día, de noche, de lunes a domingo, pensando en aquella idea, aquel conocimiento que hay que producir o aquel proyecto que hay que entregar.



De esta manera, por ejemplo, el capitalismo posfordista crea nuevas formas de relación de pareja en las que la monogamia y la heteronormatividad comienzan a relegarse. La significativa importancia que adquiere en el marco global actual la movilidad, el cambio, los flujos y la flexibilidad, se ve reflejada en las relaciones de pareja, en la posibilidad de cambio, de elección permanente, de brusquedad constante y en el ya evidente trascender de aquellas relaciones de pareja denominadas “estables” que se desarrollaban en noviazgos extensos y se consumaban en matrimonios reconocidos y legítimos entre hombre y mujer. Pero también crea nuevas formas de relación familiar en las que los espacios para compartir se reducen (cada quien pasa a encerrarse en su cuarto frente al televisor o computador) y en las que los lazos familiares tradicionales se fragmentan y le dan paso a una heterogeneidad de conformaciones familiares en tiempos pasados impensables, como aquella que simplemente está conformada por el individuo, el gato y el computador.

En este marco, también se crean y potencian nuevas formas de relación sexual. Cuando el capitalismo ya no gira predominantemente en torno a la producción de bienes materiales (de carros, de cosas, de ropa), sino a la producción de bienes inmateriales (de información, de ideas, de imágenes, de deseos, de modos de vida, de lo simbólico en general), lo sexual, antaño ligado a lo reproductivo y material (a tener hijos), pasa a estar ahora orientado hacia lo que hoy es más rentable, es decir, hacia la producción de lo inmaterial, que en este campo se refiere al goce y al placer. De esta manera, si en algún momento las relaciones sexuales, por lo menos en el imaginario social, fueron aquellas experiencias sublimes en las que se consumaba el amor en el marco de una relación estable y prolongada o fueron el medio para la cohesión de la familia y la reproducción de los apellidos, de la historia familiar o de las tradiciones; hoy han adquirido otros sentidos.

Lo que estamos viendo actualmente es que lo sexual se ha convertido en una forma de relación social como cualquier otra. Así como se asiste a una fiesta, se dialoga con alguien o se conoce a alguien, se puede tener relaciones sexuales con ese alguien en cualquier lugar o momento sin que esto implique ciertas asociaciones que anteriormente se establecían (noviazgos o matrimonios). Así, cuando lo sexual está ligado a la producción de lo inmaterial, a la producción de goce y de placer, deja de ser funcional que el encuentro sexual

se reduzca al ámbito de la familia o de la relación de pareja, pues el goce y el placer se pueden obtener individualmente o con múltiples parejas sin necesidad de una relación de noviazgo y menos de matrimonio, con lo cual se trasciende la monogamia y se trastorna la idea asociada de fidelidad. También deja de ser pertinente pensar lo sexual asociado a la heterosexualidad y al ámbito de lo privado, pues si el asunto es un asunto de goce, éste se puede obtener independientemente de con quién o en qué lugar, lo cual dependería más de decisiones y gustos personales.

Pero también y fundamentalmente lo sexual deja de ser algo potestad del mundo adulto para ser una práctica cotidiana de jóvenes que cada vez a más temprana edad inician sus relaciones



sexuales. En un contexto en el que los-as jóvenes viven a la intemperie y en el que la flexibilidad y la movilidad son las características a las que deben acoplarse a pesar de que en ellas se engendre el sentimiento de angustia y desarraigo permanente por la ausencia de certezas y el hecho de “no sentirse en su propia casa” (Virno, 2003. p. 23), lo sexual constituye un horizonte de sentido y un ámbito que pasa a ser prioritario en la vida de jóvenes hombres y mujeres; un fin en sí mismo, un

elemento practicado, sentido y pensado como indispensable y que está presente en todo momento y en todo lugar.

Ahora bien, todo esto tiene unos efectos individuales, sociales, políticos y económicos que vale la pena abordar y que serán puestos sobre la mesa en apartados siguientes, pero por el momento, vale la pena destacar con el advenimiento del capitalismo posfordista surgen también nuevas tecnologías de poder/saber sobre la vida. Lo sexual, al igual que en el capitalismo fordista, opera en el nuevo orden global como un dispositivo político que permite la gestión de la vida, de los cuerpos, de las prácticas y de los deseos, sólo que actualmente opera bajo otras lógicas y otros mecanismos que hay que comprender en su complejidad. En un orden global informatizado y desterritorializado funcionan también tecnologías de poder informatizadas y desterritorializadas, arquitecturas panópticas virtuales (Hardt y Negri, 2002) y tecnologías de gestión de la vida tal vez más sutiles a las tecnologías disciplinarias de poder

fundamentales en el paradigma económico fordista, pero no por eso menos profundas, rigurosas e insidiosas para la administración de las subjetividades contemporáneas.

### La libertad ¿principio conquistado o instrumento de dominación?

Las tecnologías anatomopolíticas y biopolíticas<sup>12</sup> que han buscado administrar cuerpos y regular los procesos biológicos de la población<sup>13</sup> se juegan de una manera muy particular dadas las nuevas configuraciones en el marco del capitalismo posfordista. Nikolas Rose (2007), señala que con el desarrollo tecnológico el ejercicio de poder sobre la vida opera en poblaciones, en cuerpos pero también y cada vez más en formas de la vida que antes no se podían imaginar, en lo más micro de la existencia humana, en los genes, en los fluidos, en los átomos. Hasta lo biológico, percibido históricamente como dado y natural, ahora es un constructo cultural sujeto a la intervención tecnológica y a las lógicas de optimización y mercantilización de la vida.

Se trata de un biopoder particular, *biocapitalista*, que opera bajo la misma lógica biopolítica que apunta a diseñar políticas sobre la vida en nombre del bienestar futuro de la población, pero en donde, además, el sujeto autónomo del liberalismo adquiere cada vez más importancia por ser el soporte del sistema económico. Lo que se puede observar es que, en efecto, regímenes de verdad distintos promueven una ética que trasciende al individuo y a la población y se centra en el futuro. Las personas existen hoy pero en la medida en que “son un potencial de lo que podrán ser en el futuro” (Rose, 2007, p. 38) y en este sentido, el tomar conciencia de la responsabilidad individual sobre los propios cuerpos y actos es fundamental,

---

<sup>12</sup> Tecnologías de poder que implican la sujeción y administración de los cuerpos y el control y gestión reguladora de las poblaciones. Expresado de otra manera, en el marco del *biopoder* como forma de intervención sobre la vida, se articulan la *anatomopolítica* (ejercicio de poder sobre los cuerpos a manera de adiestramiento individual) con la *biopolítica* (ejercicio de poder sobre las poblaciones por medio de previsiones, estimaciones estadísticas, mediciones globales e intervenciones que apuntan al cuerpo social y a la vida de la especie) (Foucault, [1976] 2007).

<sup>13</sup> Entendida no como un grupo de individuos sino como el conjunto de elementos que se inscriben en el régimen general de los seres vivos, de la especie humana (natalidad, morbilidad, mortalidad, etc.) en los que se pueden identificar constantes y regularidades que pueden ser intervenidas de forma meditada y calculada (Foucault, [1977-1978] 2006. p. 102)

llegando incluso a pensarse que adquirir una infección de transmisión sexual o quedar en embarazo a temprana edad es una responsabilidad exclusivamente individual<sup>14</sup>.

¿Cuál es la estrategia de poder dominante respecto a lo sexual? Las configuraciones de poder/saber en torno a la sexualidad sustentadas en un discurso individualista y consumista funcional al capitalismo posfordista, la establecen como una dimensión inherente a la persona y dependiente de las decisiones particulares. En esta configuración discursiva cada quien tiene “libertad” y “autonomía” sobre su vida sexual y por tanto debe tener responsabilidad y control sobre sí mismo. Lo que se percibe es un interés por estregarle a cada persona la soberanía sobre su sexualidad para que haga con ella lo que quiera: que explore, que viva, que practique. No obstante, detrás de aquel aparente terreno ganado frente a un modelo de sociedad moralista que perseguía, reprimía y ocultaba lo sexual, y detrás de aquel pretendido principio conquistado de la libertad de expresar, vivir y practicar la sexualidad, hay intereses políticos y económicos de por medio y sectores o industrias que se ven beneficiadas con ello.

Actualmente muchos jóvenes hombres y mujeres están convencidos-as de que tienen el derecho a asumir su vida sexual y vivirla y ejercerla “libremente”, y al hacerlo como efectivamente lo hacen, más que verse beneficiados-as terminan beneficiando la industria en torno a lo sexual<sup>15</sup>. Niños-as y jóvenes son objetos de un mercado consumista que invita permanentemente a consumir sexualidad a través, por lo menos en parte, de las abultadas cuotas de referencias explícitas al sexo, al erotismo y al placer que se presentan en los medios de comunicación. Al convencer a la población infantil y juvenil de que es posible vivir “libremente la sexualidad” (como un breve vistazo a los mensajes mediáticos podría

---

<sup>14</sup> En el biocapitalismo actual cada persona debe adoptar una posición activa, informada, reflexiva y prudente frente a su propio futuro y los riesgos que lo asechan. Siguiendo a Nikolas Rose (2007), ahora, por ejemplo, los costos elevados que implica el tratamiento de enfermedades de transmisión sexual como el sida o los costos en asistencia médica, psicológica y social que los Estados deberían garantizar a las adolescentes embarazadas, se esconden detrás de señalamientos a las responsabilidades individuales por no haber adquirido ciertas competencias requeridas (responsabilidad, autonomía, etc.), y de discursos de promoción del autocontrol y el cuidado de sí mismo-a legitimados por los consejos de innumerables expertos (muchos para la vida sexual) que están dispuestos a ofrecer (cobrar) sus servicios y a colaborar para que cada cual tenga una vida libre de riesgos.

<sup>15</sup> Por mostrar tan sólo una evidencia de esto basta echar un vistazo a la industria de la pornografía que se ha generalizado a tal punto que, niños y niñas entre 9 y 12 años de estratos 1 y 2, afirmen haber visto películas pornográficas comparadas por sus hermanos o amigos mayores a bajos precios.

demostrar que en efecto se hace) y de que se cuenta con “autonomía” sobre la vida sexual propia (que cada quien puede hacer lo que quiera con su sexualidad puesto que ésta es una dimensión netamente individual), las industrias que se lucran con el cuerpo enriquecen sus fauces y alimentan el consumismo sexual. El énfasis en los niños-as y jóvenes es importante puesto que en el campo de la sexualidad son ellos-as el mercado fundamental; ellos-as representan una masa significativa de consumidores de sexualidad.

La sexualidad se ha vuelto una forma de relación social agenciada por el mercado consumista; una mercancía que los niños-as y jóvenes deben consumir. En este sentido, el asunto es más complejo que pensar el tema de las subjetividades sexuales juveniles y de las prácticas o manifestaciones sexuales juveniles como un asunto de decisiones particulares, de responsabilidades individuales o de jóvenes desmesurados y “promiscuos” que para los ojos de muchos-as docentes y padres-madres de familia formados en un modelo de sociedad confesional, no tienen autocontrol o están perdiendo los valores tradicionales de la familia y la sociedad. El mercado consumista está explotando las subjetividades sexuales juveniles masculinas y femeninas convirtiéndolas en objetos de consumo, y sus prácticas, cuerpos y deseos en mercancías sujetas a la explotación comercial.

Ahora bien, estamos en un marco global con ciertas características que influyen los procesos de subjetivación sexual femenina y masculina de manera que, por ejemplo, cuando ya no es el productor sino el consumidor el que mantiene el sistema capitalista, las nuevas tecnologías de control no actúan sólo sobre los cuerpos sino sobre la intimidad, los afectos y los deseos. Como dirá Mauricio Lazzarato (2006), en el tránsito del fordismo al posfordismo los dispositivos de control ya no operan biopolíticamente (o por lo menos no exclusivamente de esta forma) porque ya no se trata solamente de controlar a la población, de controlar la vida biológica; sino que se trata además de controlar los públicos, o en otras palabras, de gestionar la memoria, afectos, deseos, etc., de los consumidores<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Mauricio Lazzarato (2006) afirma que en el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, el concepto de biopolítica de Foucault debe dar paso al de noo-política, que implica técnicas de control no sólo sobre los cuerpos o los procesos biológicos sino sobre el intelecto, la memoria y su potencia virtual.

Por esto, actualmente lo que impulsa la producción económica no es el hecho de aumentar la potencia de las fuerzas y la productividad de los cuerpos como en las sociedades inmersas en un modelo capitalista fordista, sino crear mundos y subjetividades incluidas en ellos: “la creación y realización de lo sensible (deseos, creencias, inteligencias, etc.). (...) el capitalismo no es un modo de producción sino una producción de modos y de mundos” (Lazzarato, 2006. p 102). En este marco son los medios, la publicidad y el marketing los que producen mundos posibles, los que producen primero un público y luego una mercancía, los que extraen los deseos de los públicos y luego sí producen sus productos. Consumir hoy en día no es comprar un producto sino asimilar un mundo, una forma de pensar, de vivir, de ser, etc. Se trata:

...no de una evaluación ideológica sino de una incitación, una solicitud para adoptar una forma de vida, es decir, adoptar una manera de vestirse, una manera de tener un cuerpo, una manera de comer, una manera de comunicar, una manera de habitar, una manera de desplazarse, una manera de tener un género, una manera de hablar, etc. (Lazzarato, 2006, p. 102)

Estamos en el contexto de lo que Bauman (2005) llama la “sociedad de consumidores-as”. Por mucho tiempo el capitalismo descansó sobre una disciplina férrea y unos ritmos repetitivos y rutinarios que limitaban el poder de elección de los individuos, pero ahora, “la ausencia de rutina y un estado de elección permanente (...) constituyen las virtudes esenciales y los requisitos indispensables para convertirse en auténtico consumidor” (2005. p 45). Lo que precisamente impulsa la industria de la sexualidad en esta sociedad de los-as consumidores es la elección permanente y la “libertad” de los individuos. Pero se trata no de una libertad como principio conquistado por los-as jóvenes o como parte de la naturaleza de un individuo particular, sino de una libertad que constituye apenas un efecto práctico, una táctica política para administrar la vida de las personas. A pesar de lo bonito que suena pensar en la libertad de escoger, de decidir, de pensar, etc..., no cabe duda de que tales libertades que se promulgan no son más que “instrumentos disimulados de dominación” (Butler, 2000, p. 35), pues se trata de una pretendida “libertad” de elegir, pero “entre los posibles que otros han instituido y concebido” (Lazzarato, 2006, p. 103)

El hecho de que los-as jóvenes vivan “libre” y para algunos-as “desmesuradamente” su vida sexual no es el resultado de la pérdida de valores de la sociedad o de la irresponsabilidad de

éstos frente a sus actos, cuerpos o futuros como parecería ser la lectura de muchos-as adultos. Es el efecto de las estrategias bio y noopolíticas orientadas a la circulación y acumulación de capital que hoy convencen a los niños-as y jóvenes para que vivan “libremente” su sexualidad o lo que es lo mismo, para que consuman y alimenten el mercado existente en torno al sexo. En efecto, es el mercado consumista el que impulsa a consumir sexualidad y persuade de que se debe y puede vivir la sexualidad como se quiera. Pero sin embargo, es también el mismo mercado el que transmite todo tipo de imágenes y estereotipos que influyen en las relaciones afectivas y sexuales, condicionan los gustos, relaciones, deseos y prácticas y ponen en entredicho aquella “libertad” y “autonomía”<sup>17</sup> que se promulga. En otras palabras, es el mismo mercado el que impulsa a vivir y experimentar libremente no *la* sexualidad, sino *cierto* tipo de sexualidad con ciertas características instituidas y legitimadas

La libertad no es un principio que dependa de la voluntad de un sujeto auto contenido con una voluntad absoluta sobre su actuar y ajena al poder. La libertad constituye tan sólo una posibilidad de acción en un marco de sujeción y relaciones de poder<sup>18</sup>. El apelar a la libertad como elemento significativo de la forma como ahora es posible vivir la sexualidad, constituye una técnica de gobierno de lo humano audaz que convence a los sujetos de la existencia de un supuesto logro conquistado por el hecho de librarse de la represión y la censura de tiempos pasados, a la vez que los sigue sujetando a otros mecanismos de poder del dispositivo de la sexualidad (Foucault, [1976] 2007: 188), que hoy apuntan a subordinar a los sujetos al goce, al placer y al consumismo. En este sentido, la sexualidad y elementos como la percepción del cuerpo, el deseo o el placer, están profundamente manipulados para que entre otras cosas no sean los-as jóvenes quienes terminen beneficiados-as al “ejercer libremente” su vida sexual, sino el consumo mismo. Para tocar tan sólo un ejemplo, vale la

---

<sup>17</sup> Tal autonomía con la que se supone se cuenta es una autonomía otorgada por el Otro, en este caso por la sociedad de consumidores-as a la que por muchas razones le interesa producir “sujetos autónomos”. Es decir, detrás de la idea de la autonomía como aquella cualidad inalienable de un sujeto metafísico, se esconde el hecho de que ésta está condicionada por la radical dependencia al Otro, por la subordinación al Otro (Butler, 1997), a ese Otro que es el capital..

<sup>18</sup> Como explicara Foucault (2001) la libertad más que un principio ajeno al poder es incluso la condición de existencia del poder, pues las relaciones de poder, implican acciones sobre acciones posibles (lo cual supone un mínimo de libertad de los sujetos y de decisión sobre acciones posibles), que si no estuviera presente, daría paso ya no a una relación de poder sino a un ejercicio de coerción pura y simple de la violencia

pena referirse a la imagen de mujer-objeto que difunden los medios de comunicación: aquella mujer “bonita”, con medidas “perfectas”, cabello largo y figura esbelta. Sin duda, es el mercado consumista el que dice qué es bello y cuándo o qué no lo es, y es hacia aquel prototipo de mujer definida por la sociedad de consumidores-as como “perfecta” hacia donde parece tener que estar orientado el deseo, lo deseable, lo corporal y sexualmente atractivo.



Este concepto de belleza que termina siendo un régimen discursivo que busca regular el deseo, es uno de los pilares que permite que el mercado consumista logre su objetivo fundamental al persuadir a los-as consumidores para que consuman, por ejemplo, para poder igualar aquel prototipo, o en otras palabras, al convencerlos de que si se sienten marginados del “deber-ser” estético y no son “bonitos-as”, “bellos-as”, “delgados-as”, etc., pueden serlo con cirugías plásticas o adquiriendo alguno de los muchos productos de belleza existentes. El medio social consumista promueve la posibilidad de que los cuerpos sean liberados, corregidos, modelados, perfeccionados y optimizados. Por tanto, generaliza la posibilidad de que científica y tecnológicamente sean intervenidos con cirugías estéticas, esteroides y demás, para que puedan llegar a ser cuerpos “ideales”, “perfectos”. El cuerpo al ser un “objeto político resultado del poder en sus efectos productivos, formativos, constitutivos” (Tamayo, 2007. p. 60) tecnológicamente hoy puede ser modificado y “mejorado”<sup>19</sup>, situación que no obstante, en diversas ocasiones conduce a la frustración al no percibir los resultados esperados o al no tener los recursos suficientes para adquirir los productos y beneficios que se ofrecen.

Esto constituye una de las problemáticas fundamentales de la sociedad de los-as consumidores en la que habitamos, pues las imágenes, estereotipos y mundos posibles (o mejor mundo posible) creados por los medios y el capitalismo global, llegan a sectores que

---

<sup>19</sup> Con el avance tecnológico han surgido también nuevas maneras de delirar la corporalidad. En la medida en que hay tecnologías que lo permiten, las personas anhelan transformarse (quitarse kilos de más, borrar arrugas, ponerse senos, etc.) para tener un cuerpo “más bello”, más deseable; que se acomode a los parámetros estéticos inalcanzables pero que todos-as deliran poder alcanzar. El problema es que ahora prácticamente todo se ha vuelto un “defecto” corporal que se busca intervenir, al punto que las personas busquen ansiosamente quitarse el lunar, la arruga, la mancha en la piel, la nariz muy grande, la oreja muy grande, etc.



no tienen las condiciones económicas suficientes para inmiscuirse y asimilar dichas características generalizadas. Los sectores populares por ejemplo, en términos de Bauman (2005) no son pobres solamente por tener necesidades básicas insatisfechas como la comida, la vivienda, la educación, la salud; sino además por no poder acceder a la seducción del objeto. Se trata de los “nuevos pobres” a los que se refiere dicho autor, es decir, aquellos que no pueden consumir y tienen una condición social y psicológica particular puesto que el no poder acceder a los estándares establecidos por el mercado consumista genera zozobra, angustia y mortificación.

Así pues, la sexualidad, inmersa en un discurso individualista y consumista está ligada a un concepto de belleza que encauza el rumbo de los cuerpos y los deseos y que le trae beneficios en términos de capital a ciertos sectores a costa de las frustraciones emocionales y psicológicas de otros grandes sectores. De esta manera, el establecimiento del sujeto autónomo del liberalismo que vive y experimenta con su sexualidad de forma libre y supuestamente placentera, no representa las buenas intenciones de una sociedad que quiere dejar atrás las ataduras religiosas que reducían la sexualidad a la reproducción, la monogamia y la heterosexualidad normativa. Por el contrario, parte de las exigencias de la producción y acumulación de capital en un mundo actual en el que, por ejemplo, resulta mucho más rentable que jóvenes hombres y mujeres vivan su sexualidad de forma “autónoma” y “placentera” (viendo películas, visitando páginas pornográficas en Internet, comprando toda clase de productos sexuales, etc.) a que entablen las relaciones de pareja de antaño: matrimonios “estables” a temprana edad en los que la sexualidad se limitaba a la procreación, la monogamia y la heterosexualidad.

Lo sexual como una de las dimensiones que viabiliza el gobierno de los-as consumidores es un dispositivo primordial para el orden global capitalista. Por esto, se hace necesario abarcar no sólo la forma como al nivel de los discursos globales condicionados por directrices capitalistas transnacionales se intenta gestionar la sexualidad juvenil, sino también, de forma más concreta, la manera como tales directrices se articulan e incluso instrumentalizan las políticas, leyes, planes y proyectos nacionales de educación sexual.

## La gestión de lo sexual en Colombia: Educación sexual, enfoques y estrategias.

A pesar de que la regulación y el establecimiento de la educación sexual en Colombia comenzaron formalmente en la década de los noventa, los antecedentes de su desarrollo constitucional y legislativo datan de los años sesenta. En efecto, es con la cátedra de comportamiento y salud “creada en los sesenta e impartida en los últimos grados de la educación secundaria con el fin de educar a los jóvenes en cuanto a su comportamiento sexual” (Fuentes y Holguín, 2006. p. 178) como comienza a manifestarse la toma en consideración por parte del poder (y de manera general del Estado<sup>20</sup>), de la vida y la sexualidad de la población.

Luego vendría, en los años ochenta, la difusión de algunos manuales pedagógicos sobre sexualidad editados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que abrieron las puertas para que en el inicio de los años noventa, se marcara una ruptura considerable. Fue entonces con la Constitución política de 1991 con la que se marcó un hito en la educación sexual en Colombia dada la gran importancia histórica de que en ella se contemplaran los derechos sexuales y reproductivos (DSR) como derechos fundamentales (MEN, 2008)<sup>21</sup>. Este hecho constituyó la base para que en 1993 se desarrollara el marco regulatorio de los proyectos educativos de

---

<sup>20</sup> Al hablar del *Estado* en el presente escrito no me refiero al gobierno ni a personas que representan la institucionalidad estatal. Por Estado me refiero, siguiendo a Foucault ([1978] 1999. p. 196), no a una entidad autónoma que tiene el poder de intervenir la vida y cobijar la sociedad sino a una “abstracción mitificada” cuya existencia sólo es posible gracias a las técnicas de gobierno. Me refiero a las técnicas biopolíticas que se materializan en leyes, programas y proyectos de educación sexual constituyendo tecnologías de gobierno que se inscriben en una estrategia más amplia de ejercicio de poder sobre la vida: de biopoder.

<sup>21</sup> Dicha inclusión de los DSR que se da de forma explícita en ciertos artículos como el artículo 42 (referente a al derecho de la pareja a decidir el número de hijos) o implícita en artículos más generales como el del libre desarrollo de la personalidad o la libertad de conciencia (artículos 16 y 18 respectivamente), no es gratuita. Por el contrario, está influenciada por la legislación internacional referente a derechos humanos y por las tendencias globales orientadas a reconocer las diferencias, garantizar las equidades y condenar las discriminaciones; elementos que se consignan en ciertos instrumentos, Pactos y Convenios algunos previos y otros posteriores a la Constitución de 1991: Declaración Universal de Derechos Humanos en el marco de las Naciones Unidas (1948), Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981), La Convención sobre los derechos del niño (1990), El Plan de Acción de la Conferencia de Derechos Humanos de Viena (1993), El Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y la Plataforma de Acción de la Conferencia Mundial sobre la mujer De Beijín (1995), entre otros.

educación sexual con la Resolución 3353 (fundamento del Proyecto Nacional de Educación Sexual formulado en ese mismo año), que estableció el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual (de carácter obligatorio) en la educación básica del país, como componente esencial del servicio público educativo, lo cual sería ratificado en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) (MEN, 2008).

Pese a la importancia que tiene el desarrollo legislativo de la educación sexual en el país, cabe señalar que en la Resolución 3353 aun se perciben rezagos de la concepción biologicista y de riesgo que ha condicionado históricamente el abordaje de la sexualidad en Colombia (García, 2007). En dicha Resolución las dimensiones de placer, gusto y erotismo ocupan un lugar marginal, pues lo que se busca es regular “la vivencia irresponsable de la sexualidad” con el fin de administrar lo que se consideran problemas (riesgos) sociales: embarazos adolescentes y no deseos (en primer lugar), abortos, abuso sexual y violación de menores, el abandono de niños, el maltrato infantil, los matrimonios en la adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual, el sida, la prostitución, entre otros. (MEN, 1993). Lo que primaba en aquel entonces no es otra que los valores religiosos de una cultura confesional y el paradigma fordista centrado en materialidades y aun direccionado al control de problemáticas tangibles a partir de medidas reguladoras sobre la población.



Sin embargo, es con el Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) de 1999 con el que se genera un distanciamiento de la tradicional forma conservadora de percibir la sexualidad como remitida al ámbito de lo privado, lo íntimo, lo peligroso y riesgoso; y reducida a su función reproductiva, anatómico-fisiológica. El PNES destaca que la sexualidad no es sólo un hecho biológico con una función reproductiva referida al matrimonio, sino una dimensión fundamental e integral del ser humano en la que el placer, el afecto y la comunicación interpersonal son primordiales. En el PNES (1999) se comienza entonces a manifestar la importancia de lo inmaterial, del goce, el gusto y el placer; así como también se comienza a generalizar el discurso de la “libertad” y la “autonomía” referida a lo sexual.

Pero dicho Proyecto, no obstante, navega entre lo transgresor y lo convencional. A la vez que propone una visión en apariencia amplia de la sexualidad (al incluir sus dimensiones inmateriales de placer, afecto, goce y comunicación) y expresar un enfoque de género destacando la importancia de replantear los roles sexuales tradicionales y de buscar una mejor relación hombre-mujer que permita la desaparición del “sometimiento del uno por el otro, basados en los principios de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos” (PNES, 1999. p. 1), mantiene una concepción estrecha de la relación de pareja (aun promoviendo la monogamia y la heterosexualidad obligatoria), una concepción limitada de la organización familiar (idealizándola como si todas las familias estuvieran conformadas por papá, mamá e hijos-as)<sup>22</sup> y una percepción confusa del concepto de género<sup>23</sup>.

Pese a ello, luego de que el PNES de 1999 trazara los lineamientos filosóficos, pedagógicos, administrativos y éticos que debía tener la educación sexual en Colombia con miras a la “construcción de sujetos autónomos y responsables en su toma de decisiones” (PNES, 1999, p. 1), la temática de la educación sexual y salud sexual y reproductiva continuó desarrollándose para beneficio del país. En el año 2003, con el apoyo del UNFPA, se formula la política pública nacional de salud sexual y reproductiva y dos años más adelante se comienza a consolidar el Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) que después de su pilotaje en instituciones educativas durante el año 2006, empieza en el 2008 su expansión nacional (García, 2007).

El PNES cuenta con un enfoque democrático, con una perspectiva de equidad de género (que ya se manifestaba desde el PNES 1999) y con un énfasis en derechos humanos. Está dirigido

---

<sup>22</sup> El PNES parte de una concepción de la relación de pareja y de la organización familiar de entrada heterosexista y homofóbica acorde con el ambiente social y académico de la época, pues para aquel entonces aun no se discutía a profundidad el tema de la diversidad sexual y de género (por lo menos no en los escenarios de discusión de política pública).

<sup>23</sup> Además de que en ciertos fragmentos parece que se tratara indistintamente el género y el sexo (Fuentes y Holguín, 2006. p. 180), en el PNES aun se mantiene una concepción sumergida y sustentada en la organización binaria y normativa de los sexos. Esto simplemente evidencia el entorno discursivo que cobijaba el tema de la sexualidad para dicha época (1999), en la que todavía no estaba en boga la discusión de la performatividad del género ni los planteamientos de ciertos feminismos de frontera (como el feminismo queer) que entre otros elementos cuestionan la reglamentación binaria de la sexualidad por suprimir “la multiplicidad subversiva de una sexualidad que trastorna las hegemonías heterosexual, reproductiva y médico-jurídica” (Butler, 1990. p. 52).

fundamentalmente a formar personas reflexivas y críticas que estén en la capacidad de solucionar problemas frente a su sexualidad (por eso es una educación para la sexualidad). Además, su propuesta se centra en el hecho de que el ejercicio pleno de la sexualidad que es lo que se espera alcanzar, está ligado a la ciudadanía, es decir, no se trata de la sexualidad por la sexualidad, sino de la sexualidad para el ejercicio de la ciudadanía. Parte de cinco conceptos directrices (ser humano, género, educación, ciudadanía, sexualidad), promueve la importancia de adquirir ciertas competencias ciudadanas<sup>24</sup> para el ejercicio pleno y responsable de la sexualidad e incorpora avances importantes como el interés por abordar lo relacionado con la diversidad sexual y de género en la escuela o el impacto de los medios de comunicación en las subjetividades infantiles y juveniles.



Es en el PESCC, asimismo, en donde se expresa aquel tránsito de lo material a lo inmaterial en relación con lo sexual y en donde se llega al punto culminante de un cambio que se venía dando a partir de los años noventas, a saber, la configuración y promoción de la “libertad” sexual. La visión de la sexualidad del PESCC se distancia bastante de la tradición judeocristiana al desvincularla del anclaje anatómico-fisiológico y de la perspectiva del *riesgo* que buscaba reprimirla y prohibirla en medio de toda clase de prejuicios y moralismos o alertar sobre las consecuencias nefastas de vivirla irresponsablemente)<sup>25</sup>. Por el contrario, se entiende la sexualidad como un elemento primordial para la vida de las personas, un elemento en donde converge lo erótico, afectivo, comunicacional, el goce y el placer; y un espacio clave de expresión de la ciudadanía y las libertades individuales.

---

<sup>24</sup> Se trata de competencias cognitivas, comunicacionales, socio-afectivas y psicomotoras que se establecen como fundamentales para la vida, para el mundo de hoy, del presente. No obstante, a pesar de que en el PESCC se difunde la idea de que las personas son iguales y tienen los mismos derechos, entre líneas se muestra que las personas prácticamente sólo pueden tener el estatuto de “personas” si adquieren tales competencias, es decir, si son individuos responsables, autónomos, que resuelven sus propios problemas y se valen por sí solos.

<sup>25</sup> A pesar de que esta visión de la sexualidad como un riesgo ya no sea la que se ofrece en los proyectos y programas nacionales de educación sexual, esto no quiere decir que dicha visión no siga estando más que presente en los proyectos institucionales de los colegios y en los puntos de vista de muchos docentes y padres-madres de familia como se verá en el siguiente capítulo.

Así pues, a pesar de que el desarrollo de la educación sexual en Colombia ha contado y sigue contando con avances importantes (entre los que también se podrían nombrar el plan nacional decenal de educación 2006-2015<sup>26</sup>, o a nivel del distrito capital la política pública de mujer y géneros o diversas campañas promovidas por la Secretaria de Educación Distrital como la de “mi cuerpo territorio seguro”, “vive el colegio a lo bien” o “que tu primer amor sea el amor propio”), el discurso hegemónico que circula en torno a lo sexual y que se puede percibir en el actual PESCC es el discurso del capitalismo posfordista en donde la gestión y producción de lo inmaterial es primordial así como la configuración de un sujeto “libre y autónomo”<sup>27</sup> que experimenta con lo sexual; instancia que a su vez, termina reducida a un asunto individual, de decisiones, responsabilidades y libertades personales. El discurso del capitalismo posfordista neoliberal instrumentaliza programas de cobertura nacional como el PESCC, que al ser analizado con cautela, deja ver planteamientos que terminan siendo funcionales a un modelo de sociedad individualista y orientada al consumo en el que la persona es un campo de intervención primordial, un recurso que debe potenciarse para que aprenda “a defenderse sólo” y a desarrollar las competencias necesarias para vivir en el mundo competitivo e individualista de hoy.

---

<sup>26</sup> En el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 se destaca la promoción de la sexualidad desde un enfoque de derechos, se hacen llamados al respeto de las diversidades sexuales y de género en la escuela, se propone abrir espacios de reflexión sobre masculinidades y feminidades y se impulsa la implementación de acciones de formación, investigación, garantía y restitución de derechos en torno a las desigualdades y violencias cometidas en razón del género y la sexualidad (García, 2007. p. 15).

<sup>27</sup> La “libertad” y la autonomía, cuyos usos son estratégicos para el mercado consumista actual, son nociones bastante destacadas en el PESCC que aparecen expresadas en varios de sus párrafos: “Al ser la sexualidad una dimensión que se manifiesta en lo público y lo privado, la escuela puede y debe desempeñar un papel primordial en el desarrollo de competencias para su ejercicio libre, saludable, autónomo y placentero” (PESCC, 2008. p. 18)

## **Subjetividades sujetadas** **Capítulo 2**

### *El disciplinamiento de las subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas*

El discurso individualista orientado al consumo (centrado en un sujeto pretendidamente autónomo y libre con posibilidad de decisión sobre su cuerpo, prácticas y deseos) que se viabiliza a través de los medios de comunicación pero que instrumentaliza también las políticas públicas actuales en torno a la educación para la sexualidad, entra en tensión con las lógicas propias de las instituciones educativas gobernadas por los imaginarios, concepciones y prácticas de los-as docentes; muchos de los-as cuales, consciente o inconscientemente, reafirman una cultura escolar que históricamente, en nuestro país, se estructuró y organizó a partir de “principios y postulados morales propios de una sociedad confesional” (Fundación Cepecs, 2007. p. 8). Por esto, en el presente capítulo abordo el contexto local y escolar en el que se disciplinan/sujetan las subjetividades sexuales juveniles en sectores populares de Bogotá, para luego abarcar los dispositivos de poder/saber sobre los cuerpos que se llevan a cabo en las escuelas y la manera como éstos están condicionados por los imaginarios de docentes (principalmente por imaginarios de género) aun atados a un modelo de sociedad al que cada vez pertenecen menos los-as jóvenes de hoy.

### ¿Cuál es el marco que cobija las subjetividades sexuales juveniles en sectores populares de Bogotá?

Primero hay que hablar de la educación y más concretamente de la educación pública que reciben los jóvenes en sectores estigmatizados y marginados de Bogotá. Hay que recordar, en primera instancia, que a partir de los ochentas y sobre todo en los noventas se llevó a cabo en Colombia la liberación del comercio y la apertura de la economía nacional a los capitales internacionales. Desde aquel entonces, a pesar de que la Constitución política de 1991 señale que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, paulatinamente la educación se ha venido sumergiendo en el orden global capitalista regido por la competitividad y el consumo en el que prácticamente todo es susceptible de devenir mercancía (objetos transables y negociables cobijados por la relación de capital);

orden global capitalista que reduce la educación a un objeto mercantil como cualquier otro. La educación, en lugar de concebirse como un acto político transformador o como un medio para la construcción de sentido colectivo, de democracia, de sociedad y de paz, ha venido adquiriendo una connotación mercantil cuyo valor se reduce al hecho de ser la entrada al mercado laboral, al mundo del trabajo y del consumo.

El sistema educativo público ha tendido a la mercantilización y privatización, y las instituciones educativas distritales, públicas, han venido asimilando una forma de funcionamiento y gestión propia de una empresa privada. El sistema educativo se ha subordinado al sistema económico, lo cual es el resultado tanto de las políticas neoliberales de los últimos gobiernos nacionales como de las políticas transnacionales y los intereses de grandes monopolios globales y actores como el Banco Mundial que dictan los rumbos de las políticas económicas y educativas que deben seguir los gobiernos nacionales. El sistema educativo funcional al modelo económico imperante, busca cada vez más adecuarse a las necesidades del mercado. Así, mientras las clases altas reciben una educación clásica humanista fundamental para dirigir el país, los sectores populares reciben una educación pública *para el trabajo* al interior de instituciones educativas (escuelas-empresa) en las que ciertas características se establecen con fuerza: las preocupaciones por potenciar proyectos de empresariedad y competitividad, la expansión de la formación técnica y tecnológica que asegura las competencias que requiere el sector productivo<sup>28</sup>, y toda una jerga de funcionamiento que hace parte del mundo de los negocios y que se naturaliza como jerga del sector educativo, o lo que es lo mismo, como “retórica del capitalismo académico” (eficiencia, calidad, cobertura, etc.) (Molano, 2007 p. 48)<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> El discurso de las competencias claramente no es un asunto gratuito. El Banco Mundial (desde 1990 cuando promueve un nuevo enfoque de desarrollo: el libre mercado en el que la riqueza se incrementa con la formación eficiente de capital humano) y los ejecutivos de las multinacionales “propusieron un ajuste de las formas de gestión educativa y de los diseños curriculares a escala planetaria, diseñando competencias (básicas, ciudadanas, laborales y específicas o especializadas), que garanticen en los sujetos los códigos analíticos y esencialmente, los esquemas de acción y producción para que sean funcionales y productivos, en sintonía con las exigencias del mundo empresarial” (Molano, 2007. p. 46).

<sup>29</sup> Esta retórica va acompañada de unos sentidos subyacentes particulares. La *cobertura* parece ser una estrategia de contención social y retención de la población pobre en las instituciones educativas, la *calidad* se centra en organizar el currículo en torno a competencias básicas, ciudadanas y laborales que se deben verificar en pruebas estandarizadas; y la *eficiencia* termina siendo la *autonomía* de las instituciones (en términos económicos), o lo



Actualmente la administración distrital pregona avances en cuanto a recursos para la educación pública y en cuanto a la cobertura (anticipa incluso una cobertura del 100 %), pero a pesar de ello, el derecho fundamental a la educación no se garantiza plenamente y las propuestas y estrategias que se adelantan según las mismas voces de la población juvenil,



están orientadas a generar “sujetos productivos” para el mercado laboral más que una sociedad crítica y reflexiva frente a los modelos de país y mundo impuestos.

Ejemplo de ello es la manera como en las instituciones educativas distritales de Bogotá se viene implementando una estrategia que busca que los-as jóvenes al terminar su educación media tengan un grado de especialización técnica, obtengan un certificado y si quieren, con dos años más de estudio puedan ser tecnólogos. El Sena es una de las instituciones que viene enviando los currículos y las directrices para que esta articulación se lleve a cabo, y aunque muchos-as docentes promueven tal propuesta destacando que por lo menos los-as jóvenes ahora pueden salir con unas herramientas con las que anteriormente no contaban puesto que la formación técnica y tecnológica les provee múltiples habilidades y los promueve para que continúen su formación a nivel superior y accedan a trabajos de mejor calidad, el punto de vista de otros docentes y estudiantes es opuesto por considerar que lo que subyace al nuevo modelo, son las directrices de educación para el trabajo que no les ofrece mayores expectativas de desarrollo personal y social y que los empuja simplemente a ser mano de obra calificada.

En este marco se inscribe el tema de la educación sexual. Cuando lo económico se superpone a lo social, cultural y político elementos como la educación para la sexualidad en lugar de tener un valor primordial para construir relaciones sociales y afectivas gratificantes, colectivas y equitativas; termina siendo un tema soslayado, con un valor ético y político marginal. Esto explica por qué, aunque hay planes y programas de educación para la

---

que es lo mismo, la posibilidad de que las instituciones educativas abran sus puertas a la inyección de capitales privados si lo consideran necesario para un óptimo funcionamiento (Molano, 2007. p. 51)

sexualidad de cobertura nacional, la implementación de éstos en las instituciones educativas es más bien precaria, así como su influencia en las subjetividades juveniles. A pesar de que desde la Resolución 3353 de 1993 y desde la Ley General de Educación (1994) la educación sexual en los colegios (así como otros temas fundamentales como la enseñanza para la protección ambiental o la educación para la democracia), se configuró como proyecto *transversal* para ser incorporado al currículo y desarrollado a través de todo el plan de estudios, muchas veces lo que termina sucediendo es que se afirme que la educación sexual y de género está en todas partes, en todos los espacios, en todas las materias y en realidad no esté en ninguna lado, al no concedérsele la importancia que merece y al atribuírsele un lugar secundario frente a las capacitaciones técnicas y tecnológicas o los proyectos de empresariedad que verdaderamente “preparan a los jóvenes para el futuro”<sup>30</sup>.

Por esto, el discurso acerca de la importancia del placer, el goce y el erotismo o la autonomía y libertad de los jóvenes sobre sus cuerpos, prácticas y deseos que transmite el último programa de educación para la sexualidad en el marco de un discurso global que establece con fuerza al sujeto autónomo liberal pensado previo o ajeno al poder, no es precisamente a través de estas políticas que inviste la vida de los jóvenes, como sí a través de la influencia de los medios de comunicación. En las instituciones educativas, lo he podido constatar, la configuración de subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas está inmersa, por una parte, en un marco general que orienta la vida hacia ciertas directrices globales de productividad, libre comercio y mercantilización de prácticamente todo (no solo de la educación pública sino también de los cuerpos, las relaciones, los deseos, etc.); pero también y por otro lado, está atravesada completamente tanto por la manera de percibir el mundo de los-as docentes condicionada por la formación que ellos-as mismos recibieron, como por la situación económica, política y social de contextos locales específicos (por el vector clase por ejemplo), que en este caso es la de localidades como la de Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y Ciudad Bolívar que constituyen el sustento etnográfico de este escrito.

---

<sup>30</sup> Las políticas, programas y proyectos de educación sexual y salud sexual y reproductiva a nivel nacional, distrital e institucional que los colegios y los-as docentes tienen el deber de poner en marcha, en términos generales los-as jóvenes no los conocen y los-as pocos que dicen que sí los conocen afirman que son insuficientes o inadecuados.

Paralelo al establecimiento del modelo económico neoliberal, del crecimiento económico y la confianza inversionista que el actual gobierno pregona, se reproduce la pobreza, marginación y exclusión de algunos sectores sociales. Tal es el caso de las localidades recién mencionadas, contextos socioeconómicos agobiados por la pobreza, la violencia y la exclusión en donde muchos-as de los jóvenes con dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo, terminan engordando las cifras de desempleo e incurriendo en diversos casos de delincuencia juvenil que reproducen la estigmatización de los adolescentes de dichos sectores:

Los jóvenes de Ciudad Bolívar tienen muchas dificultades por ser de Ciudad Bolívar. Por ejemplo, al momento de buscar un trabajo no los reciben porque al decir en donde viven inmediatamente los encasillan como ladrones, marihuaneros y delincuentes (Docente mujer)

Estamos hablando de entornos en los que el fenómeno de la estigmatización convierte a los-as jóvenes en ese alguien violento, peligroso, amenazante; en presuntos sicarios o criminales en potencia, al punto que toda clase de manifestación juvenil (hasta el simple hecho de conversar en alguna esquina del barrio) sea tildada como desviada y sospechosa (Fundación Cepecs. p. 3). Esto tristemente legitima no sólo la exclusión y marginación de los-as jóvenes sino su asesinato, pues en cualquier momento la mal llamada “limpieza social”<sup>31</sup> en una de sus noches de “aseo” acaba con la vida de jóvenes presuntamente delincuentes, drogadictos, homosexuales, prostitutas y muchos otros que simplemente se encuentren fuera de sus casas después de las diez de la noche en lugar de estar durmiendo o en sus hogares con sus familias como lo deben hacer los “colombianos de bien”.

Entornos sociales atravesados por la violencia constante en los que incluso los homicidios y la muerte hacen parte de la cotidianidad, sumen a la juventud en una incertidumbre permanente y en un desinterés frente a un futuro que prácticamente no existe. Aquí la vida debe vivirse con intensidad, se debe disfrutar el momento y aprovechar la vida de hoy antes

---

<sup>31</sup> Una de las instituciones educativas a las que asisto fue azotada por la “limpieza social” en meses recientes. De 17 casos investigados en el sector 6 casos confirmados pertenecían a jóvenes de la institución. Estos actos alimentan el temor en el que se quiere sumergir principalmente a los sectores populares y excluidos por medio del asesinato de jóvenes en las batidas de la “limpieza” o en aquellos “errores” o “falsos positivos” (que ni son falsos ni son positivos); eufemismos con el que se nombra lo que otros podrían llamar ejecuciones extrajudiciales o crímenes de Estado.

que la muerte del mañana sorprenda. Los espacios que habitan<sup>32</sup> los chicos-as de sectores populares de Bogotá atravesados por la pobreza, la violencia y la muerte tan plácidamente acogida en nuestro país, confinan a los-as jóvenes a vivir bajo la temporalidad del presente inmediato, del aquí y el ahora, del “no futuro”, del temor e inseguridad acerca de lo que vendrá.

Que la temporalidad juvenil sea la de la inmediatez, la del presente, la del aquí y el ahora no constituye per se algo negativo, pues de hecho, los-a jóvenes son el presente del país y deben ya mismo aventurarse a proponer, a crear y a transformar. Pero las dificultades vienen cuando esta experiencia temporal termina siendo funcional solamente al mercado consumista, es decir, cuando se vive el presente con intensidad no para organizarse, crear vínculos, solidaridades y llevar a cabo acciones políticas colectivas; sino para consumir objetos, drogas, alcohol y sexo. Una sociedad centrada en el consumo no es una sociedad centrada en la acción política, de hecho casi que un requisito para mantener a la juventud sumergida en el consumo de cuerpos, imágenes, objetos y demás; es mantenerla despolitizada, alejada de la militancia de otras décadas y satisfecha con la diversión, el entretenimiento y las estéticas difundidas por las nuevas tecnologías, los medios, la publicidad y el marketing. Es mantenerla subordinada a la soberanía del goce por el goce.

Pero además, que la temporalidad del presente inmediato la viva un chico en Australia es muy diferente a que la viva un chico en Bogotá, en Ciudad Bolívar por ejemplo. Vivir con intensidad lo inmediato es por ejemplo tener relaciones sexuales con quien se quiera, en el momento que se quiera, en el lugar que se quiera; lo cual podría ser enriquecedor para los individuos y la sociedad si hubieran condiciones materiales y culturales que así lo garantizaran: si hubieran un sistema de salud sensato que en lugar de lucrarse con las dolencias atendiera también inmediatamente las múltiples infecciones de transmisión sexual o embarazos no deseados que pudieran surgir; si hubiera un sistema educativo que

---

<sup>32</sup> La noción de espacio habitado es bastante dicente para entender la relación de los individuos con su entorno, con las personas, relaciones y objetos que los rodean. Para Heidegger (1997), el habitar no es ocupar un espacio sino que constituye un rasgo fundamental del ser de las personas; del ser que es ya un “ser en el mundo”, que no sale de sí para apropiarse el mundo sino que *es* en la medida en que habita el mundo, en la medida en que entabla un vínculo primordial con su entorno. De esta manera, los espacios que habitamos no son lugares por los que pasamos o que ocupamos, sino instancias que nos constituyen, que forjan lo que somos.

promoviera sujetos y cuerpos políticos en lugar de sujetos y cuerpos para el trabajo y el consumo; si hubiera una sociedad preparada para afrontar los cambios permanentes y transitar en las dinámicas de los nuevos tiempos. De lo contrario, tal experiencia temporal en lugar de aportar a las condiciones de vida juveniles es posible que esté, o peor aun que siga, acrecentando las problemáticas socioeconómicas de ciertos espacios habitados y de sus subjetividades en creación.

Así, un contexto en el que se debe vivir la inmediatez del presente, del momento, constituye un piso sólido para vivir con intensidad y arrojo sin pensar mucho en las consecuencias, lo cual favorece que se profundicen los ciclos de violencia, el abuso de los demás y el desinterés frente a los cuerpos propios o las trayectorias de vida propias. En otras palabras, tal entorno contribuye a la reproducción de violencias de todo tipo, de embarazos no deseados, de acosos y abusos sexuales, de comercio sexual infantil y juvenil, de infecciones de transmisión sexual, de consumo de alcohol y sustancia psicoactivas, entre muchos otros.



A ello hay que sumarle además la complicada situación económica y social de las familias. Familias, muchas de ellas, conflictivas y atravesadas por fuertes problemáticas de incomunicación, alcoholismo y maltrato generalmente sobre las mujeres y niños-as. Hogares en los que la violencia intrafamiliar es recurrente y que queriéndolo o no, confinan a los-as jóvenes a situaciones de soledad y abandono afectivo que generan condiciones de posibilidad para que desde edades tempranas los chicos-as accedan al consumo de cigarrillos, alcohol y sustancias psicoactivas, abandonen sus instituciones educativas<sup>33</sup> o se sumen a las cada vez más extendidas pandillas juveniles que azotan estos sectores:

---

<sup>33</sup> Para muchos jóvenes de estas localidades consideradas en emergencia desde la administración de Luís Eduardo Garzón, la escuela no representa un espacio fundamental de acceso y producción de conocimientos ni un escenario transformador y constructor de democracia. El hecho de educarse es tan solo una posibilidad de mejores oportunidades laborales o incluso una barrera frente a lo verdaderamente importante: estar “produciendo”, buscando trabajo, ganando plata (de cualquier manera hasta incurriendo en actos delictivos) y obteniendo cosas. Frente a la idea difundida de que el pobre es pobre porque no tiene cosas (celular, computador, objetos de consumo que ahora se ligan a lo que significa tener una vida digna) y no tiene cosas no por la desigualdad social y económica sino por su falta de “emprendimiento”, de “rebuscársela”; el paso por las

La mayoría de los chicos tienen mucha cercanía con el licor y las drogas, casi todos han consumido alguna vez drogas o por lo menos alguna vez alguno de sus amigos les han ofrecido. Otra cosa que pasa es que muchos tienen alguna cercanía con las pandillas y ya se acostumbraron a la agresión. En los potreros cerca del colegio se la pasan peleando, eso es todo un espectáculo al que van muchos pelados a mirar o participar y generalmente es por razones absurdas como que uno le dijo al otro que la mamá es una no se qué, una sí se más; el problema es que la idea de las peleas es dejar al otro marcado, que se le note la agresión (Docente hombre)

¿Cómo terminan metidas en pandillas? ¿Qué hay que hacer para hacer parte de una pandilla?

Para entrar hay que acostarse con alguno de los duros de la pandilla o pelearse a navaja con una de las que lleva más tiempo. Una vez yo me agarré a cuchillo con una de esas, le corté la cara y cuando me asusté e intenté salir corriendo ella me metió un “puntazo” en la espalda, mire, ahí me quedó marcado (Estudiante mujer de 15)

Este es el marco que cobija la configuración de subjetividades sexuales juveniles en sectores populares de Bogotá, marco investido por múltiples condiciones adversas y en el que se vive con intensidad la vida en general y la vida sexual en particular. Basta con preguntarle a un grupo de jóvenes acerca de las dinámicas de las fiestas a las que asisten en sus barrios para percatarse de la manera como viven en función de la inmediatez, del momento, y para ver la forma como el sexo, las drogas, el cigarrillo y el licor, hacen parte de sus consumos cotidianos y hacen parte prácticamente de lo que significa ser jóvenes, de lo que quiere decir pasarla bien:

En las fiestas de ahora se toma Chin chin o Eduardo tercero, tragos baratos pero que emborrachen. De drogas lo que más se mete es marihuana pero eso es normal, eso es como fumar cigarrillo, todos lo hacen. A veces también perico (Estudiante hombre de 16 años)

¿En donde compran todo eso? ¿Cómo hacen si ustedes son menores de edad?  
¿Cómo hacen de hecho para pedir permiso en sus casas y para entrar a esas fiestas?

En las mismas fiestas venden de todo y ser menor de edad es lo de menos, las contraseñas falsas cuestan 50.000 pesos. A veces los papás de uno no dan permiso y toca a escondidas o escapándose de la casa pero ya entrar es fácil, todos los que van tienen entre 14 y 20 años y para entrar a la fiesta solo hay que pagar 2.000 pesos, eso es un negocio redondo (estudiante mujer de 17 años)

¿En este ambiente en el que se consume drogas y alcohol también se tiene relaciones sexuales?

---

instituciones educativas termina siendo más un obstáculo o un elemento secundario que retrasa la obtención de bienes de consumo.

Claro, es normal que se termine teniendo sexo con personas que hasta ahora se conoce y hasta delante de los demás, ni siquiera en los baños, apenas se bajan los pantalones y listo, rápido. (Estudiantes hombre de 16 años)

Dichos contextos locales cobijan e invisten las relaciones y situaciones que tienen lugar al interior de las instituciones educativas. Los conflictos y la violencia también hacen parte del ambiente escolar cotidiano, un ambiente en el que permanentemente se conoce de casos de posesión de armas blancas, consumo de alcohol, cigarrillo, drogas, expendio de sustancias psicoactivas, amenazas, agresiones y delincuencia juvenil:

Nos tocó sacar al chico con policía. No sólo dañó un celular de una de sus compañeras sino que estaba drogado y como que vendía drogas en la institución. Cuando hablamos con él el muchacho respondió amenazándonos a la rectora y a mí y el papá en ningún momento lo reprimió, antes aprobaba lo que hacía (Docente mujer)

Acá evaden mucho los que trafican con drogas y con cosas robadas. También se roban las chapas, los candados y hasta las sillas del colegio las lanzan por la barda (Estudiante hombre de 15 años).

Igualmente, las situaciones relacionadas con lo sexual hacen presencia en las instituciones educativas siendo temas de discusión, alarma y preocupación. Además de los embarazos adolescentes y no deseados que sin duda constituyen uno de los ámbitos que más inquietan a la comunidad educativa (más que las infecciones de transmisión sexual o los abortos por ser más difíciles de detectar), los casos de violencias sexuales también son muy recurrentes en los colegios. El acoso sexual<sup>34</sup>, por ejemplo, constituye una práctica generalizada y naturalizada que se manifiesta de múltiples maneras por ser más soterrada y confusa (a veces se confunde con prácticas de juego o cortejo) que los abusos sexuales, que también se presentan pero estos sí, causando desconcierto y alarma:

Se presentó una situación en la mañana, a una de las estudiantes la cogieron entre varios jóvenes en el baño, le subieron la falda y la manosearon. La razón que dio una de las

---

<sup>34</sup> El acoso sexual es una práctica de presión que implica agresiones físicas, emocionales, psicológicas, verbales, gestuales, visuales, económicas o políticas; en el escenario escolar (también social) opera principalmente sobre las mujeres a partir de prácticas que se confunden con la “melocería” o el cortejo, como por ejemplo el asedio por parte de los chicos con piropos, gestos, miradas, contactos corporales sutiles (se les sube la falda, se les toca la cola, etc.); o a partir de chantajes económicos y afectivos directos como la “pruebita de amor” con la cual se presiona a las mujeres para que tengan relaciones sexuales para demostrar el amor hacia sus parejas. El abuso sexual implica en cambio contactos sexuales algo más directos y violentos (físicos y visuales) en los que prácticamente se obliga a la persona a hacer u observar algo con contenido sexual.

madres defendiendo a su hijo es que la niña los provocaba pero eso no es así, es una joven muy juiciosa (Docente mujer de IED)

En uno de los salones una niña se la pasaba diciéndole a un niño que tenía un yupi en vez de pene. Un día entre dos chicos la cogieron y la arrinconaron, se bajaron los pantalones y el niño le mostró sus genitales. (Docente mujer)

Estas son tan sólo algunas de las múltiples circunstancias que deben ser enfrentadas cotidianamente por la escuela y los-as docentes, quienes al ser los principales agentes responsables de la formación sexual y afectiva de los-as jóvenes en el escenario escolar, intervienen sus cuerpos, prácticas y deseos a partir de sus propios marcos de referencia, imaginarios, y su forma concreta de percibir el mundo, las relaciones, la juventud, el cuerpo, el género y la sexualidad; como se verá en los siguientes apartados.

#### La escuela y los-as docentes como actores determinantes de la configuración de subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas

En un país en el que los recursos económicos se direccionan hacia la lucha frontal contra el narcotráfico y el “terrorismo” y en general hacia la “seguridad democrática” que de democrática tiene muy poco, los recursos para la educación son insuficientes y condenan a las instituciones educativas a operar bajo infraestructuras y ambientes educativos adversos. ¿De qué tipo de docentes vamos a hablar entonces? Se trata de docentes hombres y mujeres que padecen también diversas problemáticas que hacen parte de las dificultades estructurales del sistema educativo colombiano subordinado al sistema económico y supeditado a los avatares del conflicto armado del país. Son docentes que deben afrontar todo tipo de situaciones problemáticas y dar clase en circunstancias complicadas de hacinamiento escolar (entre 30 y 40 estudiantes por profesor-a), de escasos recursos materiales y didácticos, y de ausencia de enfermerías, medicamentos o personal capacitado (psicólogos-as, nutricionistas, enfermeros-as, etc.) para hacer frente a casos complejos de salud y salud sexual y reproductiva que padecen muchos jóvenes y que a veces no dan espera.

Se trata de condiciones que dificultan la orientación de los chicos-as y el trato adecuado de múltiples situaciones que convergen en el escenario escolar y que muchas veces se salen de las manos de los-as docentes: casos de jóvenes desplazados por el conflicto armado, de



jóvenes que han sido abusadas sexualmente, de jóvenes que son padres y madres adolescentes, de otros que están inmersos en el mundo de las drogas, el pandillismo, la delincuencia o la prostitución; de aquellos-as que tienen baja autoestima, de los-as que están explorando su identidad sexual y de género y son discriminados-as, o de los que se sienten abandonados-as y contemplan o consuman suicidios juveniles.

Adicionalmente, son docentes que están sobrecargados de trabajo, que padecen molestias de salud (estrés, problemas de voz, de colon, de circulación, tabaquismo, etc.), que están sujetos a precarias condiciones laborales y salariales, que carecen de oportunidades de formación y capacitación académica y que padecen además un proceso de desvalorización de su profesión docente<sup>35</sup> y de pérdida de su status social (Aguilar, 1998. p. 25). Todo esto favorece sin duda la configuración de un--a docente desmotivado y con bajas expectativas personales y profesionales, así como de un quehacer docente instrumental, ocupacional, despolitizado, desinteresado e impotente ante la complejidad de situaciones que convergen en la escuela y la ausencia de suficientes políticas sociales y educativas para dar cuenta de éstas. Es en tales condiciones en las que los-as docentes orientan a los-as jóvenes en lo que tiene que ver con su vida sexual y afectiva, y son tales circunstancias las que contribuyen a que el-la docente no reflexione suficientemente sobre sus propios marcos de referencia y percepción del mundo reproduciendo con facilidad prácticas y relaciones excluyentes, además de imágenes e imaginarios anclados en valores religiosos. Diversas prácticas culturales y pedagógicas que tienen lugar en la escuela siguen siendo discriminantes (racistas, xenofóbicas, sexistas) y se sustentan en una estructura escolar autoritaria en la que operan diferentes dispositivos de poder/saber sobre los cuerpos que vale la pena exponer.

- La escuela y sus dispositivos de poder/saber sobre los cuerpos

La escuela es un escenario en el que se socializa a mujeres y hombre en determinado modelo de organización social y en el que con facilidad se legitiman prejuicios que hacen ver a

---

<sup>35</sup> Para algunas docentes mujeres la desvalorización de la profesión docente tiene que ver con el hecho de que la docencia sea una actividad mayoritariamente femenina, y al seguir estando lo femenino subordinado y subvalorado como está en un orden patriarcal, sus actividades tienen menor valor social, lo cual explica también el hecho de que sea una labor tan mal remunerada.

ciertos grupos sociales (étnicos, económicos, sexuales) como distintos e inferiores (Fundación Cepecc, 2007. p. 5). Es un lugar en el que generalmente se reafirma el Statu quo y en ese sentido, es un ámbito de garantía para la conservación de desigualdades no solo por razones de clase social, sino también de etnia, de generación, de género, de creencia religiosa o procedencia cultural (García, 2007. p. 12). Siguiendo a Althusser (1971) se puede pensar la escuela como un aparato ideológico muy efectivo por construir una representación de sí mismo como indispensable, neutro y desprovisto de ideología la vez que impone las reglas del “buen comportamiento” (Althusser, [1971] 2003. p. 45) y reproduce el orden establecido. No obstante, la escuela no es un simple espacio de alienación ideológica y de producción de consenso sino más bien, y aquí Gramsci nos aporta bastante, un escenario de lucha permanente por la hegemonía<sup>36</sup>. No es solo un escenario reproductor del orden establecido, de *la* ideología dominante<sup>37</sup>, de los “intereses del gobierno” o de la iglesia católica. Es por el contrario un escenario de disputa de sentidos y significaos, un espacio de producción e interacción permanente de lo cultural y lo político en el que se reafirman y al tiempo se transgreden ordenes establecidos que constituyen apenas equilibrios inestables.

Con esto en mente, uno de los sentidos que circula en la escuela con fuerza y que influye en el devenir escolar y social de los-as jóvenes, es el de una sociedad confesional, conservadora y mojigata que hace presencia en la voz, discurso y práctica de muchos-as docentes. Para muchos de ellos-as lo sexual debe seguir estando reducido al ámbito de lo privado, adulto, monógamo y heterosexual y lo corporal subordinado a la disciplina y a las “buenas costumbres”. Por esto, no es de extrañar que sus prácticas pedagógicas y sus enunciados constituyan dispositivos disciplinares de normalización orientados a la producción de

---

<sup>36</sup> Para Gramsci la hegemonía hará referencia a la dirección política, intelectual y moral de un sector dominante que tiene la capacidad de articular sus intereses a los de otros grupos constituyendo una voluntad colectiva; “no es la imposición de una ideología sino el establecimiento de un principio articulador sobre elementos ideológicos diversos” (Mouffe, 1985. p. 143). Según Lawrence Grossberg (2004) se trata no de la construcción de consenso que implicaría estar de acuerdo sobre una visión del mundo (aceptar la ideología dominante), sino de la construcción de consentimiento, que implica aceptar el liderazgo de un grupo particular y la desigual distribución de poder, riqueza, libertad, etc.

<sup>37</sup> Para Gramsci, según Mouffe (1985), la ideología es una práctica productora de sujetos dentro de la cual se lucha la hegemonía, la concepción diferente del mundo y la producción de otras subjetividades. “Es el terreno en el que los seres humanos se mueven, adquieren conciencia de su posición, luchan” (Gramsci citado en Mouffe, 1991. p. 198)

“cuerpos dóciles”. Operan en la escuela tecnologías disciplinarias<sup>38</sup> sobre los cuerpos de niños-as y jóvenes que apuntan a reglamentar sus gestos y actitudes por medio de arreglos espaciales meticulosos, controles de los instantes, castigos permanentes y vigilancias extremas (Foucault [1977-1978] 2006).

La escuela es un escenario disciplinar y como tal, tiene por objeto el cuerpo y ejerce un poder sobre los individuos (sus gestos, actos, tiempos) con el fin de modificarlos a partir de su clasificación en función de objetivos predeterminados y de procedimientos de adiestramiento individual que entre otros elementos, permiten la clasificación de los cuerpos, prácticas y deseos como normales (acordes con la norma, con lo que se debe hacer, de cierta forma y en cierto momento), y anormales (lo que se le escapa a la norma y debe ser “normalizado”) (Foucault [1973-1974] 2005). De esta forma, los cuerpos siguen ubicándose de determinadas maneras para determinadas actividades y siguen vigentes prácticas como la formación, en la que se ubican en el patio unos detrás de otros, en filas, mirando al frente, y se hacen ciertos ejercicios corporales que garanticen la concentración de los estudiantes antes de un anuncio importante por parte de docentes y directivas, antes de escuchar los himnos (de Bogotá, del colegio, etc.), o antes de entrar a clase para que justamente al hacerlo ya estén más “disciplinados”. La formación sigue siendo parte del día a día, del adiestramiento individual



(casi marcial)<sup>39</sup> y de la incorporación de los cuerpos al aparato disciplinar escolar.

Otro elemento es la diferenciación de espacios para el descanso y espacios para el aprendizaje, es decir, se sigue asumiendo que el salón de clase es el lugar en el que se aprende mientras

el tiempo de descanso es simplemente un tiempo de ocio (Echeverría, 2008), un mal

---

<sup>38</sup> Las disciplinas son técnicas de distribución de los cuerpos, los individuos, los tiempos, las fuerzas de trabajo; tácticas de individualización que implican fijación espacial, extracción óptima del tiempo y explotación de las fuerzas del cuerpo (Foucault, [1973-1974] (2005). p. 96).

<sup>39</sup> La escuela se soporta en rituales autoritarios provenientes de prácticas sociales propias de instituciones de vieja data como los cuarteles, conventos y monasterios: filas, uniformes, obsesión por el silencio, la obediencia, los espacios prohibidos, el control sobre los cuerpos, el orden de los pupitres que conectan a cada alumno con la espalda del otro y no con su rostro y a todos los predispone a una actitud de escucha (Aguilar 1998. p. 51)

necesario en el quehacer diario en el que hay que estar muy atentos (en plena vigilancia), para evitar cualquier muestra de indisciplina (agresiones, vandalismo, delincuencia, consumo de drogas, licor, entre otros). Docentes y coordinadores-as inculcan con fuerza esta distinción de tal forma que, en algunas ocasiones, se persuade y presione para que en el tiempo de descanso todos-as estén en el patio (en donde se les pueda observar y no en los salones o baños que dificultan su vigilancia) y para que una vez suene la campana entren a los salones de clase en la mayor brevedad posible.

Hay una preocupación permanente para que los-as jóvenes estén en el salón, para que entren al aula o permanezcan en ella cuando tienen que hacerlo como si fuera su calabozo (incluso hay normas para que los-as docentes no dejen salir a los estudiantes del salón antes de que termine la hora de clase así el contenido de la misma ya se haya agotado). Es una forma de control propia de la disciplina de la escuela que apela a que los cuerpos estén en su lugar asignado en el tiempo asignado, pues el interés a veces parece quedarse allí, en que entren y permanezcan en los salones y no tanto en las prácticas pedagógicas de los-as docentes o en lo que sucede una vez que ya están dentro del aula, pues esto ya hace parte de la “autonomía de cátedra del profesor”. Así como el descaso es el momento de distracción, ocio, ruido, juego, diversión y “desorden”, se espera que el espacio dentro del aula sea un lugar en el que predomine el silencio y la concentración; un lugar en el que los cuerpos (sentados y quietos) y las miradas se centren en el tablero, y los oídos y la atención en las palabras de quien está en frente cobijado por la autoridad que le provee el conocimiento y la misma disposición de los estudiantes en el aula, en donde él o ella (docente) “tiene-ejerce un poder”.

Esta rígida, autoritaria, arcaica y anacrónica estructura disciplinar escolar<sup>40</sup> contribuye a que los cuerpos y las subjetividades sexuales juveniles se formen para la disciplina y no para la expresión, para la reproducción de la organización social dominante y no para la

---

<sup>40</sup> No puedo evitar desplegar me en adjetivos tal vez porque mi propia formación escolar hace que mi asombro al percibir dicha estructura disciplinar sea muy grande y que las palabras utilizadas se queden cortas frente a las impresiones y al impacto que todo esto causa en mí. Yo me formé en un colegio de innovación educativa en donde muchos de los dispositivos de poder/saber sobre los cuerpos propios de la educación tradicional no operaban (no había uniformes, formación, ni presión constante para mantener la disciplina), razón por la cual, mi asombro es permanente al visitar instituciones educativas distritales y descubrir que en efecto existen prácticas completamente rígidas, homogeneizantes y anacrónicas muy lejanas a la educación escolar que yo recibí.

transformación de la misma, para la reafirmación de parámetros corporales y comportamentales convencionales y no para la transgresión de éstos, para la perpetuidad de las desigualdades y conformismos y no para la igualdad y la sublevación. En este marco todo aquello que se sale de los parámetros establecidos de comportamiento y acción busca sancionarse, intervenir o prevenirse para que no vuelva a acontecer<sup>41</sup>. Por esto, frente a cualquier indicio de anormalidad en los comportamientos corporales, sexuales y afectivos, se busca intervenir con prontitud, ojala antes de que éstos se generalicen.

En una de las instituciones educativas a las que asisto, en meses anteriores se discutió con un grupo de docentes mayoritariamente femenino el caso Mónica<sup>42</sup>, una niña de sexto que según el grupo tiene problemas de “desarrollo sexual”. La chica tiene 13 años, más de cinco hermanos (una hermana mayor que al parecer tiene “dificultades” similares a las de ella) y una familia muy pobre que según las docentes “no le da plata ni para las onces”. Es una chica a la que según el grupo le falta mucho afecto (el papá le pega), lo cual puede explicar por qué busca cariño y reconocimiento con sus compañeros acosándolos e incluso casi masturbándolos. El problema que expresa el grupo, es que este tipo de comportamientos ya están influenciando a sus pares, o en otras palabras, pueden ser “contagiosos”, razón por la cual, aseguran que debe hacerse algo con ella de inmediato.

El conocer directamente a la niña me permitió percibir que simplemente se trata de una chica extrovertida, que manifiesta abiertamente lo que quiere, lo que le gusta, lo que sabe sobre sexualidad, y que experimenta con ésta, situación que representa un “peligro” ya que esto puede influenciar a los demás chicos y chicas del curso que por el contrario, mantienen sus comportamientos y prácticas sexuales soterradas pero acordes con “la moral institucional”<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> “La escuela busca que todo funcione por sí solo, que las vigilancias, presiones y castigos sobre los cuerpos constituyan a futuro hábitos de comportamiento adecuados” (Foucault [1973-1974] 2005. p. 72).

<sup>42</sup> El nombre de las personas se disfrazan para evitar susceptibilidades y proteger su identidad.

<sup>43</sup> Al hablar de moral institucional se hace referencia al orden normativo que establece lo que se puede hacer, sentir o pensar en la institución, que dicta lo que está bien o está mal, lo que es aceptable y reprochable; que condiciona los sentimientos, posibilidades, gustos, cuerpos, deseos, etc. (Nieto, 2008). Parte de esta moral institucional está consignada en los manuales de convivencia pero otra parte importante depende de los imaginarios y concepciones de los-as docentes y directivos soportados en valores religiosos.

Este tipo de situaciones son muy recurrentes, pero lo que cabría destacar aquí, no es sólo el hecho de que casos como el de Mónica (o el de chicos-as homosexuales) en las instituciones educativas sean vistos muchas veces como “manzanas podridas” que hay que “arreglar o botar” antes de que “dañen” a las demás, sino más que esto que el disciplinamiento de los cuerpos y las conductas sexuales juveniles está condicionado por cierta forma de percibir el mundo propia de una sociedad conservadora, mojigata y religiosa como la nuestra; sociedad que sigue siendo reproducida en las prácticas y discursos de los.as docentes, quienes actúan, como cualquier persona, de acuerdo a sus imaginarios y marcos de pensamiento.

Lo que llamamos “la realidad” está mediada por imaginarios sociales muchos de los cuales están orientados a mantener un orden social, y son difundidos y legitimados por instituciones como la familia o la escuela. Los imaginarios que habitan la escuela son el resultado del devenir histórico y sociocultural de un país como Colombia, en el que se han establecido y profundizado ciertos significados y estereotipos basados en prejuicios que terminan siendo indispensables para el disciplinamiento de los cuerpos, para que sean “dóciles”. De esta manera, la escuela o más concretamente muchos-as de sus docentes, fueron formados en una moral tradicional y en una sociedad (y escuela) llena de tabúes frente a lo corporal y lo sexual, razón por la cual, al hablar de sexualidad, por ejemplo, tienen que enfrentarse a sus propias concepciones, opiniones, experiencias y aprendizajes naturalizados en los que la heterosexualidad, la monogamia, lo privado (íntimo y escondido) y las prácticas sexuales u afectivas convencionales que remiten a la relación de pareja adulta con fines reproductivos, son pensadas como “naturales y legítimas”.

Si bien a la escuela (junto con la familia) se les designa como los espacios de socialización y formación subjetiva por excelencia; por imaginarios, tabúes y por la formación misma que recibieron los-as docentes, la escuela está siendo incapaz de llevar a buen término una educación para la sexualidad acorde con las necesidades, intereses y experiencias que viven los-as jóvenes actualmente, recayendo en prácticas autoritarias y limitando las diversidades a marcos totalizantes convencionales. A muchos-as docentes aun les cuesta trabajo no sólo hablar de sexualidad de manera espontánea, sin tapujos ni vergüenza (prefieren hablar de las partes del cuerpo, de su higiene y cuidado, de las enfermedades y de la forma de prevenirlas

en lugar de hablar de orgasmos, de placer, de masturbación y otros temas soterrados), sino reconocer su importancia como orientadores-as en los procesos de subjetivación sexual femeninos y masculinos sacándole el cuerpo a tal responsabilidad con el argumento también generalizado de que el hablarle a los-as jóvenes de sexualidad lo que hace es promover relaciones sexuales incluso más tempranas y promiscuas:

Desde que se les habla de sexualidad han comenzado a tocarse más, a ser más vulgares, yo no creo que la educación sexual esté aportando algo, ahora uno los ve cada vez más groseros, manoseándose desde pequeñitos (Docente mujer)

Sigue habiendo renuencia en varios docentes a formar no sólo en lo académico sino también en lo emocional, sentimental, corporal, sexual y humano, y muchos sencillamente no consideran la importancia de que la escuela y de que ellos-as mismos como docentes, asuman una responsabilidad en la formación para la sexualidad y la reproducción de los-as jóvenes. Cabe señalar que no se trata de “culpar” a los-as docentes, o de simplemente juzgarlos por no entender a los-as chicos-as, por

no conocer sus lenguajes, por no saber cómo llegarles, o porque se quedaron en el pasado y son sectarios y no quieren cambiar sus imaginarios, tabúes y prejuicios. El asunto es que en el mundo de hoy lo sexual tiene nuevos sentidos para la juventud y frente a tales constataciones, los-as



docentes, en lugar de negar a los-as jóvenes como sujetos de derechos y sujetos de deseos<sup>44</sup> deben desempeñar un rol fundamental y no seguir perdiendo su posición privilegiada en la educación sexual y afectiva de niños-as y jóvenes, frente a otras esferas (mediáticas) que cada vez se apropian más de la responsabilidad o en este caso irresponsabilidad de orientar la configuración de subjetividades sexuales juveniles<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Percibir a los-as jóvenes como sujetos de derechos y sujetos de deseos implica, complementando la definición del joven como sujeto de derechos que ofrece Aguilar (1998. p 55), comprender que tienen expresiones culturales y corporales que pueden-deben tener un lugar en la escuela, que tienen derechos consagrados en la ley así como deberes que no son más ni menos que los de los demás ciudadanos, y que son portadores de unos criterios, necesidades, intereses y deseos que deben participar del proceso de negociación cultural a través del cual se construye la educación de la cual son protagonistas.

<sup>45</sup> La educación para la sexualidad es un tema que sencillamente muchos maestros quisieran que fuera tocado por los padres de familia, quienes, a su vez, esperan que sea la escuela la que asuma dicha responsabilidad. En

Es primordial que docentes hombres y mujeres se aventuren a poner en marcha prácticas pedagógicas que perciban el cuerpo como expresión de la subjetividad (Echeverría 2008) y como territorio político en lugar de privilegiar dispositivos de poder autoritarios y centrados en binarios como los de disciplina-indisciplina, “normal-anormal”, entre otros; pues dicha percepción de los cuerpos y las subjetividades como objetos de la disciplina escolar y no como agentes políticos de expresión y transformación social, está reproduciendo la incomunicación docente-estudiante y contribuyendo a que los-as jóvenes no encuentren en sus profesores-as interlocutores con los cuales compartir elementos que tienen que ver con su vida sexual al considerar que su reacción va a ser represiva y prohibitiva.

Así pues, los dispositivos de poder/saber que se ejercen sobre los cuerpos y que influyen los procesos de subjetivación sexual juvenil en la escuela, parten de ciertos imaginarios sobre el deber-ser de lo corporal y lo sexual que tienen los-as docentes y que se sustentan además en imaginarios de género, en concepciones naturalizadas de lo que se piensa deben ser los hombres y las mujeres. Por lo tanto, se hace necesario ahondar en algunos dispositivos concretos de poder que operan sobre el género, es decir, ahondar en los dispositivos pedagógicos de género entendidos como procedimientos sociales a través de los cuales “un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García, 2004. p. 15).

- Imaginarios de género de los-as docentes como anclaje político del cuerpo y la sexualidad juvenil

Los imaginarios son aquellas ideas y percepciones que circulan socialmente sobre algo o alguien y que muchas veces están naturalizadas, hacen parte del sentido común de las personas y marcan un orden de legitimidad o ilegitimidad de las subjetividades y su estar en el mundo. Al hablar de imaginarios hay que aclarar que éstos son contextuales, es decir,

---

medio de este ping-pong lo que sí resulta claro es que actualmente los jóvenes poseen más conocimientos del que los padres y maestros imaginan, porque “están sobreexpuestos a la información asociada con la sexualidad y sobre estimulados con un bombardeo visual y auditivo agudizado por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (Caamaño, 2005).



están situados histórica y culturalmente y además, que son complejos, híbridos y están conformados por la confluencia de imágenes heterogéneas y hasta contradictorias. Como lo expresa (Carretero, 2001), las imágenes y los imaginarios están muy relacionados pero la diferencia es que, mientras la imagen se sitúa en el ámbito de lo material y lo concreto, lo imaginario se sitúa en el terreno de lo inmaterial y aunque no se ve, toma cuerpo por medio de las imágenes, de las conversaciones, las prácticas, etc.. En este sentido, se puede hablar de una correlación entre imagen e imaginario puesto que todo imaginario se encarna en figuras concretas cargadas de significación simbólica, y toda imagen, conversación o práctica remite a imaginarios que le dan sentido.

En las instituciones educativas distritales operan imaginarios de género que trascienden el escenario escolar. Una *imagería de género*, es decir, un conjunto de concepciones sobre lo femenino y lo masculino producidas por un devenir histórico y social particular en el que se han venido construyendo y estableciendo a lo largo de muchas generaciones imaginarios que cumplen la función de moldear variadas dimensiones de la vida cotidiana, desde la manera como se interactúa con las personas del otro o del mismo sexo o los roles y posiciones sociales asumidas, hasta la relación con el cuerpo (García, 2004) y la manera de expresar la sexualidad. Parte de esta imagería de género circula en la escuela a través del discurso y práctica de los maestros-as, quienes reafirman concepciones tradicionales sobre el ser hombre y el ser mujer resultado de ciertos referentes sociales e idearios naturalizados de corte moralista y conservador.

Los-as docentes, antes que maestros-as son sujetos que al igual que muchos de los integrantes de nuestra sociedad crecieron escuchando frases como “Déle como un varón, con fuerza”, “no llore que los hombres no lloran”, “siéntese como un señorita decente” y asimilando prácticas determinadas para pensarse a sí mismos como sujetos hombres o mujeres, que siguen reproduciendo cotidianamente tal vez no necesariamente a partir de las mismas frases, pero sí de otros y diversos ejercicios de poder. La gestión de los cuerpos sexuales juveniles en los colegios sigue estando mediada por estereotipos de género

excluyentes<sup>46</sup>, por esquemas idealizados del deber ser de hombres y mujeres con sus respectivos parámetros deseables en cuanto a su vivencia de lo corporal y lo sexual. Estos estereotipos<sup>47</sup>, que invisten los cuerpos incluso desde antes de que nacer, desde los primeros años se van estableciendo en los cuerpos de niños-as y jóvenes a partir de hábitos, aprendizajes, pautas de comportamiento y prácticas diferenciales para hombres y mujeres impuestas consciente o inconscientemente por padres-madres y docentes. El hacerse a un género es un proceso performativo que implica prácticas reiterativas que van configurando la identidad que se supone ya viene dada desde el nacimiento<sup>48</sup>.

❖ Imaginarios sobre lo masculino

Aun sigue estando naturalizada la asociación de lo masculino con ciertas categorías que tienen una valoración alta en la escuela y la sociedad. Se promueve de diversas maneras un modelo de masculinidad hegemónica, juzgado natural, en el que se asocia el ser hombre con ser fuerte, racional, activo, inteligente, con buen desenvolvimiento en lo público y competitivo. Dicho modelo de masculinidad deseable y naturalizado en el sentido común de los-as docentes se impone a partir de prácticas pedagógicas excluyentes en las que, asumiendo aquellos rasgos de personalidad masculina viril, activa, fuerte y racional pensada casi como biológicamente dada, se estimula la participación masculina en ciertos ámbitos que implican razonamiento lógico (ciencias exactas) o rendimiento físico (educación física), pues se considera que sencillamente ellos son mejores en estos campos que las chicas:

---

<sup>46</sup> “Pese a que tanto la Constitución del 91 como la Ley General de Educación de 1994, formalmente reconocen la igualdad de derechos y deberes para hombres y mujeres; niños, niñas y jóvenes continúan siendo formados bajo estereotipos de género excluyentes (basados en criterios religiosos), lo cual desafortunadamente conlleva efectos negativos para la vida personal y social de hombres y mujeres, así como para el desarrollo económico, político y cultural del país; contribuyendo esta situación a la generación de las múltiples violencias (entre ellas la familiar), injusticias y exclusiones que azotan a nuestra sociedad” (Fundación Cepecs, 2007. p. 8).

<sup>47</sup> Como explica Stuart Hall (1997), *estereotipar* es una forma hegemónica y discursiva de poder orientada a mantener un orden simbólico, que se produce trazando fronteras. En este sentido, las distinciones entre hombres y mujeres en diversas ocasiones recaen en estereotipos al reducir la diversidad a ciertas características esenciales, fijas, naturalizadas y simplificadas.

<sup>48</sup> La performatividad es una “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 1993. p. 18). Sin embargo, como señala Butler (1999) el género es siempre un hacer por parte de un sujeto que no preexiste a la acción y por lo tanto, está abierto a “haceres” reiterativos que sedimenten otros múltiples géneros que también son posibles aunque hayan sido constituidos como inarticulables.

Los hombres generalmente son más dados a lo que implica fuerza y las mujeres a lo que implica flexibilidad. La diferenciación de actividades en la clase de educación física no se hace solo por asuntos biológicos sino también por parámetros culturales, pues una mujer que haga ejercicio a la par con los hombres puede terminar musculosa y esto es mal visto. Lo mismo pasa con los hombres, si se ponen a hacer muchos trabajos de flexibilidad de una vez los encasillan como gays. De todas formas de lo que sí no cabe duda es que las mujeres son menos dadas para el deporte que los hombres y entre más van creciendo se van volviendo más perezosas para realizar actividades deportivas<sup>49</sup> (Docente hombre).

Los imaginarios de género en la escuela circulan a través de marcadores de género, entendidos como “los límites impuestos verbal y simbólicamente al comportamiento adecuado para un género específico” (García, 2001. p. 129); marcadores que operan por acción o por omisión y que reproducen la desigualdad de género<sup>50</sup>. Por acción, por ejemplo, por medio de prácticas o frases como las de “no llore que los hombres no lloran” o la que escuché cierto día por parte de un docente hombre que cuando vio que algunos jóvenes se acercaban a mirar lo que hacían las mujeres mientras ellas acordaban los preparativos para celebrarles el día del hombre<sup>51</sup> en la institución, proclamó: “hermanito aquí están sólo las mujeres, si quiere estar acá póngase la falda y viene”. También por acción a través de actividades en las que, partiendo de la idea de que los hombres son “mejores” que las mujeres en ciertos campos y obtienen mejores resultados, se promueve su formación con prácticas diferenciales en terrenos como el de las matemáticas o la educación física, preparándolos mejor o exigiéndoles más (pasándolos al tablero, pidiéndoles ejercicios más complejos, más vueltas a la cancha, etc.); con lo cual, en últimas, se garantiza que en efecto obtengan mejores resultados en tales campos no por su disposición natural para éstos, sino

---

<sup>49</sup> “La educación física en tanto pedagogía que tiene por objeto directo al cuerpo, es un bastión pedagógico sin igual del género (...) La educación física parte de concepciones diferenciales del cuerpo y de desempeño de hombres y mujeres, y organiza sus métodos pedagógicos y sus didácticas para reproducir y vigilar en el cuerpo los imaginarios de lo que socialmente es ‘propio’ de la masculinidad y la feminidad” (García, 2001. p. 126)

<sup>50</sup> La desigualdad de género sostenida por el patriarcado como forma de organización social que legitima el dominio, la opresión y la explotación de un sexo sobre otro, y por el sexismo como imaginario que reafirma la creencia de que por una “acción natural” uno de los sexos es superior al otro, hace referencia a un ejercicio desigual de poder (impositivo y autoritario) que subordina lo femenino frente a lo masculino (Fundación Cepecs, 2007).

<sup>51</sup> El 8 de marzo, día internacional de la mujer (trabajadora) que conmemora la lucha de la mujer por su participación y por la igualdad de género, ha tomado un cariz comercial al punto que, al regalo de la florecita y la celebración del día de la mujer, le sigue en algunos escenarios (como en algunos colegios) y por exigencia masculina, la celebración del día del hombre, que consiste también en regalarles algo y celebrarles de algún modo “su día”, olvidando que en el histórico orden patriarcal y como se dice en burla, el “día del hombre ha sido todos los días”.

por el “sesgo de género en las competencias académicas y sociales que se están promoviendo” (García 2007)

Pero por omisión también se reproduce la desigualdad de género por lo menos de dos formas. Una es a través de actitudes indiferentes o condescendientes con algunos comportamientos que desde la óptica de muchos-as docentes, son normales en los jóvenes hombres porque son hombres. Tal es el caso de la disciplina que se difunde en el escenario escolar y que en el caso de los chicos, se les debe demandar a partir de un trato fuerte o en muchas ocasiones, “mejor dejando así” porque es “natural” al ser hombre la irresponsabilidad y el transgredir las normas. Se llega a pensar que la naturaleza masculina activa y dominante legitima el hecho de que sean agresivos, violentos y que estén por fuera de las normas y del “buen comportamiento”, lo cual sustenta el hecho de que se les censuran menos sus acciones:

Por ejemplo en un conflicto de agresión, si el caso es de dos chicos se les llama la atención y se anotan, pero si es de dos chicas se le da mucha más relevancia, se les llama la atención y parece que el caso fuera más grave que el de los hombres (Docente hombre)

La imaginaria de género presente en los marcos de percepción del mundo de los-as docentes hace que se promuevan prácticas desiguales para hombres y para mujeres en lo académico y en lo comportamental; prácticas que reproducen la dominación y la posición privilegiada de los hombres frente a las mujeres y que reafirman la desigualdad. Otra forma de mantener tal relación jerárquica entre los sexos consiste simplemente en no hacer nada concreto para transformar dicha relación, en no tomar medidas afirmativas que promuevan por ejemplo la participación política de las mujeres, su formación en campos pensados como exclusivamente masculinos (deportes, ciencia y tecnología); pues por más de que se afirme que no se llevan a cabo prácticas de desigualdad que discriminen a las mujeres frente a los hombres, tampoco se llevan a cabo prácticas que promuevan la equidad de género y transformen los *habitus* incorporados<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> El *habitus* es la incorporación de las relaciones sociales en el individuo, es la sociedad hecha cuerpo. Los individuos que perciben son el resultado de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. En consecuencia, los agentes se inclinan a tomar el mundo tal cual es, a aceptarlo como natural más que a rebelarse contra él (Bourdieu, 1990)

Ahora bien, la imagería de género de los-as docentes se materializa también en ciertos dispositivos de poder sobre los cuerpos y lo sexual. Por ejemplo, una de las formas de mantener aquella figura idealizada de masculinidad es a partir de la presentación social, de la apariencia corporal que es vigilada y sancionada por los-as maestros. El uso del uniforme es fundamental, en el marco de un modelo estético conservador que implique pelo corto, ausencia de tatuajes y en la medida de lo posible exclusión de todo tipo de accesorios que se salgan de los parámetros institucionales frente al porte del uniforme, como es el caso de las cachuchas, los piercings o las chaquetas.

La obligatoriedad en el uso del uniforme que puede ser requerida por diversas razones (honra al compromiso asumido por los padres, equidad en el grupo, protección del vestuario diario, concordancia estética, cumplimiento de la normatividad institucional, entre otras) (García,



2001. p. 135), se demanda al punto de que no se deje ingresar a la institución a aquellos estudiantes que no porten el uniforme completo o que porten accesorios que no pertenecen al mismo, a pesar de que, por simple lógica, ciertos días bogotanos en ocasiones inclementes y lejanos de un clima caribeño soleado justificaría el

uso de chaquetas, guantes o bufandas, que más que ser simbologías corporales que atentan contra la moral institucional, permiten al ser humano “no aguantar frío”. Sin embargo, con el porte del uniforme que representa una parte importante de la disciplina institucional pasa lo mismo que con las agresiones, las violencias y otros aspectos que se salen de las normas y transgreden la disciplina, a saber, que con los hombres hay más permisividad:

Todavía existen prácticas sociales que reflejan machismo. Se observa más control y censura en las conductas de niñas que de niños y hay más censura sobre el porte del uniforme sobre las niñas y adolescentes que sobre los niños (Docente hombre)

Pero además de todo lo relatado, las concepciones que circulan sobre el deber ser masculino implican ejercicios de poder que promueven formas particulares de vivir y expresar la sexualidad. Los imaginarios prescriben los comportamientos sexuales y corporales determinando las maneras apropiadas de relación con seres del mismo y del otro sexo,

estableciendo los posibles vínculos de pareja y normalizando roles, posiciones y disposiciones de acuerdo a lo socialmente permitido o restringido (Muñoz, 2004). El hacerse a un modelo de masculinidad hegemónico implica excluir múltiples formas de comportamiento y posibilidades de masculinidad, entre las cuales, una de las más señaladas, reprimidas y evitadas, es la que involucra ciertos modales o rasgos corporales que han sido tipificados como exclusivamente femeninos y que por lo tanto son subvalorados, señalados y ridiculizados por ser afeminados y por no corresponder a la imagen del varón (Echeverría, 2008):

Es como el muchacho... ¿cómo es que se llama? El de noveno, el de pelito pintado, a ese muchacho sí se le nota que es bien gay. A ese pelado toca es presentarle a otro chino de séptimo que también es como amanerado. (Docente hombre)

La visibilización de identidades sexuales y de género diversas y más aun las manifestaciones sexuales y afectivas homosexuales que tienen lugar en las escuelas encuentran mucha resistencia por parte del cuerpo docente que ve en ellas o bien una problemática que debe ser reprimida antes de que se generalice (casi que una enfermedad contagiosa que debe intervenir antes de que contagie o desvíe a los demás), o bien una “anormalidad” objeto de burlas y chistes homofóbicos como el citado<sup>53</sup>. Esto está acompañado por el desconocimiento y principalmente por ciertos imaginarios como el que equipara la orientación sexual con la identidad de género y por lo tanto asimila que todo el que se comporta como mujer (afeminado) es necesariamente homosexual. En este sentido, el modelo de masculinidad hegemónica al que se convoca a los chicos es funcional para seguir imponiendo la heterosexualidad normativa pues el varón debe actuar como varón (nada de rasgos afeminados) y desear como se supone desea el varón.

Querámoslo o no los dispositivos de poder que interpelan los procesos de subjetivación sexual masculina en el escenario escolar además de promover ciertas formas convencionales de ser hombre que reproducen el orden patriarcal y la subordinación de la mujer, también

---

<sup>53</sup> Los estudios que han hecho análisis de los manuales de convivencia de instituciones educativas en Bogotá evidencian que en términos generales en éstos no aparecen normas concretas que sancionen la homosexualidad o las prácticas de jóvenes con identidades sexuales y de género diversas, pero tampoco normas específicas que las protejan (García, 2007), razón por la cual su regulación queda abierta a las interpretaciones morales de docentes y directivas muchas veces basadas en prejuicios y desconocimiento de las diferencias.

están afianzando la heteronormatividad y administrando el deseo. En las instituciones educativas la constitución de las subjetividades sexuales masculinas (también de las femeninas) emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuales y excluir y repudiar otras. La configuración de la subjetividad sexual masculina exige cierta identificación que se da a través de un repudio que produce un campo de abyección<sup>54</sup>, un repudio que ata el deseo y sin el cual el sujeto no puede emerger: el repudio de la homosexualidad”. (Butler, 1993 p. 20). De esta manera, en el caso de presentarse prácticas y actitudes que se salgan del marco de masculinidad legítimo, hay un señalamiento y cuestionamiento inmediato e incluso mayor que en el caso de las mujeres, seguramente porque el orden patriarcal es algo más permisivo con la homosexualidad femenina (por ser ello parte de las fantasías eróticas de los hombres) que con la masculina:

A una de mis sobrinas casi la echan del colegio por hacerles el cuarto a unas niñas lesbianas que se encerraban en un cuartito oscuro de la institución. A mí me parece el colmo que se haga eso, eso viola sus derechos y es una forma de represión. Fueran hombres uno hasta entiende, pero eran mujeres, compañeritas (Docente mujer).

Si bien el caso de la homosexualidad es más punible cuando se trata de hombres que cuando se trata de las mujeres, respecto a la monogamia la situación es inversa. El medio social y escolar es permisivo con los hombres cuando éstos son, en lenguaje coloquial, “perros”, pues parte del imaginario que soporta el ser macho conduce a estar demostrando la virilidad a partir de vivencias afectivas y sexuales con múltiples mujeres; y a estar siempre disponible sexualmente. Sin embargo, esto no quiere decir que no haya preocupación por parte de los-as docentes al respecto, pues de hecho, uno de los elementos que trastornan su cotidianidad y los-as cuestionan frente a qué hacer, qué medidas tomar, tiene que ver con las relaciones y prácticas erótico-afectivas de los jóvenes que desde la óptica de docentes formados en una sociedad en la que perduraban la relaciones de pareja y se consumaban en el contrato matrimonial, son percibidas como relaciones promiscuas:

El problema en la institución es la promiscuidad. Las relaciones de los jóvenes, noviazgos, goces, como los llamen, son relaciones rápidas, cortas, sin objetivos claros y con impactos

---

<sup>54</sup> Para Butler (1993) lo abyecto “designa las zonas invisibles, inhabitables de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invisible’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos” (1993, p. 20).

concretos en la escuela porque los aleja de la realidad e incluso los vuelven irresponsables (Docente hombre)

Las relaciones erótico-afectivas de los jóvenes que efectivamente se alejan cada vez más de la heteronormatividad, la monogamia, la “estabilidad” y del ámbito de lo privado, son percibidas por muchos-as docentes como negativas, como una moda extraña que se está imponiendo con implicaciones claras como la falta de rendimiento en las actividades académicas. Frente a esto, la salida que se encuentra en diversas ocasiones más que evaluar los propios imaginarios que hacen que tales relaciones y prácticas sean vistas como inapropiadas o “desviadas”, es reprimirlas, condenarlas y persuadir (a veces casi obligar) para que por lo menos en el momento de ingresar al espacio del aula y al tiempo de la producción de conocimientos, se dejen por fuera los contactos corporales, las manifestaciones afectivas y las distracciones emocionales que tienen su propio tiempo y espacio en el patio y el descanso; en otras palabras, se intenta remitirlas al ámbito de lo privado<sup>55</sup>.

La sorpresa que manifiestan los-as docentes no sólo frente a los indicios de homosexualidad en la escuela sino frente a la “promiscuidad”, claramente parte del supuesto de que lo “normal y legítimo” es entablar relaciones afectivas “estables”, es decir, relaciones de noviazgo (heterosexuales) en las que prime la fidelidad, la complementariedad y el amor. Muchos de ellos-as viven escandalizados frente al cambio social mismo, se asombran al percatarse de que las relaciones sexuales empiecen a edades cada vez más tempranas, o que ya no es necesario entablar una relación sentimental o emocional para tener sexo; y frente a todo esto, en lugar de analizar éstas transformaciones en su complejidad, evaluando sus efectos sociales, económicos y políticos o cuestionando la responsabilidad que en ello le compete a los medios de comunicación y la sociedad de los-as consumidores, viven queriendo mantener un pasado para ellos-as nunca superado de conquistas, relaciones consolidadas y amores públicos y socialmente aceptados:

---

<sup>55</sup> La mayoría de docentes afirma que tolera las manifestaciones erótico afectivas de los-as jóvenes pero siempre y cuando se hagan fuera del salón o incluso fuera del colegio, con lo cual solo garantizan que éstas se sigan llevando a cabo pero en la clandestinidad, cuando el profesor se distrae, cuando el salón está solo, cuando el baño está oscuro, etc.



La construcción de uno y la formación de uno fueron muy diferentes. En mi época uno con sus compañeros de estudio no se cogía, no se abrazaba, no se tocaba, se respetaba y se manejaba la sexualidad que se maneja pero volviéndose uno muy misterioso y muy atractivo hacia el otro. Aquí no hay misterio, no hay nada atractivo, no hay conquista, no hay relaciones duraderas; sólo hay presión de grupo, relaciones precoces y hasta promiscuas. Tristemente ¿no? (Docente mujer).

Docentes hombres y mujeres aun arraigados a un modelo de sociedad confesional que interpela cada vez menos (o por lo menos de otra forma) a los jóvenes de hoy, no ven en los cuerpos y subjetividades sexuales juveniles más que peligros y riesgos por expresar prácticas, apariencias y comportamientos cada vez más distantes a aquellos en los que ellos-as mismos fueron formados. Por lo tanto, la relación del docente con estos cuerpos y subjetividades juveniles femeninas y masculinas más que reconocer su potencial expresivo y transformador de viejos atavismos, en diversas ocasiones se queda en la represión, el ejercicio de poder y el interés de mantenerlos “disciplinados” (ocupando los espacios adecuados en los momentos adecuados) y anclados a aquellos principios o valores religiosos juzgados como apropiados.

#### ❖ Imaginarios sobre lo femenino

Al imaginario idealizado de masculinidad asociada a lo racional, activo, fuerte, agresivo, heterosexual, promiscuo y siempre disponible sexualmente, lo acompaña el imaginario también idealizado<sup>56</sup> de feminidad asociado a otras características generalmente con una valoración escolar y social inferior. Lo femenino tiende a asociarse no sólo en la escuela sino en la sociedad con la pasividad, la emocionalidad, lo sentimental, lo privado, lo delicado y lo recatado; asociación que termina legitimando que se lleven a cabo prácticas pedagógicas excluyentes en las que, asumiendo aquellos rasgos de personalidad femenina como naturales, se subvaloran las capacidades y habilidades de las mujeres desestimando su participación en campos pensados como potestad de los hombres como los que implican desempeño físico o competencias en ciencias naturales y exactas:

---

<sup>56</sup> Idealizar es un dispositivo de poder sobre el género que tiene que ver con la concepción de lo masculino y lo femenino a través de imaginarios opuestos y excluyentes que implican una valoración jerárquica generalmente a favor de los hombres (Muñoz, 2004) y que se materializa también en prácticas excluyentes y ejercicios de poder orientados a encauzar la corporalidad y sexualidad masculina y femenina.

Por lo menos la profe de educación física pone a correr a los niños durante 20 minutos y a las mujeres durante 10 minutos, y hay veces que el profe de matemáticas coloca trabajos más suaves a las mujeres que porque las mujeres no tienen la capacidad de pensar y analizar tan rápido como los hombres (Estudiante mujer de 16 años)

Tales prácticas diferenciales para hombres y mujeres que parten de imaginarios sobre la superioridad biológica masculina en ciertos campos de aprendizaje y acción, reafirman la histórica posición sumisa y subordinada asignada a la mujer que le ha negado posibilidades de desarrollo personal y social, de participación en diferentes campos sociales, económicos, culturales y políticos, de reconocimiento de sus diferencias, capacidades, cuerpos, prácticas y deseos; y que la ha remitido a actividades pensadas secundarias del cuidado de los hijos, de los hombres o del hogar. Las características asociadas a lo femenino en el marco de un orden patriarcal tienen necesariamente una valoración inferior. Que se perciban pasivas en lugar de activas, emocionales y no racionales, delicadas y no fuertes, atadas a lo privado y no a lo público; evidentemente conduce a un reconocimiento social de la mujer menor.

No obstante, a pesar de que lo femenino en términos generales es subvalorado y subordinado frente a lo masculino, cuando se trata del rol de la mujer al cuidado de los otros el asunto es algo diferente, pues esta es tal vez la única dimensión de lo femenino con una valoración algo más significativa<sup>57</sup>. Estar al cuidado de los demás implica responsabilidad y esta se traduce en atención, buenos comportamientos, auto-vigilancias. Esto explica por qué, en la escuela, mientras los rasgos de personalidad asociados a lo masculino se consideran “mejores”, al hablar del buen comportamiento, la ética, la responsabilidad, la moralidad y la honestidad, las mujeres gozan de un mayor



---

<sup>57</sup> Esto podría explicarse, como dirían algunas feministas de corte marxista, por el hecho de que el trabajo doméstico ha sido fundamental para la reproducción del capitalismo ya que el estar al cuidado de los hijos y de los hombres (tenerles la comida caliente, la ropa limpia, etc.), garantiza que éste vaya al trabajo en las mejores condiciones y sin más preocupaciones que “conseguir el pan”. Así, aunque las mujeres ahora también participen del trabajo remunerado, siguen teniendo que asumir además de éste la responsabilidad del trabajo doméstico no remunerado del cuidado de los demás, pues hacerlo es fundamental para la producción, circulación y acumulación de capital (Izquierdo, 1999)

reconocimiento y valoración, pues en general, como afirmó una docente, “cuando se habla de la indisciplina en un grupo se piensa en los jóvenes y no tanto en las chicas”.

Pero esto implica también un mayor control, represión y sanción en caso de no demostrar dichos rasgos como parte de su personalidad. En el caso de las mujeres la disciplina y el mantenerse en el marco de las normas establecidas se les demanda con mayor vehemencia. Por ejemplo, respecto a los modelos estéticos corporales, también se espera que sean lo más conservadores posibles, lo cual implica el uso adecuado del uniforme (que se les exige más que a los hombres), y nada de tatuajes, de piercings o modas alternativas que en caso de presentarse, se cuestionan y reprimen:

Yo siempre cuento el caso de Nicole. Un día llegó al colegio con unos zapatos que tenían varios cordones de diferentes colores: verdes, rosados... de varios colores. Al entrar la coordinadora le preguntó señalándole los pies ¿y eso qué es? Ella se miró los pies y contestó ¿qué? La coordinadora le dio a entender que esos cordones no hacían parte del uniforme. Ella buscó en el manual de convivencia, exigió sus derechos y listo, pues ¿en qué lugar del manual va a decir que no es posible entrar a la institución con cordones de colores? Pero este es un caso excepción porque normalmente las chicas no saben, no leen el manual y permiten que se les violen sus derechos (Docente hombre)

Además de los parámetros estéticos conservadores que se le demandan más a las mujeres que a los hombres, el hecho de que el imaginario de feminidad generalizado en la escuela y requerido por los docentes sea el de la mujer “femenina”, “delicada” y “pulcra” (“pura y casta”), hace que se interpele de forma más aguda el cuerpo de las chicas que el de los chicos para que asuma ciertas disposiciones corporales. La vigilancia sobre el cuerpo femenino por parte de los otros y poco a poco por parte del sí misma es significativamente más marcada que en el caso de los hombres, pues la forma recatada de sentarse, el ocultar partes del cuerpo “que no se deben mostrar” y el tener pudor se exige con mayor ímpetu a las muchachas. De esta manera, el modelo de feminidad deseable en las instituciones educativas además de estar asociado a lo delicado, pasivo, responsable (entre otros), respecto a lo corporal y lo sexual marca como horizonte obligado el que sean recatadas, vigilantes de sus cuerpos y apariencias (ojalá pelo largo y la falda no muy alta) y también heterosexuales, aunque no cabe duda de que hay mayor aceptación frente al contacto corporal entre chicas que es visto como una expresión de amistad más que como una “desviación” (como se percibe inmediatamente cualquier contacto corporal entre chicos).

Sin embargo, cabe destacar que la imaginaria de género y los dispositivos de poder sobre los cuerpos se sustentan en un problema epistemológico complejo. El problema de fondo radica en que la intervención de los cuerpos parte, como diría Bourdieu, de una doxa, de algo incuestionable e indiscutible a partir de lo cual se discute y actúa: la relación causal entre sexo, género y deseo. De esta manera, para que los cuerpos sean “coherentes” y tengan sentido se asume que debe haber un sexo estable (binario, natural, dado) expresado mediante un género estable (binario, cultural, construido)<sup>58</sup> que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (Butler, 1990). Es así como desde la posición adulta, del docente en el escenario escolar, es recurrente pensar y de allí ejercer un poder para que se mantenga “la relación natural” y causal entre sexo, género y deseo, es decir, para que la mujer dadas sus funciones sexuales y reproductivas, se comporte como socialmente se debe comportar la mujer y desee a quien debe desear la mujer: al hombre.

Para ser mujer se “debe funcionar como mujer” y aquella que no tiene hijos o que no desea a los hombres sencillamente no encasilla dentro de la categoría de mujer. Remitirse a lo corporal y al sexo como lo previo, lo natural, lo biológico<sup>59</sup>, ha permitido fijar ciertas funciones sociales a las mujeres y no otras. De esta forma, históricamente dadas las “características naturales” del cuerpo femenino, es decir, dado su sistema sexual y reproductivo, se intenta limitar lo femenino al terreno reproductivo y de allí atar a la mujer al rol de madre, ama de casa y responsable de los hijos. Pero esto entra en tensión dada las

---

<sup>58</sup> Vale la pena traer a colación el argumento de Butler (1990) cuando afirma que “si el género son los significados culturales que asume el cuerpo sexuado, entonces no puede decirse que un género sea resultado de un sexo de manera única” (p. 52). Para ella el género no presupone un sexo sobre el cual actúa sino que produce una denominación errada de un “sexo” pre-discursivo. El sexo constituye un “ideal regulatorio, una materialización forzada y diferenciada de los cuerpos” (Butler, 1993, p. 46) que se toma como natural y pre-discursiva (pre-lingüística) para legitimar la distribución binaria de los géneros.

<sup>59</sup> El sexo más que una realidad simple, una condición estática de un cuerpo o un dato corporal dado, es una norma cultural, una construcción ideal sujeta al devenir histórico y social a la que se recurre para negar múltiples manifestaciones de lo masculino, de lo femenino y del deseo no heterosexual. El sexo no es anterior al género, no es lo dado producto de la naturaleza o de la voluntad de Dios. El sexo es tan culturalmente construido como el género, tal vez siempre fue género y la distinción entre sexo y género no existe (Butler, 1990). Siguiendo a Foucault ([1976] 2007) se puede afirmar que el sexo no es lo natural, lo dado, la superficie material que se llena con significados culturales. “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 la sexualidad” (Foucault, [1976] 2007. p. 188).

transformaciones en el orden global y la emergencia de nuevas feminidades pues ante la “libertad” de las mujeres de tener otros proyectos de vida más allá del proyecto familiar, de expresar sus deseos y de dejar de ser propiedad de un solo hombre, la posición de muchos-as docentes va a ser de resistencia y va a apuntar a mantener aquel orden casual natural. Por esto no es de extrañar que la “promiscuidad” de las chicas sea más preocupante y más cuestionada y reprimida que la de los chicos, a tal punto que termine siendo más aceptado el hecho de que estén subordinas frente a un hombre y sean prácticamente propiedad suya, a que estén con varios hombres al tiempo o que cambien rápidamente de pareja:

Esta muchacha antes de terminar con el novio como que ya tenía otra relación con otro chico, con uno de los mejores amigos del novio, así están siendo las jóvenes, ni si quiera esperan una semanita y no le ven ningún problema a participar en esos círculos amorosos (Docente mujer)



Los marcadores de género verbales y simbólicos que señalan y cuestionan la promiscuidad femenina, están acompañados por un requerimiento indispensable que determina lo que se demanda a las chicas en el escenario escolar. Para la normativa de la institución disciplinar escolar las chicas no deben ser madres adolescentes y quienes resultan embarazadas constituyen un “problema” y ponen en aprietos a la escuela, que puede reaccionar en diversas ocasiones con tratos excluyentes: “A las niñas embarazadas las tratan diferente, las consienten más y les exigen menos en sus deberes, como si por estar embarazadas fueran menos capaces o responsables que las demás”. (Estudiante mujer de 15 años)<sup>60</sup>. A pesar de que a las niñas desde pequeñas se les está pregunta constantemente si ya tienen novio o se les celebra que jueguen a ser mamás imponiéndoles como horizonte el que sean madres y esposas, una chica embarazada en la escuela pone en entredicho el imaginario de mujer recatada, pulcra (virginal) y no promiscua que va acorde con la moral institucional; y legitima la posición generalizada de los-as docentes frente a la sexualidad juvenil que

<sup>60</sup> EL embarazo adolescente actualmente tiene el estatus social de una enfermedad y está acompañado de señalamientos y formas de exclusión. En el foro “Derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: a propósito de la discriminación escolar por embarazo” que tuvo lugar el 26 de marzo de 2008 en la Universidad de Los Andes, se puso sobre la mesa las diferentes maneras de discriminación por embarazo entre las que se destacaron la estigmatización, la desescolarización (en donde “en nombre del bienestar” de la embarazada se le dice que no asista al colegio pero que entregue las tareas y evaluaciones) y la expulsión.

señala que los-as jóvenes son irresponsables, que tienen sexo desenfadada y desinformadamente, que no controlan sus instintos y que no piensan en su futuro.

La responsabilidad social que se le asigna a la escuela de disminuir las tasas de embarazos adolescentes hace que se promuevan ciertas concepciones, metodologías y dispositivos de poder por encima de otros. Así, frente a la constatación de que las chicas tienen relaciones afectivas y sexuales “con uno y con otro” y terminan embarazadas a edades cada vez más tempranas, se reafirma tanto la percepción de la sexualidad juvenil como riesgo a controlar por ser simplemente genitalidad que el estudiantado tiende a llevar a cabo apresurada e irresponsablemente (sin mucha información y en cualquier lugar), como ciertas prácticas sobre las corporalidades que implican vigilancias desmedidas en el salón de clase, en el descanso, en los baños, etc., para encausar los cuerpos en las actividades que “corresponden”, en las de aprendizaje.

Así finalmente, ciertas prácticas reiterativas se sedimentaron y produjeron la apariencia de sustancia (de una especie natural del ser), conduciendo a la asociación de la fuerza, racionalidad, agresividad y actividad como parte de la naturaleza masculina y la debilidad, emocionalidad, pasividad y obediencia como parte de la naturaleza femenina. No obstante, otras prácticas reiterativas y ejercicios de poder encaminados a producir subjetividades diferentes a las normativas también pueden sedimentarse y ampliar el orden de lo simbólico, de lo que se supone es asociable a lo masculino y a lo femenino y de lo que hace parte del rígido marco regulatorio que gobierna lo sexual y corporal y lo limita a marcos convencionales de heterosexualidad, monogamia y discreción. Aquí los-as docentes deben desempeñar un rol fundamental. Ellos-as pueden ser los precursores del cambio cultural en sus instituciones educativas y en la sociedad misma; precursores de un cambio que abra las puertas para que diversas maneras de expresión del cuerpo y la sexualidad puedan convivir en el ambiente escolar (Echeverría, 2008), y para que formas de relación social que partan de la comprensión, de la cooperación, de la confianza, de la complicidad y de la comunicación se generalicen y configuren un ambiente escolar y social de paz y democracia.

### **Subjetividades en tensión**

#### **Capítulo 3**

A pesar de que, como se mostró en el capítulo anterior, el dispositivo disciplinar de la escuela intenta regular conductas, gestos, deseos y administrar cuerpos a partir de vigilancias, prácticas excluyentes y ejercicios de poder determinados por los imaginarios y los marcos de referencia y percepción del mundo de los-as docentes, la constitución de subjetividades sexuales femeninas y masculinas de los-as jóvenes depende de procesos concretos de subjetivación en donde otros discursos también entran en juego, como los consejos de los pares que para muchos son la voz de la experiencia o las imágenes de los medios de comunicación que de una u otra forma hacen cada vez más presencia en la escuela. ¿Cómo se articula todo esto en la vida y subjetividad juvenil? Este es el punto que se aborda a continuación explorando las tensiones propias de los procesos de subjetivación.

El concepto de Interpelación propuesto por Louis Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* y retomado por diversos autores entre quienes aquí destaco a Stuart Hall [1996] (2003) y Judith Butler (1997), plantea la ambivalencia estructural de todo proceso de subjetivación y permite profundizar en aquellas tensiones propias de los procesos de subjetivación sexual juvenil femenina y masculina y su relación con el poder y el deseo. En la interpelación, aquel proceso mediante el cual se produce un llamado (en términos de Hall podría decirse mejor una intensión de situar a un individuo en una categoría o posición subjetiva) que encuentra una respuesta (o podría decirse un reconocimiento o identificación por parte de ese individuo de que en efecto se sitúa en determinada categoría o posición subjetiva), el poder actúa sujetando al individuo a un llamado o una categoría social y otorgándole al mismo tiempo existencia como sujeto; produciéndolo como sujeto. Se trata de un proceso en el que se experimenta a la vez un instante de subjetivación en tanto reconocimiento e identificación en ciertas categorías que convocan, como uno de sujeción a tales categorías que preexisten. ¿Qué implica tal sujeción/subjetivación en términos del deseo?

Reconocerse en una categoría, en un llamado (joven, pobre, feo, bonito, etc.), es subordinarse a tal llamado, es sujetarse a determinada categoría y a aquel que busca interpelar, es

subordinarse al Otro. Pero si dicha subordinación produce simultáneamente al sujeto, éste sólo puede existir como sujeto en la medida en que se sujeta al Otro, es decir, sólo puede ser a condición del Otro y su existencia supone la existencia de un Otro que no sería simplemente alguien diferente, sino un “afuera constitutivo”; una diferencia que constituye al sujeto. El sujeto debe entonces subordinarse, incluso desear subordinarse a no hacerlo y dejar de existir:

La sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto. (...) el sujeto se inicia mediante una sumisión primaria al poder. (...) El deseo de persistir en el propio ser exige someterse a un mundo de otros que en lo esencial no es de uno/a (esta sumisión no se produce en fecha posterior, sino que delimita y posibilita el deseo de ser). Sólo persistiendo en la otredad se puede persistir en el propio ser. Vulnerable ante unas condiciones que no ha establecido, uno/a persiste siempre, hasta cierto punto, gracias a categorías, nombres, términos y clasificaciones que implican una alienación primaria e inaugural a la sociedad (Butler, 1997. p. 40).

El deseo, sencillamente, no puede ser producto de la voluntad “autónoma”, soberana, de un sujeto liberal; puesto que si así aconteciera y fuera posible por ejemplo, desear trascender la subordinación estructural respecto al Otro, se correría el riesgo de la desaparición del sí mismo, de extinguir la existencia social del sujeto. Por ello el sujeto para persistir en el propio ser debe de una u otra forma frustrar su deseo, o mejor, desear continuar estando sujetado al poder, desear mantenerse en la subordinación: “desear las condiciones de la propia subordinación” (Butler, 1997. p. 20). No obstante, si el deseo fuera solamente un producto social o un efecto del poder, políticamente no abriría manera de transformar el orden de lo posible. Pero no es solamente esto. El poder aunque busca ser reproducido y capturar el deseo, nunca triunfa enteramente ni se corresponde palmo a palmo con el mismo. Hay siempre puntos de fuga, de contradicción, de fracaso o carencia del poder frente al deseo en donde la agencia y la intervención política del orden social y simbólico tienen cabida.

El sujeto no es ni un mero efecto del poder (una excrecencia de la estructura o las relaciones de poder) ni tampoco un sujeto de poder (estructurante y fuente de poder). Por tanto su deseo no está condicionado absolutamente por el Otro, por las categorías y relaciones sociales de poder que le anteceden, si bien tampoco depende de una elección, decisión o voluntad ajena al poder. Es por ello que se hace necesario analizar la articulación entre el sujeto, el poder y el deseo desde lo concreto, en este caso desde los procesos de subjetivación sexual juvenil



femenina y masculina que se llevan a cabo en escenarios escolares de sectores populares de Bogotá, para exponer qué tanto y de qué manera los dispositivos de poder/saber que circulan en el campo social y en especial en el campo escolar, los interpelan o no.

No basta, siguiendo a Hall [1996] (2003), con describir y analizar las prácticas discursivas y disciplinarias que tienen lugar en la escuela, pues se caería en el riesgo de sobreestimar la eficacia del poder disciplinario sobre los sujetos, sobre sus cuerpos, prácticas y deseos. Las posiciones subjetivas no son categorías que los individuos ocupen de manera no problemática sino que por el contrario, se llevan a cabo en el marco de procesos de sujeción/subjetivación tensionantes y contradictorios en los que los individuos se identifican, no se identifican o se identifican y no se identifican a la vez en tales posiciones que buscan interpelarlos. La identificación viene a ser fundamental en los procesos de subjetivación sexual juveniles. Esta se da en el marco de procesos de lucha, resistencia y negociación nunca terminados (siempre en proceso) en los que prima la no necesaria correspondencia entre dispositivos de poder/saber que producen e interpelan los cuerpos, y las formas de reconocimiento y autodeterminación<sup>61</sup>. En este sentido, los procesos de subjetivación sexual juvenil femenina y masculina son procesos dinámicos, fragmentados, contruidos de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diversas. Son procesos que implican contradicciones, fracturas, sujeciones a prácticas discursivas que se producen excluyendo horizontes posibles, así como identificaciones en las que se llevan a cabo prácticas de auto constitución subjetiva y resistencias que abren caminos alternativos.

#### *Subjetividades sexuales juveniles: Los pares*

El rol que juegan los grupos de pares en los procesos de subjetivación sexual juvenil femenina y masculina sabemos que es considerable. Todos-as incluyendo a quienes hoy son adultos docentes y padres y madres de familia, desde décadas pasadas han sido convocados por los consejos, prácticas y experiencias de los-as amigos fundamentalmente en el escenario

---

<sup>61</sup> La identificación es un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una sanción. Siempre hay “demasiada” o “demasiada poca”: una sobredeterminación o una falta pero nunca una proporción adecuada, una totalidad (...) es un encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso que no es un proceso unilateral (Hall, [1996] 2003. p. 15)

escolar, pues el tocar las temáticas relacionadas con lo sexual siempre ha sido algo difícil (por ser un tema constituido como íntimo, como tabú) que los adultos han eludido y siguen eludiendo de múltiples formas justamente al no reconocer su importancia y al recordar que a ellos-as mismos tampoco se les habló “sin tapujos” sobre el tema ni en su casa ni en su escuela. Por esto, en la vida cotidiana juvenil siguen siendo los-as amigos, los grupos de pares por ejemplo, los que llenan los vacíos en la comunicación intergeneracional y los que generalmente proveen la información requerida en torno a lo sexual. Así lo reconoce una docente:

Yo considero que las cosas cuando llegan a consulta a la escuela es porque ya han pasado, no se consulta si voy a tener o no voy a tener, sino que normalmente se llega es con las consecuencias: embarazos, enfermedades y otros. A ese respecto yo sí considero que nosotros, docentes y padres de familia, por imaginarios, por conceptos morales y por otras razones, hemos descuidado esa parte con los estudiantes a nivel de hablarlo antes de, como poder decisorio por ejemplo, como fortalecimiento al uso del condón y otras; y en ese sentido sí pienso que estamos más atrás de lo que está sucediendo en la realidad de los jóvenes. Es por la falta de comunicación que los estudiantes prefieren pedir consejos a sus amigos más que a nosotros (Docente mujer).

Los-as jóvenes viven (vivimos) su sexualidad a partir de marcos de referencia y de identificación múltiples que pueden ser los convocan desde sus familias o desde sus colegios pero que también pueden no serlo, o pueden ser más bien como destaca la docente, los que los interpelan a partir de las experiencias y consejos de sus pares<sup>62</sup>. Los grupos de pares que convergen en las instituciones educativas representan un lugar primordial de identificación, de reconocimiento en estilos de vida comunes y de aprendizaje y formación sexual. En las instituciones educativas que visito en las localidades de San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Rafael Uribe Uribe, vale la pena destacar dos tipos de grupos identitarios que han venido posicionándose e interpellando a los jóvenes con sus estéticas, creencias y pasiones.

El primero tiene que ver con toda una tendencia de expresión e identificación juvenil desde lo sensible (más que desde lo racional como era en tiempos pasados). En efecto, géneros musicales que se caracterizan justamente por la exaltación de lo sensible y de las emociones

---

<sup>62</sup> Tales consejos muchas veces son ofrecidos por pares que no son tan pares, pues como varios chicos y chicas pierden el año los cursos quedan conformados por jóvenes de distintas edades (con distancias de dos o más años) en los que, evidentemente, los mayores son los que son vistos como el ejemplo a seguir, los líderes y el referente en lo relacionado con lo sexual por ser presuntamente los más “experimentados”.

más que por sus letras o elaboración musical, adquieren importancia considerable. La música electrónica que en Bogotá comenzó como un fenómeno de chicos-as de la élite, es ahora parte fundamental de la vida, las fiestas y las relaciones de jóvenes de sectores populares de Bogotá, quienes conocen las diferencias y se identifican con ciertas tendencias dentro del género no tanto por lo musical, como sí por la manera de vivirlas y expresarlas a partir del baile.

Los Jumpstyle bailan saltando, los tectonick bailan más es con las manos, los tec-killer bailan con las manos pero de forma más agitada, los floggers bailan solo con los pies, los hardstyle con los pies pero arrastrándolos. Todo esto se mezcla en el Electromix cuando se baila con todo al mismo tiempo (Estudiante hombre de 16 años)

Estos nuevos grupos de identificación emergen con nuevas estéticas y experiencias corporales, de manera tal que frente a la homogeneidad que asumen algunos grupos para diferenciarse tanto de los adultos como de otros grupos juveniles (el negro en los metaleros, la ropa ancha de los hopperos, etc.), los floggers, por ejemplo, despliegan la diversidad y heterogeneidad que se posiciona en el mundo actual a través de una estética corporal colorida en la que la mezcla aleatoria de amarillos, verdes, azules, rosados, violetas, rojos se suman a la mezcla y despliegue de creatividad que se debe demostrar con nuevos y originales pasos en el baile. Más que simples modas que los-as jóvenes siguen como borregos<sup>63</sup>, Es importante reconocer que las identidades juveniles no son estables o estáticas, sino dinámicas, temporales o en términos de Hall [1996] (2003), estratégicas y posicionales. Los procesos de subjetivación e identificación van acordes con las formas de expresión y organización del mundo capitalista actual en el que prima la flexibilidad, el dinamismo y los cambios permanentes, razón por la cual, las identificaciones con ciertos grupos o tendencias musicales son a veces por periodos de tiempo reducidos.

---

<sup>63</sup> Para algunos-as docentes que siguen caracterizando a los jóvenes a partir de las negaciones (no productivos, no niños, no adultos) o las carencias (carentes de saber, de responsabilidades, de capacidad de decisión y sin identidades propias ni proyectos de vida) (Aguilar, 1998), el paso de los-as jóvenes por ciertos grupos o su pasión por ciertos géneros musicales se reducen a una moda sin mucho fundamento: “Se visten de una forma o de otra, escuchan una música y después otra. La mayoría de las veces no saben por qué lo hacen, no conocen el significado de vestir o llevar el pelo de cierta manera, lo cual demuestra que es sólo un asunto de moda o hasta de presión grupal” (Docente mujer)

Sin embargo, esto no pasa con el segundo tipo de grupos de identificación que actualmente convoca con fuerza a los-as jóvenes, a saber, los grupos que se basan en las pasiones y emociones que giran en torno al fútbol. Los gustos musicales pueden ser pasajeros pero el equipo al que se sigue es para siempre y hasta la muerte, como lo muestran las cada vez más comunes y graves agresiones en estadios, buses, calles y colegios. Compartir el gusto por el mismo equipo de fútbol genera un vínculo inmediato y más amores y odios que la música misma, lo cual tiene implicaciones en la forma de vivir lo corporal y lo sexual. En cuanto a lo netamente corporal, el amor por el equipo de fútbol hace que chicos-as pongan en marcha negociaciones referentes a las estéticas corporales exigidas por los diferentes actores con los que se interacciona. Es común observar la manera como los-as jóvenes hinchas de Santa fé o Millonarios asumen las exigencias de los adultos respecto a una imagen homogénea a partir del uso del uniforme, pero no desaprovechan oportunidad para romper con la homogeneidad de la lógica institucional adulta retomando la apariencia corporal exigida por los pares para la inscripción en los diferentes grupos juveniles (Echeverría, 2008).

Si bien es cierto que los dispositivos de poder/saber penetran los cuerpos, las subjetividades no se van construyendo únicamente a su imagen y semejanza (García, 2001. p. 138), de manera que, el uso del uniforme como tecnología de homogenización de los cuerpos en el espacio escolar es negociado de múltiples maneras por los-as chicos-as, quienes a pesar de asumir dicha normativa institucional, la amalgaman con sus propios símbolos y elementos constitutivos de su subjetividad. Debajo del uniforme se portan y plasman los intereses, gustos y pasiones a veces desenfrenadas de las subjetividades juveniles, luciéndose en manillas, camisetas, escudos tatuados y demás simbologías que coexisten con el uso del uniforme y reflejan el “fundamentalismo futbolero” que está azotando a la juventud.



Pero estos marcos identitarios condicionan también las relaciones sexuales y erótico-afectivas. En un país en el que se generaliza la violencia como alternativa legítima polarizando y situando a la sociedad en dos “bandos” opuestos; para los-as jóvenes lo ideal

también es pasar por encima de quienes están en “mi contra” y “juntarse” con aquellos que están de “mi lado”, con quienes les gusta la misma música que a mí y el mismo equipo de fútbol que a mí. El sectarismo de nuestra sociedad muestra otra de sus caras en el “sectarismo futbolero” que conduce a que tengamos en las instituciones educativas grupos de “barristas” que importan formas violentas de relación social y niegan la posibilidad de trato, amistad o afecto entre sujetos con gustos diferentes. Así, si soy un chico bogotano de estrato dos e hincha de millonarios, tengo que tener una novia de millonarios así sea costeña o estrato seis, pues tales diferencias ya no son las primordiales. En cierta ocasión, discutiendo e interactuando en el patio de un colegio con docentes que contaban casos y más casos de violencias acontecidas dentro y fuera de la institución por los amores y odios que genera las diferencias del color de una camiseta, surgió en broma la propuesta de que a partir de las mismas relaciones afectivas se solucione el problema de la agresión física y verbal entre las barras:

Acá se encontraban casi todos los días las barras de Santa fe y Millonarios a las afueras del colegio para esperar a los que salían de clase. Era común que se agarrarán y se corretearán pero no fue sino que uno de los de millonarios se cuadrara con una de Santa Fe para que se acabara el problema. Ahí está la solución (Docente hombre)

Es necesario seguir buscando mecanismos para tratar los problemas derivados de la poca tolerancia de las diferencias, pues si se quiere que las subjetividades sexuales juveniles se configuren desde marcos más solidarios, democráticos y gratificantes, ciertas talanqueras como el gusto sectario por el equipo de fútbol que le gana terreno a la tradicional intolerancia frente a las diferencias en los gustos musicales, deben analizarse más complejamente y tomarse como objetos de reflexión pedagógica en las instituciones educativas. El caso es que, sea porque bailan en las fiestas como los floggers o porque llevan la camiseta de millonarios, los-as jóvenes encuentran en este tipo de grupos una forma de refugio, reconocimiento y aceptación que hace frente a las inseguridades y abandonos sociales y familiares y a los acelerados ritmos de transformación sociocultural. En el marco de estos y muchos más grupos de identificación<sup>64</sup>, los-as jóvenes configuran sus subjetividades sexuales y lo hacen a partir de las experiencias, los comentarios y sobre todo las creencias que circulan entre pares.

---

<sup>64</sup> Aunque en este apartado quería simplemente visibilizar dos grupos identitarios juveniles que cada vez toman más fuerza al interior de los escenarios escolares, evidentemente hay otros grupos que de hecho están tomando

## Acerca de las creencias populares en torno a lo sexual que circulan entre pares

Espacios de socialización tradicionales como la familia aun siguen siendo un referente para jóvenes hombres y mujeres. Aunque sin duda la familia ha perdido protagonismo frente a otras instancias enunciativas que convocan más a los jóvenes con sus imágenes y sentidos, en una sociedad en la que se ha venido generalizando una revaloración de lo religioso y lo conservador en gran parte por la imagen de un dirigente político creyente (al Mesías redentor) y de católicos convencidos como el Procurador general de la Nación, es innegable que retome algo de su importancia de antaño. Así, para la gran mayoría de jóvenes de sectores populares de Bogotá quienes más influyen en sus procesos de subjetivación son los padres y madres de familia, a quienes identifican como “los que dan el ejemplo” e inculcan el autocontrol en lo que tiene que ver con la vida sexual.

A nivel del discurso, los-as jóvenes prefieren proyectar una imagen acorde con los valores y significados aprobados por una sociedad neo conservadora en la que la familia retoma una importancia significativa. Pero a pesar de ello, a pesar de que en sus enunciados afirmen que la familia es lo fundamental y el ejemplo a seguir como lo hacen, lo que he percibido al adentrarme en sus vidas y relaciones es que en términos generales no recurren ni a los padres y madres de familia, ni a los docentes, ni a los orientadores del colegio (en general a ningún adulto), para consultar asuntos relacionados con su sexualidad<sup>65</sup>. De la misma manera, a la vez que se lleva a cabo una revaloración de la moral religiosa en el país del sagrado corazón

---

también mucha fuerza a pesar de las agresiones de las que son objeto con frecuencia. Tal es el caso de los emmos, grupo juvenil que se caracteriza por su cariz depresivo y decadente, por la percepción del mundo y la vida como “miserable y denigrante” y por sus tendencias desesperanzadoras frente al futuro o hasta suicidas. Su estética consiste en vestirse generalmente de negro con pantalones entubados, portando símbolos como calaveras o corazones rotos y principalmente, luciendo un peinado en el que el cabello cubre parte de la cara (casi siempre un ojo que simboliza el corazón). Parte de su estigma social se debe a que la apariencia estética de hombres y mujeres es similar (llega a ser difícil conocer su identidad de género a simple vista), lo cual se equipara a la orientación sexual y se difunde la idea de que todos los emmos son bisexuales u homosexuales.

<sup>65</sup> Las contradicciones en este sentido se manifiestan permanentemente. En alguna ocasión, en un mismo taller de los que llevo a cabo diariamente con chicos-as de cuatro instituciones educativas distritales, varios señalaron que sus familias son las que más influyen en su formación sexual, a la vez que, mediante otro ejercicio posterior, afirmaron que sus padres los reprimen y regañan, que no tienen confianza con ellos, que no tienen suficiente comunicación y que por tanto les esconden cosas y les dicen muchas mentiras. Simultáneamente se destaca el rol protagónico de la familia y se muestra que prácticamente no hay familia, o que ésta está fracturada y tiene canales comunicativos precarios.

y los-as jóvenes se identifican con discursos conservadores tradicionales como aquellos que ligan lo sexual a lo heterosexual, la monogamia, lo adulto o lo reproductivo; sus vidas y relaciones se muestran cada vez más alejadas de la heterosexualidad, la monogamia y la procreación en el marco de la pareja adulta amparada por la institución del matrimonio. Así por ejemplo, al preguntarles a los-as jóvenes a qué edad consideran que se deben iniciar las relaciones sexuales, tienden a afirmar que después de los 18 años, cuando ya hayan estudiado o cuando tengan una pareja y trabajo estable (elementos propios de los valores difundidos en la familia o en la escuela). Pero al adentrarse más en sus prácticas y relaciones se constata que desde los 12, 13 y 14 años de edad ya están teniendo relaciones sexuales y no precisamente con parejas o novios-as estables<sup>66</sup>. Igual sucede con la pregunta por el momento adecuado para tener hijos, afirman que el mejor momento es cuando ya hayan estudiado o cuando puedan mantenerlo, a la vez que desde los 13 y 14 años sorprenden a sus padres y madres con nuevos integrantes que terminan siendo para ellos-as económica y afectivamente nuevos hijos en lugar de nietos.



En el marco de estas contradicciones los pares ejercen un poder persuasivo considerable en los procesos de subjetivación. En los escenarios escolares, a pesar de que los procesos de subjetivación sexual juvenil dependen en gran medida de los dispositivos de poder/saber disciplinarios y de las prácticas y discursos de los-as docentes que educan para la sexualidad difundiendo ciertas maneras de tener un cuerpo, de comportarse en tanto hombre o mujer y de vivir la sexualidad, los-as jóvenes no reconocen a los-as docentes ni a sus colegios como interlocutores en lo que tiene que ver con su vida sexual. Son los pares, por el contrario los que influyen considerablemente en los procesos de subjetivación sexual. Evidentemente como aquellos pares también están en un proceso de exploración, curiosidad y aprendizaje; los consejos, explicaciones y

---

<sup>66</sup> Una encuesta realizada recientemente a 2557 jóvenes hombres y mujeres entre 12 y 20 años de edad de instituciones educativas distritales de sectores populares de Bogotá, señala que “La edad promedio de inicio de relaciones sexuales es de 13, 2 años para los jóvenes y de 14, 4 años para las mujeres, lo que difiere si lo comparamos con la edad que ellos y ellas mismas han expresado como ideal que son los 18 años. No obstante es evidente que la edad de inicio sexual es cada vez más cercana entre hombres y mujeres” (Becerra, Rodríguez y Vargas, 2008)

“orientaciones” que ofrecen reproducen el desconocimiento generalizado sobre lo sexual y reafirman toda clase de creencias populares e imaginarios. Basta con entablar una corta conversación con jóvenes entre 15 y 18 años para encontrar como respuestas a las preguntas formuladas, ideas que parecen chistes pero que en realidad circulan en el saber popular:

¿Qué medios conocen para interrumpir un embarazo?

- De un porrazo.
- Con una caída o un golpe.
- De un susto.
- Metiéndose cerveza porque la levadura dicen que sirve.
- Se pone a hervir una Coca cola, se le echa un alkaseltzer y se toma.
- Con ruda que usted machuca y hierve para tomarse el agüita.

¿El tamaño del pene importa?

- Claro que sí, un pene pequeño no puede proporcionar placer a una mujer.
- El tamaño del pene ayuda a tener mejores relaciones sexuales.
- Los negros que gozan de un mayor impulso sexual y potencia sexual que los blancos les gustan más a las mujeres

¿Qué es la menstruación?

- Es cuando en el periodo se bota sangre que no sirve del cuerpo, sangre dañada.
- Durante el periodo menstrual la mujer no puede tener relaciones sexuales porque es cochino, puede haber infecciones y se le puede manchar la cara

¿Cual es el mejor método de planificación?

- Después de tener una relación las mujeres deben tomar jugo de limón u orinar para prevenir el embarazo

Estas y muchas otras creencias más circulan en la escuela y en las conversaciones cotidianas de los-as jóvenes, cuyos procesos de subjetivación sexual resultan muchas veces interpelados por aquellas ideas que transitan entre pares: “que el limón sirve para sanar toda infección genital y además puede ayudar para evitar el embarazo”, “que cuando una mujer ya no es virgen se puede saber porque se le ensanchan las caderas”, “que si se masturba mucho le salen en pelos en la mano”, “que se siente mucho mejor sin preservativo porque con preservativo es como comerse un dulce con el papel”, etc. La confianza siempre presente en la palabra de los pares y en especial de las parejas sexuales, conduce a casos como el de una chica que fue persuadida por su compañero para tener relaciones sexuales sin usar preservativo por una creencia generalizada que circula entre los-as chicos-as:



En mi primera relación sexual mi novio me dijo que no era necesario usar el condón porque con solo la puntica no pasaba nada. Yo le creí, luego tuve un retraso y cuando le pregunté sobre lo que había pasado a otras amigas entendí que me había arriesgado. Por suerte sólo fue un retraso. (Estudiante mujer de 15 años)

Los-as jóvenes configuran su subjetividad sexual y en particular viven sus relaciones sexuales y afectivas a partir de ensayos y error, y de creencias y consejos de amigo-as y parejas que terminan resolviendo las curiosidades e interrogantes juveniles. Pero además de tales creencias, circulan entre pares diversos imaginarios en torno a lo sexual o al deber ser de hombres y mujeres que comparten con los-as docentes (de hecho que los convocan a partir de las diversas prácticas discursivas de los-as docentes en la escuela) y que reafirman cotidianamente con sus comentarios, experiencias y recomendaciones. Por citar tan sólo un ejemplo, es muy frecuente encontrar entre los chicos-as diversos imaginarios de género que reafirman la desigualdad y reproducen el orden patriarcal que subordina lo femenino asociándolo a características subvaloradas frente a aquellas asociadas a lo masculino, o que cosifican a la mujer dándole una connotación de objeto sexual. En un breve ejercicio en el que se les pide a los-as jóvenes que establezcan un paralelo entre lo que significa ser mujer y lo que significa ser hombre, los estereotipos de género no se hacen esperar. Las palabras más nombradas por un grupo de 52 chicos entre los 15 y 18 años y 55 chicas entre los 14 y 18 años, al pedirles que expresaran en una palabra las características asociadas a las mujeres y las características asociadas a los hombres fueron las siguientes:

Mujer (afecto, agradable amable, amistad, amorosa, bella-belleza, cabello, cariño, celos, compañía, comprensión confiable, consejera, colorete-labial, delicada, falda, femenino, fiel, flor, hembra, hermosa, linda. Madre, moñas, nena, ojos, romántica, sensible, senos, sexy, sentimientos, sinceridad, tierna vagina, vanidad.).

Hombre (acompañante, amigo, atractivo, bravo, brusco, cansón, cerveza, confiable, deportivo, depravado, descarado, divertido, fastidioso, fuerte, fútbol grosero, guache, inteligente, machista, masculino, mentiroso mujeriego, novio, odio, papá, pene, perro, protector, sabiduría seriedad, sexo, sucio-cochino, tonto, varón).

Así pues, interrogantes, creencias, consejos e imaginarios invisten las subjetividades sexuales juveniles mostrando, por una parte, la importancia de los amigos-as como actores que influyen en gran medida en los procesos de subjetivación sexual; y por otra, la manera como los-as jóvenes reproducen generalmente los dispositivos de poder-saber que los interpelan desde los enunciados y prácticas de los-as docentes, asumiendo imaginarios y

estereotipos que los atan a unos modelos de feminidad y masculinidad deseables con sus respectivos parámetros deseables en cuanto a la vivencia de lo sexual. No obstante, además de los-as amigos, si hay algún actor que convoca con un bombardeo de imágenes, creencias, significados, imaginarios y “consejos” y que interpela las subjetividades sexuales juveniles, son sin duda los medios de comunicación. Por esto, en el apartado siguiente abordo el tema del impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas<sup>67</sup>.

*Subjetividades sexuales juveniles: Tecnologías de información y comunicación (TICS) y nuevas formas espacialidad*

A pesar de que los tradicionales espacios de socialización como la escuela y la familia sigan operando y convocando a los jóvenes para que ocupen posiciones subjetivas conservadoras y reafirmen por ejemplo la heteronormatividad, la monogamia, lo privado y lo discreto; los cuerpos, prácticas y deseos juveniles negocian con tales anclajes tradicionales asumiendo en ocasiones disposiciones corporales y comportamientos sexuales acordes con la tradición sociocultural, pero también resistiéndolos y moviéndose en dinámicas diferentes en las que las nuevas tecnologías adquieren una importancia significativa. Los espacios clásicos de regulación de las conductas juveniles como la escuela y la familia, tienden a fracasar en sus intentos de sujeción, pues las subjetividades juveniles no se mueven en un orden social predominantemente disciplinar, material y territorializado sino en un orden inmaterial, virtual y desterritorializado que establece nuevos sentidos y produce nuevas formas de relación espacial. Pensar los procesos de subjetivación sexual juvenil implica pensar las transformaciones en la espacialidad que se producen a través de la compleja interacción con

---

<sup>67</sup> Para este análisis intento no atribuirle a los medios una “omnipotencia” como herramientas de acción ideológica que “transmiten informaciones que parten de unos emisores–dominantes y llegan a unos receptores–dominados que asimilan pasivamente los mensajes que puso el emisor” (Martín-Barbero, 2003). Expongo por el contrario el impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los procesos de subjetivación sexual femenina y masculina que se lleva a cabo en el marco de tensiones y negociaciones propias de los procesos de producción de sentido, en los que se juegan e interceptan diferentes vectores como por ejemplo, en este caso particular, el vector clase o sector socioeconómico. No pretendo entonces hacer un análisis riguroso de los mensajes mediáticos difundidos en telenovelas, series, publicidades o realitys, sino más bien señalar los usos y apropiaciones de tales mensajes por parte de jóvenes habitantes de sectores populares de Bogotá; usos y apropiaciones atravesadas por ciertos habitus de clase que influyen los modos de ver, recibir, negociar y producir los significados (Martín-Barbero, 2003).

fenómenos como los cambios tecnológicos, los medios de comunicación masiva, los nuevos patrones de consumo y la movilidad global (Huysen, 2002).

En contextos adversos como los de las localidades consideradas en emergencia de Bogotá y en realidades inciertas, inseguras y desoladoras gobernadas por el capitalismo transnacional y los proyectos neoliberales, los anclajes espaciales se encuentran en espacios producidos y practicados entre pares como la calle, el estadio, el parque, la fiesta, etc.; o en los espacios imaginados y virtuales (cada vez más reales y preferibles que la realidad misma) que ofrecen las tecnologías de información y comunicación. Con el advenimiento de la espacialidad virtual surgen nuevas formas de relación que invita a pensar los cuerpos, las prácticas y los deseos desde otras lógicas.



Las subjetividades juveniles femeninas y masculinas de sectores populares de Bogotá hoy tienen una existencia virtual. Muchos de los-as chico-as son usuarios asiduos de plataformas virtuales y redes sociales como Facebook que posibilitan que los cuerpos y las subjetividades adquieran forma virtual. Los cuerpos de los-as chicos-as, ajenos pero pensados como propios, están cada vez más desterritorializados pues “la sociedad los penetra, interviene y traza el carácter de su existencia” (Tamayo, 2007. p. 60) otorgándoles existencia inmaterial y orientándolos hacia la virtualidad y la informatización. Difícilmente podemos seguir hablando de los cuerpos como si fueran algo natural, dado, o algo sujetable de forma no problemática al interior del escenario escolar a partir de sus dispositivos disciplinarios orientados a la producción de posturas, gestos, disposiciones y prácticas acordes con la tradición. Las nuevas formas de relación social en red (gracias a las tics) demuestra que hoy las subjetividades y los cuerpos existen más allá de su presencia material, es decir, que tienen una existencia virtual (como el caso de los perfiles de Facebook) en donde cada quien es lo que quiere ser y su subjetividad se enuncia a partir de unas características parciales que se exponen excluyendo otras características que por lo menos allí, en el espacio virtual, se pueden omitir.

Las subjetividades sexuales juveniles además de estar interpeladas por el poder en espacios materiales disciplinarios que las sujetan, se autoproducen como ajenas al poder en espacios inmateriales en los que pueden ser lo que quieren, pueden existir deslocalizadas de sus cuerpos, pueden ser simples *formas de vida* promovidas en las redes. Digo se autoproducen como ajenas al poder porque evidentemente no son ajenas al poder sino todo lo contrario. Pensar que en Facebook “soy libre porque hago lo que quiero” y en ese sentido me muestro como quiero que me vean, pongo las fotos en las que salgo más bonito-a y muestro que tengo muchos amigos-as, no es otra cosa que un efecto del poder. Las nuevas formas de organización en red requieren nuevas formas de ejercicio de poder en red que terminan siendo incluso mucho más agudas en tanto que, por ejemplo, nuestros cuerpos, nuestras subjetividades, nuestros hábitos, nuestras formas de vida (posición política, religiosa, social, económica, etc.) devienen información y al hacerlo, ya no sólo el docente, el padre de familia o el amigo sino cualquier extraño aquí y en la China puede observarnos, manipularnos, administrarnos, sujetarnos, suplantarnos y hasta arrestarnos<sup>68</sup>.

Pero además, el mismo docente, padre-madre de familia y amigo-a puede acceder a aspectos que anteriormente hacían parte de lo que llamábamos nuestra “vida privada” y que hoy prácticamente no existe. La intimidad tiende a desaparecer, la vida privada es ahora pública y esto conlleva toda clase de tensiones puesto que no se trata de vidas públicas (que no esconden nada, que no mantienen nada en el ámbito privado), sino de vidas privadas que por error, por falta de precaución o por malas intenciones de otros, se vuelven públicas contra nuestra voluntad. Habría casos y más casos para contar acerca de la cantidad de relaciones de noviazgo juveniles que se truncan por una foto colgada en Facebook o por un comentario recibido “en el wall”, pero algo que quisiera destacar es la manera como la comunicación directa intencionada que prácticamente no existe entre jóvenes y adultos (por la dificultad de comentarle al padre, a la madre o al docente elementos relacionados con lo sexual y afectivo), ahora es suplantada por la comunicación virtual inevitable, de tal forma que el padre se termina enterando vía Facebook que la hija tienen novio o que el hijo se fue de fiesta cuando

---

<sup>68</sup> El caso de Nicolás Castro, estudiante de artes (ahora tomado por terrorista) detenido recientemente por crear un grupo en Facebook en el que supuestamente promovía el asesinato de los hijos del presidente Álvaro Uribe Vélez, es un ejemplo emblemático de las consecuencias materiales del ejercicio de poder y vigilancia sobre las subjetividades virtuales.

le dijo que iba a estudiar, o el docente se termina enterando (como me lo comentó recientemente un docente que como muchos es “amigo” de sus estudiantes por lo menos por medio de esta red social) que los chicos-as de décimo se fueron de viaje, consumieron licor y se la pasaron de fiesta presumiblemente en nombre de una salida pedagógica del colegio. Cuando la intimidad se vuelve un reality show los conflictos derivados no se hacen esperar.



Las nuevas tecnologías de información y comunicación “liberan” a los-as jóvenes permitiéndoles acceder a nuevos mundos y posibilitándoles una forma de relación menos tensionante que lo que implica la relación social directa. Los-as chicos-as se desinhiben por medio de la web, muestran fotos y facetas para muchos-as desconocidas, dicen cosas por medio del chat que no se atreverían a decir en un día normal de colegio e incluso inician o terminan relaciones afectivas por internet. Pero a la vez que en apariencia se “liberan”, se sujetan incluso más que antes pues ahora es posible que los padres-madres y docentes, como en el caso citado, accedan a información que no conocían: saben que cierto chico de décimo es novio de una séptimo, que salieron de fiesta los de 9-1 con los de 9-2, y un sinnúmero de datos que constituyen nuevas herramientas de control de los adultos sobre las subjetividades juveniles.

Los cuerpos, las prácticas sociales pero también los deseos adquieren otros alcances dadas las nuevas tecnologías de comunicación. Cuando es posible, como ahora, tener relaciones sexuales virtuales, el deseo amplía su marco de acción. De hecho las nuevas tecnologías de información potencian la proliferación del deseo. Los perfiles en Facebook no hacen otra cosa que producir deseos, pues por ejemplo, no es de extrañar que las chicas de sectores populares (en general de todos los sectores socioeconómicos) pongan en sus perfiles informaciones que las muestren interesantes y fotografías que las muestren atractivas (en vestido de baño, con escotes, con expresiones “sexis”), haciendo de sus cuerpos objetos deseables no sólo para sus compañeros acostumbrados a verlas en uniforme, sino para sus docentes, los papás de sus compañeros-as y en general para cualquier navegador que las visite en la web.

Sin embargo, en una sociedad en la que todo fluye y cambia, en la que se impone lo dinámico, múltiple y mutable, el deseo tiende a estar siempre insatisfecho, a querer apropiarse siempre de nuevas realidades y virtualidades. Las lógicas consumistas del mundo actual generan en las personas una cantidad de necesidades prefabricadas que hacen del deseo carencia, ansia de algo más, y condenan los objetos, experiencias, emociones y personas a ser desechadas rápidamente: “este celular ya no me sirve, parece muy viejo”, “este viejo ya no me sirve, parece un celular”. El éxito del capital es el fracaso del deseo y por tanto, nunca se logra estar satisfecho con lo que se tiene; siempre se desea acumular nuevas experiencias y consumos: más y más adrenalina, más y más fiestas, más y más licor, más y más drogas, más y más sexo, más y más fotografías y amigos--as en Facebook.

Mientras que por un lado prácticamente todo se desecha, por el otro, el estilo de vida consumista que inviste los cuerpos no se puede ya desechar. Podemos “tirar a la basura” celulares, computadores o reproductores de música pero no podemos imaginar ya nuestra vida sin celular, computador o reproductores de música. Se crean dependencias por las tecnologías y por las formas de interacción que éstas proveen. Todos-as tenemos que estar “conectados”, seamos estrato 1 o estrato 6, estemos en Bogotá o en Japón. Todos-as tenemos que tener un correo electrónico, un teléfono celular y una cuenta en alguna red social virtual. Tenemos que acercarnos y comunicarnos permanentemente en el espacio virtual así ello implique distanciamos en nuestras relaciones cotidianas y en nuestros contactos corporales directos<sup>69</sup>.

Las interacciones y diferencias cada vez se miden menos por las condiciones materiales de existencia. Podemos vivir en Ciudad Bolívar o en Los Rosales, vivir con lo del diario o pagar cuentas de 6 millones en Andrés Carne de Res; pero esto ya no implica que estemos lejos unos de otros o que unos estén afuera y otros adentro. Las nuevas tecnologías de información

---

<sup>69</sup> La misma relación entre lo cercano y lo lejano o el afuera y el adentro tienen actualmente otros sentidos. Como señala Bruno Latour (1996), con el espacio-red se elimina “la tiranía de la distancia y la proximidad” puesto que lo que parece cerca legitimado por lo que nos dice el conocimiento geográfico puede estar lejos en términos de conectividad. Lo mismo pasa con la distinción entre el afuera y el adentro, que pierde ahora relevancia. Cuando el espacio deja de estar compuesto por dos o tres dimensiones y deviene un espacio rizomático que tiene múltiples dimensiones en tanto tiene múltiples conexiones, la pregunta de si algo está adentro o afuera deja de ser pertinente, siéndolo ahora la pregunta acerca de si los elementos están interconectados o no.

y comunicación ponen a mover las relaciones sociales en otras dimensiones espaciales en las que lo fundamental son las conexiones y asociaciones virtuales “que nos vinculan estrechamente a todos-as” por encima de las desigualdades sociales, políticas y económicas. Basta preguntarle a cualquier grupo de jóvenes en Ciudad Bolívar, San Cristóbal u otras localidades azotadas por la desigual distribución de la riqueza en la ciudad y el país, para constatar que la gran mayoría no se enuncia como “pobre” ni reconoce las carencias materiales e inmateriales que lo oprimen, no sólo porque hacerlo da pena y nadie quiere que “se la monten” por pobre, sino porque en realidad piensan que cuentan con condiciones de vida dignas porque tienen celular, computador, acceso a Internet y demás bienes de consumo.

### El impacto de los medios masivos de comunicación

A pesar de que estamos hablando de subjetividades sexuales juveniles en sectores populares de Bogotá, de jóvenes en su mayoría de estratos uno, dos y tres inmersos en condiciones socioeconómicas difíciles, esto no implica que su acceso a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías sea reducido. Por el contrario, cuando estoy en las



instituciones educativas siempre recuerdo la metáfora del cyborg propuesta por Haraway (1991), pues lo que veo son cuerpos conformados de partes humanas y no humanas, jóvenes que dentro y fuera de las clases, dentro y fuera del colegio, están conectados a las nuevas tecnologías (celulares y reproductores de música por ejemplo) dando la impresión de que no se trata de tecnologías que utilizan sino de una extensión corporal que los constituye.

El acceso a Internet es algo cotidiano. Muchos-as tienen computador en su casa o visitan con frecuencia los cada vez más difundidos lugares de Internet (o café-internet en donde nunca hay café), lo cual dice mucho de la importancia de la comunicación virtual y del impacto de las nuevas tecnologías en hogares en los que puede no tenerse dinero para las necesidades básicas, pero sí para comprar un computador o para pagar en el café-internet y consultar la página web fundamental para la tarea del colegio. Aunque el uso de Internet es

mayoritariamente para comunicarse por correo electrónico o para interactuar a través de redes sociales virtuales como Facebook, también se utiliza para consultar todo tipo de informaciones útiles para la vida escolar y en especial para la vida cotidiana, pues contenidos académicos (de matemáticas, sociales, etc.) se pueden encontrar también en los libros o consultando ocasionalmente a los papás, pero contenidos relacionados con la sexualidad, son más difíciles de encontrar en los libros y en la casa y se deben buscar recurriendo a los amigos-as o a las páginas web.

El uso del Internet está llenando los vacíos generados por la poca confianza y poca comunicación intergeneracional. Los chicos-as prefieren acceder a Internet para encontrar respuestas a diferentes situaciones relacionadas con su sexualidad y reproducción, que consultar a sus padres y madres de familia o a sus docentes<sup>70</sup>. El proceder de los-as jóvenes frente a ciertas dudas relacionadas con la sexualidad y la reproducción puede estar siendo, en muchos casos, el siguiente: Primero consultan a sus pares, luego cotejan los consejos de sus amigos-as con la información provista por páginas de Internet, para después, dialogar de nuevo con los amigos-as, complementar sus apreciaciones con lo que se aprendió en Internet, e ir construyendo un consenso sobre determinado tema. También se presenta el caso de visitar con los amigos-as las páginas web, es decir, el uso de Internet no se lleva a cabo de manera netamente individual sino que, al parecer es recurrente, las chicas se reúnen para consultar en páginas web elementos que amplíen su conocimiento sobre lo sexual.

Esto hace pensar que si bien históricamente tratar temas relacionados con la sexualidad con adultos ha sido para los jóvenes difícil, actualmente aunque puede que haya mayor disposición por parte de muchos padres, madres y docentes para hacerlo, la existencia de plataformas virtuales que ofrecen diversa información sobre cualquier tema con tan sólo escribirlo en un buscador como Google, hace que se limite mucho más la posibilidad de

---

<sup>70</sup> En algún taller, al pedirles a jóvenes hombres y mujeres que inventaran una obra de teatro sobre temáticas relacionadas con lo sexual, en sus creaciones colectivas y luego puestas en escena teatrales me llamó la atención la reiterada referencia a Internet como instancia a la que se recurre para obtener todo tipo de informaciones ¿Cómo abortar? ¿En dónde hacerlo? ¿Qué infecciones de transmisión sexual existen? ¿Qué riesgos se corre en caso de un embarazo adolescente? entre otras. Aunque se trataba de historias ficticias, no cabe duda de que éstas no parten de la nada sino de experiencias y creencias que circulan entre los-as jóvenes, en las que el uso del Internet como fuente de información referente a la salud sexual y reproductiva es elevado.



comunicación intergeneracional, pues los chicos-as prefieren “hablar” con el computador en su casa o en el café Internet que pasar la “incomodidad” de hablar con los adultos sin saber la reacción que vayan a tener (que presienten va a ser evasiva o hasta represiva).

Aunque no podría asegurarlo de manera tajante, mi experiencia hablando con chicos-as desde los 10 años de edad me dice que el uso de Internet se orienta bastante a satisfacer las curiosidades sexuales juveniles y por lo tanto, que las visitas a páginas con contenido pornográfico también son muy elevadas. Niños (y niñas aunque en menor proporción) desde los 10 años ya afirman que han visto material pornográficas con sus primos, hermanos o vecinos mayores, y al preguntarles a través de qué medio, afirman que vía Internet aunque también, en menor medida, de películas compradas a irrisorios precios. Más allá de la discusión acerca de si la pornografía constituye el símbolo de la liberación y difusión de la sexualidad o el símbolo de la subordinación y degradación del cuerpo de aquellos a quienes representa (principalmente del de las mujeres), lo que sí es evidente es que ésta promueve un sentido particular en torno a lo que son las relaciones sexuales. ¿Cómo decirles a los-as jóvenes que tener relaciones sexuales no es sólo “hacer algo con los genitales” cuando desde edades tempranas están accediendo a contenidos pornográficos que representan las relaciones sexuales como todo menos como encuentros eróticos, afectivos y placenteros que no impliquen penetración?

La percepción generalizada que tienen los-as jóvenes acerca de las relaciones sexuales es aquella que implica genitalidad. De esta forma, con algunas excepciones, al preguntarles sobre qué entienden por sexualidad, las respuestas tienden a estar ligadas a la penetración y más concretamente, en palabras de ellos mismos-as, al momento “cuando el pene y la vagina se unen”, o “cuando el pene entra en la vagina”. Esta percepción si bien no se debe sólo al a los contenidos pornográficos, es reforzada por los mismos y constituye una instancia de referencia considerable para muchos chicos-as que incluso de manera directa se remiten a tales marcos para explicar mejor sus afirmaciones. Al preguntarle a un joven acerca de lo que entendía por masturbación la respuesta que me dio fue la siguiente: “La masturbación es cuando el hombre se toca el pene o la mujer se lo toca con las manos o con la boca como en las películas” (Estudiante hombre de 14 años).

Cuando la información es el motor de la acumulación de capital es fundamental que su circulación se facilite y que los-as jóvenes, consumidores voraces en potencia, accedan libremente a toda clase de imágenes y significados. Es risible el intento de regular el acceso a ciertos contenidos de sexo y violencia con mensajes que invitan a los menores de 12 años a acostarse a dormir después de las diez de la noche, a ver ciertos programas en compañía de padres o adultos responsables o a no ver ciertos programas a partir del momento en el que se anuncia que comienza el horario para adultos. En contextos con familias fracturadas por las violencias, los abandonos, la exclusión, la delincuencia, el consumo de drogas, licor, etc.; o en hogares en los que los padres y madres de familia deben trabajar en horarios extendidos y nocturnos, el acceso a programas, páginas de Internet y películas con contenidos sexuales y violentos no se hace precisamente en compañía de adultos que orienten al respecto. Muchas veces son los hermanos mayores quienes guían tales recepciones mediáticas y hasta quienes acceden a contenidos pornográficos en compañía de sus hermanos menores.

Un esfuerzo pertinente para regular el acceso a contenidos de sexo y violencia es el que se propone en el Programa de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía (2008), en donde se reconoce la potencial influencia de los medios de comunicación en la vida de niños-as y jóvenes y se promueve un trabajo con guionistas y directores de telenovelas y realitys con el fin de regular ciertos mensajes mediáticos a los que dicha población accede con facilidad. Bastante se tiene con el hecho de que con sólo un clic los-as jóvenes puedan acceder a contenidos de páginas y más páginas pornográficas como para que, además, las telenovelas de los canales más vistos y en los horarios más vistos promuevan sentidos de vida en los que lo sexual y lo violento son primordiales. La influencia de las telenovelas de RCN y Caracol en los procesos de subjetivación juvenil es considerable. Las canciones de las series de moda como en su momento lo fue “El Cartel de los sapos”, son coreadas por los chicos-as y están entre los temas preferidos y más escuchados en algunas emisoras escolares. De la misma manera, al hablar de cualquier temática relacionada con lo sexual es recurrente que los-as jóvenes hagan referencia a programas de televisión que ocupan un lugar prioritario en sus procesos de subjetivación. Entre los programas más vistos en el último año y más nombrados por los-as jóvenes de los colegios que visito están las telenovelas, series y programas periodísticos que gozan del horario *prime* en los canales que

tienen el monopolio de la información (RCN y Caracol): “Sin tetas no hay paraíso”, “Muñoz Vale por dos”, “Pandillas guerra y paz”, “El cartel de los sapos”, “El mundo según Pirry”, “Séptimo día” y más recientemente “El capo” y “Las muñecas de la mafia”.

La música, las estéticas, comportamientos y expresiones de los personajes de tales series hacen parte de las interacciones cotidianas en las escuelas. Los temas de las telenovelas o series de moda que desde un tiempo para acá se han centrado en el narcotráfico, la mafia y las armas, convocan a los jóvenes de sectores populares y según los mismos-as docentes, los cautivan porque muestran asuntos cercanos a su cotidianidad como las luchas territoriales, las riñas por el poder, las drogas, la violencia. Claramente el problema no radica en que los-as jóvenes accedan o no accedan a contenidos de sexo y violencia, sino cuál es el contenido que esos mensajes de sexo y violencia transmiten, qué sentidos acerca del cuerpo difunden, qué ideal de mujeres y de hombre circulan, qué forma de vivir y expresar la sexualidad proponen o qué modelo de sociedad y de mundo imponen. En este orden de ideas, cuando las telenovelas o series más observadas por los-as jóvenes promueven un sentido de vida en el que, por ejemplo, para tener novias bonitas hay que tener plata y para tener plata si uno es pobre, como dijo el personaje principal de la telenovela “El capo”, *no se tiene otra opción que matar*, sencillamente no sólo se refleja la realidad nacional, distrital o local, sino que también se produce esta realidad y se instituyen como deseables e indispensables tales mensajes mediáticos.



Evidentemente el hecho de que las telenovelas, publicidades o realitys difundan ciertos ideales de vida no quiere decir que éstos vayan a ser asumidos de forma pasiva e inmediata por los-as jóvenes. Sin embargo, la agresión permanente en las instituciones educativas distritales “porque me dijo gordita”, “porque me dijo feo”, “porque me robó el celular”, “porque me dijo pobre”, hace pensar que ciertos mensajes mediáticos como aquel que señala que para *ser aleguen en la vida* hay que tener plata (más en el caso de los hombres) y tener una estética “atractiva” (más en el caso de las mujeres) independientemente

de los medios (narcotráfico, delincuencia, violencia) para muchos-as jóvenes de sectores populares de Bogotá no solo constituye un mensaje ficticio y de entretenimiento, sino una opción de vida que acrecienta los ciclos de violencia, intolerancia y muerte presentes en sus entornos.

La sociedad de consumidores-as que dicta qué es lo deseable y lo sexualmente atractivo, que impone que hay que tener 90-60-90, que hay que comprar, que hay que acumular, que hay que tener plata, que es mejor ser de estrato seis que de estrato dos, entre tantos otros elementos; mantiene a los-as jóvenes inmersos en un juego de discriminación y exclusión en el que permanentemente se juzgan, señalan, intimidan y ofenden los unos a los otros (lo cual hace parte de lo que se ha conocido recientemente como el *matoneo*), por ser o no ser o por tener o no tener: “miren a esa niña tan gorda”, “vea los tenis tan chandas de ese man” “el celular tan boleta”, “éste se cree de estrato cinco cuando es un pobretón”, etc. Las ansias de consumo, de tener el mejor celular, de tener la novia “más bonita”, los tenis más caros, la ropa “más bacana”; en estratos uno y dos cuyos habitus de clase están condicionados por las múltiples situaciones adversas del entorno, constituyen otro de los factores estimulantes de la agresión y la violencia imperantes.

#### *Subjetividades sexuales juveniles masculinas:*

*Yo cuando grande quiero ser un capo de la mafia*  
(Estudiante hombre de 12 años)

La subjetividad masculina hegemónica en el escenario escolar es aquella del chico rudo, agresivo, fuerte e imponente; modelo de masculinidad al que se convoca a los chicos a partir de algunas prácticas y discursos de los-as docentes así como de las relaciones cotidianas con los pares de ambos sexos. Esto hace que los procesos de subjetivación masculina estén investidos de altísimos grados de competitividad, pues se debe estar demostrando que se es el mejor en los juegos, en los deportes, en las peleas (juegan a la hora del descanso a “medirse” en la pelea dándose en ocasiones golpes muy fuertes) e incluso en las pilatunas y en todo aquello que implique transgredir las normas. Tal competitividad, a su vez, favorece el hecho de que la configuración de las subjetividades masculinas en la escuela esté investida por el ejercicio constante de la violencia y la dominación.

El trato cotidiano de los chicos es agresivo y apela a formas de violencia físicas (golpes, patadas e incluso agresiones con armas blancas) y simbólicas (burlas, amenazas, ofensas) que se llevan a cabo como mecanismos para ganarse liderazgos y reconocimientos sociales. Este trato agresivo opera también sobre los mismos-as docentes, quienes han llegado a ser amenazados por sus propios estudiantes, y principalmente sobre las mujeres que son constantemente violentadas en el escenario escolar. Se trata de una subjetividad masculina que se constituye a partir de la disputa por el poder, del ideal del hombre como sujeto de poder que se materializa, por ejemplo, en el control y apropiación de espacios abiertos como las canchas de micro fútbol y de baloncesto (que siguen siendo mayoritariamente ocupadas por los hombres en las horas del descanso)<sup>71</sup>, o en el trato agresivo hacia las muchachas no sólo como ejercicio de dominación sino como estrategia para llamar su atención: “La forma que toman muchos chicos para conquistar a las muchachas es subiéndoles la falda, escondiéndoles las moñas, insultándolas o dándoles besos a las malas” (Docente hombre)

Las subjetividades masculinas hegemónicas contribuyen a la reproducción de la violencia escolar y social (sobre todo hacia las chicas) y a la reafirmación de la competitividad desmedida que potencia el mercado consumista actual. Los chicos compiten por todo, siendo lo erótico-afectivo una de las dimensiones más destacadas. No obstante, dicha competitividad en el campo de las relaciones erótico-afectivas no desemboca en el esfuerzo por ser los más leales, comprensivos o amistosos, sino en el hecho de tener que estar demostrando la vivencia de múltiples relaciones de pareja y múltiples experiencias sexuales. Permanentemente los chicos (en general todos los hombres que hemos sido azotados por el modelo de masculinidad hegemónica), estamos “alardeando” y exagerando con nuestras experiencias sexuales y afectivas, diciendo que hemos besado más chicas de las hemos besado, que hemos tenido más relaciones sexuales de las que se hemos tenido o que somos los mejores y más experimentados en dicho campo. Competimos todo el tiempo afirmando que somos los mejores amantes, que tenemos a todas las mujeres locas por nuestros besos y nuestra destreza en el sexo y que somos los que más duramos o los que más veces sucesivas podemos tener relaciones sexuales (dos, tres, cuatro, hasta ocho veces he llegado a escuchar).

---

<sup>71</sup> Es recurrente que, en el descanso, mientras los chicos juegan fútbol las chicas llevan a cabo otras actividades que no impliquen desempeño físico o ejercicios en espacios abiertos (como poner la música en la emisora escolar).

En esta competitividad masculina el pene tiene una importancia fundamental. El cuerpo del hombre se reduce fundamentalmente a su pene y ser el mejor hombre es ser el mejor pene, el más grande, el que dura más tiempo erecto. La relación de los hombres con su propio cuerpo es una relación fracturada en la que el pene no se piensa como unido al cuerpo sino como un bastón de mando que ofrece poder. Esto desemboca en una serie de preocupaciones y frustraciones que los chicos tienen en la escuela y que están relacionadas con el tamaño de su “bastón”. No es de extrañar que lleguen a medírselo con regla en rituales individuales y colectivos, a mostrárselo (lucirlo) a sus compañeros para demostrar lo machos que son e incluso a frotarlo a manera de choque contra el cuerpo del compañero (lo que llaman “vacunada”) como muestra de poder e imposición frente al otro. Nos encontramos frente a un sobredimensionamiento del pene que conduce a su vez a un sobredimensionamiento de lo genital en las relaciones sexuales, es decir, a que los chicos tengan una ansiedad constante por penetrar (acto que implica un ejercicio de poder), reduzcan las relaciones sexuales a la penetración y no se piensen a sí mismos y a sus encuentros erótico-corporales con otra persona, más allá del paso obligado por ésta.



La competitividad de los muchachos en todo lo relacionado con lo sexual es verdaderamente alta. Hay que demostrar que se es el mejor por encima de todo así ello implique también pasar por encima de los demás si es necesario, pasar por encima de los demás para, por ejemplo, obtener a la chica deseada (a las chicas deseadas pues nunca es sólo una) y anotar un número más en la cuenta sexual. El problema allí no radica en que los hombres sean “promiscuos”, “mujeriegos”, “perros” y toda clase de carátulas que en este sentido se les atribuyan, pues esto en últimas aporta a la trascendencia de la monogamia y la fidelidad como valores judeocristianos fundamentales. Las dificultades surgen cuando los chicos en su competitividad y rudeza además de negar a las mujeres la alternativa de tener varias y simultáneas relaciones erótico-afectivas controlándolas y manipulándolas como si fueran de su propiedad, recurren a la violencia en el caso de que algún otro chico viole el mandato y “desee a la mujer del prójimo”. La violencia generada a razón de los celos en las instituciones

educativas es un asunto al cual se le debe conceder mayor importancia pues por ejemplo, al tiempo que los hombres deben demostrar su virilidad asediando y obteniendo mujeres, deben demostrar su virilidad protegiendo “sus mujeres” y alejando a los otros de ellas a cualquier precio.

Sin embargo, la carga religiosa en los marcos de pensamiento y acción de muchos chicos que encuentran en la fidelidad de sus parejas un requisito indispensable, entra en tensión con los modelos de feminidad emergentes. Las formas de feminidad que están surgiendo y que se distancian poco a poco de la sumisión y dependencia a la pareja en el marco de una relación monógama que el orden patriarcal tradicional impone, desestabilizan a muchos jóvenes, cuya reacción termina siendo resistirse con fuerza y recurrir incluso a la violencia como mecanismo de represión y mantenimiento del orden “natural” de las relaciones de pareja en las que la mujer debe ser propiedad de un solo hombre. Estudios sobre masculinidades muestran que los procesos de subjetivación sexual masculina no sólo están en tensión sino en crisis. Cuando las mujeres confrontan el orden que existe en el mundo y por ejemplo se alejan de la dependencia y la monogamia en sus relaciones erótico-afectivas, los hombres entran en contradicción al tener que relacionarse con mujeres distintas (Feliciani, Huertas, Ruiz, 2009) y buscan atarlas al modelo de feminidad sumisa pautado culturalmente. El ejercicio de la violencia es el medio fundamental a través del cual se reafirma la posesión de las mujeres por parte de los hombres, quienes muchas veces las violentan física y verbalmente frente a cualquier indicio de infidelidad. A pesar de ello, como pasa con cualquier ejercicio de poder, la violencia como mecanismo y ejercicio de dominación, opresión y posesión en diversas ocasiones fracasa y la alternativa, como parece estarlo siendo, es el ejercicio de la violencia vuelta contra el sí mismo<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> En tiempos de desarraigo en los que ciertos elementos que proveían certezas y seguridades a los hombres se desvanecen y realidades como el trabajo, la familia y la relación de pareja monógama amparada por la institución del matrimonio dejan de ser funcionales al sistema capitalista patriarcal, los roles masculinos convencionales entran en tensión y las depresiones masculinas se generalizan. Los parámetros impuestos por el modelo de masculinidad dominante se vuelven contra ellos. Ya no pueden cumplir con el rol del macho proveedor ya que ni hay trabajo ni las mujeres están dispuestas a quedarse en la casa cuidando a los hijos mientras el hombre busca trabajo. Ya no pueden jugar el rol del “macho alfa protector de la manada” (Feliciani, Huertas, Ruiz, 2009, p. 77) puesto que ya no hay manada y cada vez las familias se organizan menos en torno al ideal bíblico de la sagrada familia o en torno a una institución que legitima la posesión y subordinación de la mujer como el matrimonio. Ya no pueden tampoco de manera tan sencilla tener amantes y múltiples mujeres mientras simultáneamente aseguran que su pareja “oficial” les sea fiel, pues cada vez hay menos “parejas

La crisis de la masculinidad hegemónica llega a materializarse en suicidios en casos extremos y en frustraciones y ansiedades agudas en casos extensos. En meses recientes escuché el caso de varios chicos que desde muy pequeños manifiestan frustración y depresión por no poder obtener-poseer a las chicas deseadas y que encuentran en la violencia hacia el sí mismo alternativas y formas de llamar la atención. Esto, como lo manifestó uno de los docentes con los que dialogaba, es alimentado por los mensajes mediáticos y por las prácticas que llevan a cabo los personajes protagónicos de los programas observados, que para muchos chicos, son héroes nacionales destacados y referentes importantes de masculinidad.

Acá los pelaos desde pequeñitos están sufriendo por sus relaciones afectivas. El otro día un pelado estaba súper deprimido porque no le paraban bolas y le dio por marcarse con un bisturí la inicial del nombre de la niña que perseguía, igualito como hizo “El capo” en la novela (Docentes hombre).

Ser sujetos de poder significa también ser sujetos de deseo y la manera como los jóvenes experimentan su deseo es en forma de necesidad de posesión del objeto de deseo. Esta necesidad de posesión que desemboca a veces en frustraciones y depresiones al no obtenerse o en celos y violencias al verse amenazada, tiene como fin el de obtener relaciones sexuales. Cuando el patrón de masculinidad hegemónico está asociado con la disponibilidad sexual constante y la vivencia de múltiples experiencias sexuales, el deseo del hombre se reduce no a obtener una mujer sino a obtener que la mujer se entregue, se deje hacer cosas. Como afirma (Izquierdo, 1999) los hombres estamos dispuestos a hacer lo que sea para alcanzar tal objetivo, lo que la mujer nos pida (salvo entregarnos a nosotros mismos porque “no soy tuyo sino que eres mía”) y nos lamentamos cuando hay falta de entrega. Pero una vez alcanzado el objetivo, el deseo nunca satisfecho en un orden consumista busca apropiarse y poseer otros objetos de deseo más, otras experiencias sexuales más. El poco reconocimiento de las habilidades y destrezas físicas e intelectuales de las mujeres hace que sean vistas por los hombres sólo como objetos sexuales, de deseo y de consumo que se “usan” pero que necesariamente se tienen que cambiar. Esto contribuye a que se generalice el comportamiento “siempre al asecho” de muchos jóvenes en el escenario escolar que recae en prácticas

---

oficiales” y las relaciones afectivas y sexuales de las mujeres se asemejan a las de los hombres en diversidad, flexibilidad y temporalidad.



juzgadas por las mismas chicas y docentes como morbosas y atrevidas. Las miradas desnudantes, los piropos<sup>73</sup> y demás actos de persecución del cuerpo femenino cosificado hacen parte de la cultura escolar, que al no concederle importancia suficiente, termina enfrentándose a circunstancias más complejas de acoso y abuso sexual:

Me tocó suspender la temática porque con mi curso estaba pasando algo complicado. Resulta que a los chicos les dio ahora por masturbarse delante de las muchachas y como ellas no dicen nada uno de los chicos no le vio ningún problema a jugar con sus genitales y después tocarle la cara a una de sus compañeras (Docente mujer)

Si bien esta docente suspendió la temática, no es de extrañar que se presente indiferencia por parte de docentes y estudiantes frente a este tipo de prácticas dada la naturalización del supuesto “instinto sexual al asecho” de los hombres, o que se llegue al punto de escudarlos o condenar a las mujeres por provocarlos:

La profesora nos dijo que la culpa era de nosotras por buscar a los hombres, piensa que es porque nosotras nos vestimos muy atrevido que los hombres abusan de nosotras. Un día nos dijo que provocábamos a los hombres y que eso estaba mal, que las niñas no deben buscarlos ni provocarlos subiéndose la falda o maquillándose<sup>74</sup>. Que tampoco podemos bailar choque<sup>75</sup> porque llamamos su atención y eso es para problemas (Estudiante mujer de 15 años)

---

<sup>73</sup> Entre los piropos que los chicos-as afirman que circulan en la escuela están entre muchos otros los siguientes: “Con esa pierna para que la otra”, “Usted de rojo y yo con este antojo”, Quisiera ser mantequilla para derretirme en su arepa”, “Tiene más patas que un billar”.

<sup>74</sup> El modelo de feminidad recatada y virginal que aun se difunde en el contexto escolar y social como norma para condicionar la sexualidad y subjetividad femenina, conduce a ejercicios de poder tales como el de cuestionar, como aun lo hace el profesorado más “conservador”, el hecho de que las adolescentes se maquillen o tengan la falda muy alta, pues esto provoca a los hombres y pone en entredicho lo recatado y virginal del deber-ser de la mujer. Sin embargo, aunque esto se cuestione, no se contempla por ejemplo la posibilidad de la chicas lleven siempre pantalón, que asistan al colegio no en uniforme sino en Jeans, pues la imagen normativa de mujer está asociada al uso de falda a pesar de que ello implique incomodidad y vigilancias permanentes propias y ajenas para no estar mostrando demasiado y no ser juzgadas de “inmorales”.

<sup>75</sup> El choque o pared es un baile “de moda” en sectores populares que consiste en hacer movimientos erótico sexuales en pareja mientras se escucha reggaeton. Desde la óptica de muchos docentes que lo prohíben en las instituciones educativas se trata de un baile en el que la mujer está contra la pared y el hombre le baila con movimientos nada eróticos y sí completamente bruscos y genitales en los que se reproduce la dominación masculina y la imagen de mujer como objeto sexual. Desde la óptica de los-as jóvenes se trata de un baile normal, como cualquier otro, que no es vulgar y permite relacionarse y pasarla bien. Un baile que es diferente al “Perreo” en donde ahí sí ya hay una simulación de una relación sexual pero con ropa. Además, explican que en el choque los hombres también se ponen contra la pared para que las chicas los choquen.

La configuración de la masculinidad viril hegemónica implica competitividad, dominación y abusos de poder que sumados al imaginario de que los chicos “biológica o naturalmente” no pueden contener su instinto sexual, fácilmente recaen en actos violentos y agresivos que en el ámbito de lo sexual, están relacionados con los extendidos casos de acoso y abuso sexual que tienen lugar en la escuela. Los hombres, presuntamente sujetos de poder y sujetos de deseo son a la vez oprimidos por su poder y esclavos de su deseo y manifiestan en sus actos violentos contra los demás la carga de un modelo de masculinidad que los obliga a buscar el contacto corporal y sexual a cualquier precio, incluso por medio de la fuerza si es necesario. El deseo desborda a los sujetos y los condena a una búsqueda permanente, compulsiva ansiosa y violenta.

Pero además, dicho deseo está condicionado por los prototipos de belleza que difunden los medios y el mercado consumista. La necesidad de posesión del objeto de deseo es la necesidad de posesión no del objeto mujer sino del objeto piernas, senos, colas ojala lo más cercanos a los ideales estéticos que encauzan el rumbo del deseo. Los chicos buscan obtener lo que la sociedad de los consumidores impulsa a obtener, a saber, no un ser humano con múltiples cualidades sino cuerpos fragmentados, es decir, unas piernas, unas colas y unos senos lo más aproximados posibles al ideal de mujer “perfecta” (chica Águila) difundido por los medios de comunicación. La persecución de estas partes deseadas-erotizadas del cuerpo de la mujer se hace permanentemente incluso sin una razón contundente pues para el mercado consumista, justamente, que no haya razón contundente más allá del gusto y el goce



individual es lo que garantiza la reproducción del consumo de cuerpos, objetos y sexo. En alguna ocasión una chica de 16 años le preguntó sin rodeos a uno de sus compañeros “¿Por qué los hombres les miran los senos y la cola a las mujeres?”, frente a lo cual obtuvo como respuesta: “porque eso es lo más atractivo, lo que más se ve y lo que más nos gusta”

Los chicos están expuestos a un bombardeo de publicidades de cerveza, licores, ropa interior, etc., que cada vez reducen más a las mujeres a partes del cuerpo socialmente erotizadas y

vueltas casi fetiche frente a las que difícilmente se puede ser indiferente. Ya ni siquiera importa su identidad, sus rostros, sino la asociación de ciertos objetos de deseo-consumo (senos y colas) con otros objetos de deseo-consumo (el producto que se quiera vender). Ante esto ¿cómo no estar mirando permanentemente los senos, las colas y las piernas de las chicas cuando se sobreestimula para hacerlo y se encauza la atención masculina hacia allí en detrimento de lo intelectual, personal y afectivo?<sup>76</sup>

Esta percepción de la mujer como objeto sexual y de deseo-consumo que se afianza en los chicos a medida que avanza su ciclo vital y a medida que perciben tales características erotizadas en las chicas (es decir luego de la pubertad cuando cambia el cuerpo de las mujeres y por tanto el trato objetivador por parte de los hombres), entra en tensión cuando se involucra el vector clase. En sectores en los que las muchachas tienen capacidad adquisitiva y pueden estar comprando la ropa más sexy y más cara o modificando sus cuerpos con cirugías estéticas que reducen la brecha entre “la realidad” y el mundo idealizado y perfecto de la publicidad y el marketing, los chicos perciben sus objetos de deseo no tan distantes del ideal. Pero en sectores en los que no hay tal capacidad de consumo y las mujeres sencillamente no pueden comprar la ropa más cara, el champú más caro o los implantes de silicona más caros, la frustración masculina se acrecienta y termina recayendo en agresiones y tratos inclementes con las compañeras que se distancian de aquel ideal de mujer-objeto de deseo difundido por los medios, o en acosos desmedidos con aquellas chicas “premiadas por al naturaleza”:

Hace poco entró una chica que era muy bonita, tenía una cara estilizada, era delgadita...muy bonita la muchacha, diferente a las que ellos están acostumbrados a ver. No volvió al colegio porque los muchachos la acosaban mucho, la perseguían a toda hora y hasta comenzaron a pegarle con correas para que ella les pusiera cuidado. (Docente mujer)

---

<sup>76</sup> Otro asunto es que, en gran parte gracias a la influencia del cine o la televisión cada vez más saturada de seriados y telenovelas ricas en clichés, difícilmente los jóvenes pueden trascender las relaciones de poder que se establecen por ejemplo en una relación de pareja, en donde es el hombre quien manda, propone (“el hombre propone y la mujer dispone”), conquista, regala cosas, paga la cuenta, etc. Por esto en las conversaciones masculinas es recurrente escuchar frases como “me la cuadré”, “me la rumbié” o “me la comí”, que refuerzan el imaginario de que son los hombres los que las conquistan, los que logran besarlas y acostarse con ellas o en últimas los que las obtienen y poseen, como si ellas no pusieran nada de su parte y su rol fuera completamente pasivo en los procesos de cortejo.

La percepción de la mujer como objeto sexual y de deseo-consumo legitimada por los medios, la publicidad y el marketing sitúa a las chicas en una escala valorativa que a los ojos de los jóvenes se reduce a “está re buena”, “está buena”, “aguanta”, “no aguanta”<sup>77</sup> según se aproximen o no a los parámetros estéticos establecidos. Las que “no aguantan” deben soportar la enorme creatividad masculina que se despliega con todo tipo de apodos, agresiones y violencias que destacan y rechazan sus defectos; y las que “aguantan”, a su vez, deben soportar los chiflidos, miradas, piropos, acosos y agresiones que hacen parte de los mecanismos utilizados para llamar su atención. Tal clasificación que regula el deseo está completamente naturalizada. En las conversaciones cotidianas de los jóvenes en las instituciones educativas es recurrente que se refieran a una mujer diciendo “esa vieja está re buena”, o “esa vieja es perfecta” y que todos entiendan (incluso yo también) que se está haciendo referencia a una mujer delgada, con cara “bonita” y “buen cuerpo”, o en otras palabras, que se está hablando de una mujer que no se aleja tanto del prototipo impuesto por la protagonista de novela del momento.

Los procesos de subjetivación sexual masculinos son interpelados por el concepto de belleza que produce el mercado consumista, dispositivo de poder que encausa el rumbo de sus deseos y genera que cierto tipo de chicas, las que están “buenas”, sean las que los jóvenes quieren obtener y poseer. Pero el ideal estético que condiciona el deseo masculino está acompañado a su vez del ideal moral en el que la mujer “re buena” también termina siendo la deseable, sólo que, dada la carga conservadora de nuestra sociedad, esta mujer “re buena” está asociada con una forma de feminidad discreta y virginal. Varias veces les he preguntado a jóvenes de bachillerato acerca de cuál es su mujer ideal (esperando captar justamente los parámetros

---

<sup>77</sup> Además de estas expresiones que hacen parte del léxico juvenil en las instituciones educativas, otras palabras o expresiones claves para entender las relaciones erótico-afectivas de los jóvenes y su forma de nombrarlas, son las siguientes, recolectadas y definidas por ellos-as mismos:

Tragado: Cuando uno quiere a una persona. Cuadre: Cuando se tiene una relación con otra persona. Amigovios: Cuando se tiene una relación pero nada serio. Cachos: Cuando en una pareja uno le es infiel al otro. Química: Cuando un hombre y una mujer se entienden. Perro: Un hombre muy mujeriego. Venado: Cuando a una persona le han sido infiel varias veces. Re rica: Una mujer muy bonita. Goce: cuando un hombre se besa o tiene sexo con una mujer pero sin compromiso. Yo le hago: Quiere decir que se la goza. Le tengo ganas: Quiere decir que se la quiere gozar. Mamasita: Quiere decir que está buena. Cosota: Que está buenísima. Muñequita: Que parece una barbie.

estéticos que condicionan el deseo masculino) y en una ocasión, al preguntarle a un grupo de chicos en presencia de mujeres de su curso acerca de su mujer ideal, contestaron:

Para mí la mujer ideal es una que sea sincera, fiel y que tenga bonitos sentimientos, la apariencia no es tan importante (Estudiante hombre de 16 años)

Para mí tampoco es importante lo físico sino la belleza interior, que sea buena gente y que no sea perra pues no aguanta que haya estado con muchos hombres (Estudiante hombre de 16 años)

Mientras que el primero mereció el susurro de sus compañeras por ser “tan divino” y no estar pensando solamente en lo físico, el segundo, que dijo lo mismo sólo que de forma más directa y nombrando de otra manera la fidelidad, recibió la desaprobación de las chicas presentes en el taller. Pero lo expresen de manera explícita o no, el ideal de mujer discreta y virginal gobierna el imaginario de mujer deseable. Como señalan Vargas y Pavajeau (2008), lo virginal, que sigue siendo (aunque cada vez menos) un pilar de la sexualidad femenina que impone una manera de ser mujer, sigue haciendo parte de la preferencia masculina a la hora de buscar esposa (o “pareja estable”), pues se sigue pensando que este tipo de feminidad es la “buena” mientras que aquellas mujeres “recorridas” (por utilizar una palabra menos fuerte a la que generalmente en este caso se les atribuye) son apenas deseables para lo sexual más no para compartir un proyecto de vida<sup>78</sup>.

Ahora bien, los procesos de subjetivación sexual masculina sustentados en un sujeto de poder y de deseo competitivo, dominante, compulsivo, poseedor de múltiples mujeres y acumulador de múltiples experiencias sexuales, condenan a los chicos a la tensión, auto vigilancia y opresión del sí mismo por “no ser lo suficientemente hombre o lo suficientemente macho”. Cuando ser hombre está asociado con estar disponible sexualmente siempre, sencillamente no está bien visto que los hombres digan que No frente a las propuestas o insinuaciones de las mujeres. Tal es el caso de Miguel, quien lo manifestó de la siguiente manera:

---

<sup>78</sup> En una reunión con docentes (dos hombres y una mujer) alguna vez discutimos sobre aquel ideal de mujer al percatarnos que las mujeres más promocionadas en las sección de chicas prepagado del periódico que uno de los docentes leyó en voz alta tomando del pelo antes de tocar los temas agendados para la reunión, eran textualmente “las jovencitas” y las “adolescentes discretas”. Esto legitima el comentario popular que sigue identificando el deseo masculino dominante, a saber, que la mujer ideal es la casta y pura (y fiel) en la calle y la prostituta en la cama.

Un día en mi colegio nos pusimos a jugar y las viejas que estaban jugando comenzaron a provocarme y a molestarme con que yo tenía que dejarme dar besos y perder la virginidad con una de ellas; estaban subastando mi virginidad. Como yo dije que no todos me dijeron gay y desde ahí me la montan con eso (Estudiante hombre de 14 años)



Ser hombre bajo el modelo de masculinidad hegemónico, implica incluso aprobar y permitir presiones sexuales como la citada, pues por más que hayan parámetros estéticos y morales acerca de la mujer ideal, sexo es sexo independientemente de con qué mujer, en qué momento o bajo qué circunstancias y frente a este mandato todos los hombres se deben subordinar. En una cultura social y escolar homofóbica y patriarcal en la que lo femenino es subvalorado, degradado, cosificado y sexualizado “el peor descrédito que pueden recibir los varones es su asociación con lo femenino” (García, 2001, p. 130). Las burlas y señalamientos a los muchachos con frases como “mucho gay”, “parece marica”, “tan niña” que se utilizan para nombrar cualquier indicio de cobardía o sensibilidad en un hombre, no sólo degradan el ser homosexual y el ser mujer sino que constituyen un estimulante para la reafirmación de la virilidad dominante y agresiva. La actitud de muchos jóvenes cuando se pone en entredicho su “hombría” conduce a actitudes como la siguiente, relatada por una chica que como muchas padecen los efectos del patrón de masculinidad hegemónico.

Jhonatan se la pasa tratándome mal y ha llegado a pegarme no sólo a mí sino a varias compañeras. Yo creo que es porque se la tienen montada por amanerado y lo que hace para negar eso es portándose brusco y grosero con nosotras para demostrar que no es gay (Estudiante mujer de 17 años)

El machismo y la homofobia están más que presentes entre los jóvenes. Los imaginarios de género patriarcales y homofóbicos que son legitimados directamente por los docentes circulan también en las prácticas de muchos estudiantes que reproducen el “clima institucional discriminatorio” (García, 2001, p. 127). De esta manera, frente a cualquier indicio de sensibilidad por parte de uno de sus compañeros los jóvenes reaccionan rechazándolo con vehemencia o burlándose de él con los típicos gestos y señalamientos que caricaturizan a los chicos “amanerados”. Por esto, recurrir a la agresividad y a la rudeza

corporal y verbal termina siendo la alternativa que encuentran muchos jóvenes cuando no ha sido suficiente el control de sus emociones, la exclusión de cualquier muestra de feminidad en sus actitudes y el rechazo de cualquier indicio de deseo no heterosexual que se manifiesta en ellos<sup>79</sup>. Es así como la gran mayoría de los chicos en el escenario escolar queriendo evitar la burla de sus compañeros que en ocasiones pasa de ser juego a ser humillación, se abstienen de hacer ciertas actividades tipificadas como femeninas y deban practicar con esmero aquellas actividades tipificadas como masculinas, pues lo que está en juego no es sólo su identidad de género, no es sólo el hecho de que por hacer “cosas de mujeres” los molesten por amanerados, por “niñitas e inferiores”; sino que además cuando un hombre se sale de los parámetros establecidos sobre el deber ser de los hombres lo que se pone en entredicho es su orientación sexual y el trato en este sentido es a veces muy fuerte:

Cuando trabajo lírica siempre los estudiantes creen que eso es cosa de viejas y cursilería, pero cuando estudiamos y ven que los grandes poetas son hombres luego dudan de las inclinaciones sexuales de los mismos. (Docente mujer)

Yo siempre he dicho que los muchachos que no jueguen fútbol es por dos razones: porque son unos troncos aunque eso se soluciona con la práctica, o porque son gays que eso sí es difícil de solucionar... jajaja (Docente hombre)

La negación estructural de la homosexualidad que los hombres deben llevar a cabo para devenir “verdaderos sujetos de poder” pasa también por asumir una estética concreta. Si bien elementos como el pelo largo o el uso de piercings ya no se asocian tanto con la falta de hombría, ciertas manifestaciones en la forma de hablar, en la forma de expresarse con las manos o de caminar deben auto reprimirse de inmediato para evitar las burlas despiadadas. Otro tipo de prácticas como la vanidad, el mirarse mucho al espejo o la excesiva preocupación por la apariencia también son objetos de señalamientos por la cercanía con prácticas cotidianas femeninas. El configurarse como sujeto de poder y sujeto deseante implica negarse como objeto sexual u objeto de deseo, pues culturalmente este lugar lo ocupan las chicas.

---

<sup>79</sup> Los regímenes de autorregulación y auto configuración (las tecnologías del yo) intervienen en la constitución del sujeto deseante (Hall [1996] 2003), que se constituye a partir de la exclusión de formas de deseo no normativas (homosexuales por ejemplo) y de otras masculinidades posibles. Devenir sujeto implica no sólo estar sometido al poder del Otro por el control y la dependencia sino estar “amarrado a la propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo” (Foucault, 2001, p. 245).

La preocupación por la apariencia personal en los chicos termina siendo marginal. Si lo que se busca es obtener y poseer muchachas la apariencia corporal es secundaria frente al poder que puede proveer una actitud dominante o simplemente el dinero. Así, los jóvenes, contrario a las jóvenes de su edad, no están tan preocupados por verse bonitos, por sentirse bonitos o por oler rico. Muchos son completamente despreocupados frente a estos temas y las burlas “que porque no se bañó” o “porque tiene chucha” no los mortifican como a sus compañeras. Lo que importa en su estética corporal es lucir imponentes y esto lo garantiza por ejemplo la masa muscular (muchos viven preocupados porque se les noten los bíceps y las abdominales) y los tatuajes que en colegios y localidad marginadas de Bogotá se incrementan en comparación con años anteriores, generando en algunos chicos que no se los practican bajo las medidas higiénicas pertinentes, infecciones y algunos docentes presumen incluso casos de VIH.



La subjetividad sexual masculina se constituye mayoritariamente en torno a la búsqueda egocéntrica de poder y reconocimiento más no tanto a la búsqueda vanidosa de una apariencia estética atractiva para las mujeres; a que los vean bonitos y les digan que huelen rico. Basta acercarse a algunos jóvenes después de la clase de educación física o entrar a los salones después de que los chicos han practicado algún deporte para percatarse de que su prioridad no es precisamente la de emanar olores excitantes, lo cual, más allá del hecho de que ciertos olores sean constituidos como deseables por encima de otros olores (los naturales del cuerpo) que en muchas culturas son más atrayentes y deseables que el olor a desodorante, configura una de las muchas problemáticas que el sistema educativo no contempla:

Los salones tienen olores profundamente fuertes principalmente después de la clase de educación física. Los colegios deberían tener buenos baños, artos y con duchas no sólo para que los salones no huelan mal después de la clase de educación física sino porque esto es parte fundamental de la educación sexual y salud sexual y reproductiva (Docente mujer)

Aunque en términos generales podría decirse que la preocupación por la apariencia y la higiene personal es inferior para el caso de los hombres que para el de las mujeres, no cabe duda de que poco a poco esto está cambiando, de nuevo porque hay intereses económicos de



por medio para que esto cambie. El mercado consumista necesita que los hombres comiencen también a estar preocupados por la parte estética e higiénica como lo están las mujeres, pues esto significa comprar aquellos desodorantes más costosos que permiten atraer a más chicas (como el Axe en cuyas publicidades las mujeres asedian a los hombres que lo expelen), o comprar aquellos champús más costosos pero que “solucionan los problemas de los hombres” de caspa y caída del pelo (como el Ego). Que los chicos no estén obsesionados con la apariencia y la higiene sencillamente no es rentable. La aparición de jóvenes escolares hombres metrosexuales absolutamente preocupados por su imagen, comienza a evidenciar dicha transformación así como a alimentar mucho más las riquezas de las industrias que de diferentes maneras se lucran con el cuerpo. Cada vez con más frecuencia percibo jóvenes que llegan al colegio bastante perfumados y con peinados complejamente elaborados en los que se nota invierten bastante tiempo y bastante gel. Poco a poco los jóvenes hombres simulan muchos de los rituales de acicalamiento femenino, pasando horas frente al espejo y rindiéndole culto a su imagen.

Claramente si la preocupación fuera sólo higiénica o de aseo personal sería suficiente recurrir al saber popular (al mismo al que recurren para los interrogantes de la vida sexual) para controlar el “olor a sudor” o mantener el pelo limpio. Pero más que esto, la preocupación tiene que ver con lograr capturar el deseo femenino y esto no es posible con métodos caseros de los que no se tiene ninguna certeza, sino con los productos publicitados del momento que por lo menos en el comercial lo garantizan. Los mensajes mediáticos y publicitarios van ganando terreno ampliando el consumo de toda clase de productos estéticos ya no solo para mujeres sino para hombres. El ingreso de los chicos de sectores populares a la práctica del consumo estético desmedido ha sido una de las victorias que la sociedad de los-as consumidores ha alcanzado para reproducir la circulación y acumulación de capital. Que jóvenes estratos uno y dos ingresen a dicha práctica es un asunto estratégico que publicistas audaces saben manejar “echando mano” de los mismos modelos de masculinidad hegemónicos. Como culturalmente para los jóvenes entre más muchachas obtengan más machos son, las publicidades se remiten a la cultura y venden la idea de que entre más consuman determinado producto, más fácilmente conseguirán llamar la atención de ellas, besarlas y obtenerlas.

Lo grave aquí son dos cosas. Por una parte que el olfato de los publicistas no vaya más allá de persuadir a la juventud acerca de la necesidad de determinados productos ignorando el impacto que sus publicidades puedan tener en ciertos sectores socioeconómicos, en los que, por ejemplo, anhelar ser el “gigoló” del comercial implica tener plata para comprar el producto y tener plata donde no hay trabajo ni posibilidades, puede implicar recurrir al hurto y a la violencia y reproducir la delincuencia juvenil. Cuando se es el más hombre porque se tiene más mujeres, o porque se es el más experimentado en los consumos (drogas, alcohol y sexo), la ansiedad por el dinero se agudiza pues se necesita plata para las drogas, plata para el licor y plata para el sexo. La violencia y la delincuencia juvenil presente en las instituciones educativas (robos, amenazas, hurtos directos e indirectos de celulares, ropa, cuadernos, esferos, dinero, etc.) no es sólo el resultado de la falta de oportunidades y el afán de los jóvenes de ayudar a sus familias y suplir sus necesidades, sino el resultado del afán por obtener dinero fácil para posicionarse mejor como sujetos de poder, de deseo y de consumo.

Pero por otra parte, lo que es igualmente grave es el hecho de que, por la premura de garantizar el consumo de productos, se cometan verdaderas atrocidades éticas (e ilegales) bajo aquella lógica de que el fin justifica los medios (que entre otras cosas legitima el gobierno nacional). Conscientes de que dadas las nuevas articulaciones de la sociedad de los consumidores los chicos desde cada vez más pequeños son consumidores compulsivos en potencia, las campañas comerciales en su hambre de dinero no sólo inundan con sus mensajes los espacios televisivos sino inundan con sus mensajes los espacios educativos tanto universitarios como escolares. Recientemente escuché de muy buena fuente que en instituciones educativas distritales (ninguna a las que yo asisto) se han llegado a permitir campañas publicitarias con público cautivo. De manera que, en un día normal de clase, no será extraño que suceda lo que me comentaron ya ha sucedido, que un camión con imágenes publicitarias del desodorante Axe ingrese a las instalaciones educativas e invite a los jóvenes a participar de una “lúdica y pedagógica actividad”, a saber, pararse en medio de dos modelos ligeras de ropa y aguantar sus acosos sin excitarse durante cierto periodo de tiempo, para recibir a cambio, el desodorante que elevará su sex appeal a la décima potencia.

## *Subjetividades sexuales juveniles femeninas*

*En una cultura como la nuestra ser mujer debe ser muy difícil.  
Es como estar en un mostrador, observadas por hombres hambrientos*  
(Docente hombre)

Los procesos de subjetivación sexual juvenil femeninos también navegan en tensiones, contradicciones y frustraciones. La carga conservadora y represiva de una sociedad en la que lo religioso se ha revalorado en los últimos años cae con todo su peso sobre los cuerpos, prácticas y deseos de las adolescentes. Sus procesos de subjetivación sexual transitan entre los dispositivos de poder/saber escolares que buscan producir cuerpos dóciles y sujetar las subjetividades femeninas a ciertas características deseables (heterosexuales, monógamas, discretas, no madres adolescentes), y los dispositivos de poder globales que las “empoderan” y “liberan” no sólo para su propio desarrollo personal y social sino para el beneficio de algunos sectores económicos. Las subjetividades femeninas en la escuela caminan por una cuerda floja y con los ojos vendados inclinándose en ocasiones hacia lo conservador y lo religioso y en ocasiones, como dirían muchos-as, hacia lo trasgresor y “lo inmoral”.

Diversos dispositivos de poder/saber en el espacio escolar que como se señaló en el capítulo anterior parten de los imaginarios que tienen los-as docentes sobre el cuerpo, el género y la



sexualidad, convocan las subjetivadas femeninas para que reproduzcan el modelo de feminidad pasiva, sumisa y recatada. Las niñas deben asumir labores de cuidado y madrinazgo frente a sus grupos (como ser monitoras), deben demostrar obediencia y docilidad como requisitos del “ser mujer”, deben portar bien el uniforme, ser juiciosas, organizadas, disciplinadas y asumir una posición auto vigilante y discreta para no “dejar de ser femeninas” y

para no pasar por incitadoras de los chicos por mostrar más de lo que se debe mostrar.

Tal subjetividad femenina que se promueve en la escuela tiene implicaciones en la manera como las jóvenes viven y expresan su sexualidad. Muchas de ellas, contrario a los jóvenes de su edad, expresan gran dificultad al momento de hablar de sexualidad y en particular de ciertos

temas como lo menstruación o la masturbación, lo cual demuestra que lo sexual por lo menos en el discurso de muchas chicas, sigue siendo relegado al terreno de lo íntimo, el tabú y la moralidad judeocristiana. Las jóvenes, además de asegurar que no tienen la confianza suficiente para hablar con los-as profesores sobre ciertos temas relacionados con la sexualidad y la reproducción (igual que los hombres), algunas veces manifiestan vergüenza o prevención a la hora de hablar sobre el tema con sus mismos compañeros-as (diferente a lo que pasa en el caso de los chicos que hablan de lo sexual abierta y reiteradamente). Así lo expresó una muchacha de grado décimo frente a una pregunta que le formulé:

¿Por qué les da pena hablar de sexualidad?

El problema algunas veces es la falta de confianza pero muchas otras veces lo que pasa es que tenemos miedo del qué dirán porque siempre hay un montón de prejuicios y se desarrolla como una cadena de ‘usted juzga entonces yo lo juzgo’ y pues la gente tiene miedo de ser juzgada por lo que piensa o lo que ha vivido (Estudiante mujer de 15 años)

Lo sexual y en espacial ciertas temáticas como las relaciones sexuales no convencionales (orales u homosexuales) o la masturbación que son prácticamente invisibilizadas por la mayoría de los-as docentes, son también asuntos muy difíciles de apartar de la connotación de tabú que poseen para ser abiertamente comentados por las adolescentes, debido a los prejuicios y prevenciones ya naturalizados por las chicas en el marco de la herencias de una cultura social y escolar mojigata en la que la intimidad “no debe” ser expuesta. Esto está ligado al imaginario de que la sexualidad es un asunto de hombres mientras la reproducción es un asunto de mujeres; imaginario que las chicas reproducen cuando hablan y discuten al momento de tocar el tema del embarazo, la familia, los hijos y la maternidad; mientras guardan silencio, se sonrojan o escuchan a los hombres cuando se toca el tema de lo placentero, la excitación, el orgasmo o las experiencias sexuales vividas. Este imaginario es reforzado por los jóvenes hombres, quienes, por tocar tan solo un ejemplo, al hacer una dinámica de preguntas y respuestas en torno al tema, a veces señalan: “Ojo, suavcito, a ella no le vaya a preguntar sobre masturbación ¿no ve que es mujer?” (Estudiante hombre de 15 años)

Lo sexual como tabú, como algo privado, constituye una percepción que legitima y acompaña la connotación particular que la sexualidad tiene para numerosas chicas En términos

generales la sexualidad, que para las jóvenes al igual que para los jóvenes y muchos docentes no es más que “algo” que se hace con los genitales, en el caso de las mujeres tiene una connotación negativa en gran parte por los abusos sexuales de los que varias han sido objeto, por el riesgo y prohibición que se les inculca acerca del embarazo, y por el modelo de feminidad deseable que genera en las adolescentes el temor de ser juzgadas de “recorridas” y las condena a la práctica de la autovigilancia constante y la vigilancia moralista de las disposiciones corporales de sus pares del mismo sexo. Estas circunstancias legitiman el desconocimiento de las chicas sobre sus propios cuerpos y deseos, a la vez que estructuran las condiciones para que sus cuerpos y deseos se subordinen frente a los de los hombres. Todavía son recurrentes los casos de jóvenes como Andrea, cuya actitud sumisa, de la que es consciente, dio vía libre a un caso de los muchos que se presentan de manipulación y acoso sexual por parte de la pareja masculina.

Las mujeres casi siempre hacemos lo que quieren y dicen los hombres y no somos capaces de decirles que no por miedo de lo que digan o de que se aburran y se vayan con otras. A mí me ha pasado, mi novio me dijo que tuviéramos relaciones sexuales y como le dije que no, se puso bravo, me ofendió, me agredió y dijo que si no teníamos sexo se iba a conseguir otra. Yo no quiero que eso pase (Estudiante mujer de 16 años)

Todavía muchas chicas en sus relaciones afectivas y sexuales asumen posturas pasivas frente a sus compañeros, subordinando sus cuerpos y deseos a los de sus parejas y permitiendo en diversas ocasiones porque no lo visibilizan pero muchas otras porque no lo ven como problemático, el maltrato, el abuso y la coacción por parte de sus parejas. Mantener a los hombres con ellas a cualquier precio implica mantenerlos satisfechos y esta satisfacción en una sociedad en la que las relaciones sexuales (genitales) son la base de la vida de los jóvenes (se presume socialmente que sobre todo de los hombres), tiene que pasar por allí, aunque esto suponga suspender los propios gustos, principios y decisiones. Sigue siendo generalizado el hecho de que las chicas no busquen en los hombres a un compañero emocional y afectivo sino a un protector y proveedor, lo cual mantiene relaciones de dependencia en las que las relaciones sexuales terminan siendo el “gancho” estratégico femenino, pues como me dijo alguna vez una chica de 14 años, “mientras que a las mujeres hay que darles cariño, regalos y amor a los hombres para mantenerlos felices hay que tenerlos excitados”. Esta ansiedad de las chicas por “tener a un macho al lado” que en

numerosas ocasiones viene inculcada desde la familia, llega incluso a distraerlas frente a sus responsabilidades y deberes escolares:

Abandonan sus deberes escolares por atender lo que para muchas es la función real de sus vidas: “conseguir quien las mantenga” pues en su “formación” el papel de la mujer es inferior al del hombre (Docente mujer)

Muchas de las jóvenes de sectores populares de Bogotá no se plantean la vida como solteras y anhelan con esmero su propia subordinación y dependencia. El “sueño” es tener a un chico que las proteja, que las ayude y hasta que las mantenga, situación que cultiva las condiciones de posibilidad para que una vez se consiga, se le perdonen aquellos “pequeños defectos” como el alcoholismo, la agresión, o el acoso y abuso sexual como en el caso previamente citado. La imposibilidad que tienen muchas adolescentes de pensarse sin los hombres legitima su sometimiento. El temor de que sus parejas se vayan con otras mujeres hace que en diversas ocasiones las chicas se sometan a los diferentes abusos de poder por parte de sus compañeros sentimentales. No obstante, no se trata de decir que esto es responsabilidad exclusiva de ellas. Aunque sin duda lo es en parte por permitir que sus cuerpos y deseos sean colonizados por el hombre y por el sistema patriarcal, los chicos, instrumentalizados por el mismo sistema capitalista patriarcal, tienen también una responsabilidad profunda al devenir hábiles manipuladores de la vida de las chicas. La “pruebita de amor”, por ejemplo, que los hombres utilizan como chantaje afectivo para tener relaciones sexuales (si me amas tienes que demostrármelo con sexo), solo es posible en una sociedad en la que el amor precisamente se tiene que estar demostrando con ciertos actos en el caso de los hombres (dar regalos, ofrecer cosas, flores, dulces, peluches) y con ciertos actos en el caso de las mujeres (ser fieles, sumisas, hacer lo que los hombres quieren, tener relaciones sexuales cuando ellos quieren).

Si las jóvenes no siguieran manteniendo una relación de dependencia y subordinación frente a los chicos seguramente la situación sería distinta pues no tendrían que estar rindiéndoles cuentas o probándoles absolutamente nada como aun lo hacen. Las jóvenes mantienen la idea de tener a su lado a un hombre como sea, lo cual no solamente las vuelve vulnerables frente a ellos (pues los chicos se aprovechan de tal necesidad para obtener beneficios principalmente sexuales) sino que además las condena al sentimiento de culpa, ya que el no lograr seducir a

un chico o garantizar mantenerlo como pareja hace que la “autoflagelación” se vuelva parte de su cotidianidad autodestructiva. Suponen que el ser amadas o el ser deseadas sólo depende de ellas mismas negando “que los hombres experimenten por sí solos el amor” (Izquierdo, 1999: 33) o el deseo por ellas o por otras chicas.



Esta búsqueda compulsiva de pareja genera también competitividad, manipulación, agresión y falta de solidaridad entre ellas mismas. Las rivalidades y violencias entre las chicas por conflictos afectivos en los que están involucrados los muchachos son comunes en los escenarios escolares. Las envidias porque una es más bonita que la otra y los insultos porque una le quitó el novio a la otra, porque le coqueteó, etc., se suman a las ya múltiples agresiones que hacen de la escuela un lugar con un ambiente considerablemente hostil. No es de extrañar que se digan chismosas, mentirosas, anoréxicas, gordas y toda clase de improperios que fracturan sus relaciones y sus amistades, generan pequeños bandos escolares femeninos (que se juntan para burlarse y molestar a las demás) y que reproducen la violencia que viven en sus barrios y familias<sup>80</sup>. En la mayoría de los casos los insultos no tienen mayor sustento que el de “me dijo chismosa”, “le está coqueteando a mi novio” y demás, pero los efectos sí son mucho más complicados y llegan a peleas dentro y fuera del colegio no sólo con tiradas de pelo y rasguños como se les estereotipa, sino con puños, patadas y agresiones con arma blanca.

Sin embargo, aquella necesidad de encontrar un chico está condicionada pues claramente no se trata de cualquier muchacho. Mientras los chicos tienden a buscar muchachas “que estén buenas y sean fieles” (con buenas piernas, buenos senos, buenas colas que los llenen de prestigio frente a sus compañeros), las chicas tienden a buscar a aquellos jóvenes que les

---

<sup>80</sup> Lo que he alcanzado a explorar acerca del trato de las chicas con sus madres deja ver que la competitividad y envidias operan también fuertemente en dicha relación familiar. Algunas jóvenes me han comentado que sus mamás se dirigen permanentemente a ellas con palabras como “estúpida” y se interponen en sus relaciones de pareja tomando actitudes que parecen más la de una amiga celosa que la de una madre orientadora. Claro está, hay que ver que muchas de estas madres fueron madres adolescentes y teniendo cerca de treinta años, intentan manejar los conflictos con las drogas, el licor y los chicos de sus hijas de 14 y 15 años que se les salen fácilmente de las manos.

provean seguridad, pues en contextos agresivos y violentos es mejor estar con los que allí se mueven como pez en el agua y tienen el respeto de los demás, que con los que pasan desapercibidos o son el objeto de burlas y golpes por parte de los compañeros. Lo que se busca es un legítimo sujeto de poder, en otras palabras, entre más agresivo, imponente y dominante mejor, puesto que ello es garantía de protección.

Como ya se señaló, la apariencia física no es en este caso lo primordial, pues en contextos adversos y hostiles el chico metrosexual, vanidoso y “pinta” no necesariamente es el más apetecido como sí lo puede llegar a ser el joven “montador”, activo, imponente y con una estética corporal igualmente hostil. La sorpresa que me he llevado cuando pregunto a las jóvenes quién es el muchacho que más les gusta del salón ha sido recurrente. Que sea “bonito” o inteligente no importa tanto (incluso como dicen algunas docentes los que tienen cara de “maloso” y cortada en la cara llegan a ser hasta acosados por las mujeres), pues con que sea más alto que ellas, con algo de masa muscular y sobre todo con la capacidad de ejercer poder sobre los demás y de brindarles protección y seguridad a ellas, es suficiente. El problema, claro está, es que el precio que hay que pagar por estar con el chico emblema del sujeto de poder es alto, pues de hecho, pensar que se tiene poder significa para los jóvenes pensar que se puede hacer lo que se quiera, y en este sentido, en efecto hacer lo que se quiera con el cuerpo, expectativas, opiniones y vidas de las mujeres, a través de la violencia, el abuso y la opresión<sup>81</sup>.

Ahora bien, aunque el patrón de feminidad dominante asociado a características como la discreción o la sumisión que sigue convocando a las chicas estimula tales situaciones, sus procesos de subjetivación no sólo reafirman dicho patrón establecido histórica y

---

<sup>81</sup> Ahora los jóvenes “empoderados” y convencidos de que tienen derechos y libertades hacen una interpretación errónea de ello y consideran que esto es sinónimo de pasar por encima de los demás y hacer lo que quieran cuando quieran así ello implique ignorar el respeto por las demás personas, estudiantes o incluso docentes. Vale la pena destacar la distinción conceptual que hace Nieto (2008) entre “derechos de transformación” basados en la lógica de los derechos humanos y “derechos de la costumbre” que son los permisos culturales que dictan lo que se puede hacer, sentir o pensar a partir de las normas que establece la tradición. Estos permisos culturales están inscritos profundamente en los cuerpos, no están necesariamente plasmados en leyes, y no son estáticos sino que están sujetos a las transformaciones socioculturales que conducen a que, por ejemplo, jóvenes que crecen en un contexto particular consideren “que tienen el derecho” de hacer ciertas cosas aunque el hacerlo implique violentar o irrespetar a los demás.



culturalmente sino que a veces lo trasgreden y resisten. Cada vez es más recurrente que, por ejemplo, frente a circunstancias de violencia y opresión masculina las chicas en lugar de callarse y “poner la otra mejilla”, respondan a sus agresiones reproduciendo la lógica agresiva del trato masculino pero al tiempo demostrando que muchas ya no permiten que se les violente por cualquier razón. Esto entra en tensión con los imaginarios de los-as docentes para quienes la violencia verbal y corporal de las mujeres no cabe dentro del deber ser femenino:

A mí me sorprende que las mujeres se igualen y respondan a la agresión de los hombres. Los muchachos ahora juegan a darles correazos a las mujeres, es como una moda, pero ahora resulta que las muchachas también se igualan a ellos y les responden por igual (Docente mujer)

Que las mujeres se revelen frente a las naturalizadas agresiones por parte de los hombres ha sido tema de discusión en las instituciones educativas por lo evidente que resulta que ya no son las “señoritas decentes” que muchas docentes quisieran que fueran. Pero además de las agresiones que cada vez encuentran más respuesta por parte de las jóvenes, paulatinamente las chicas comienzan a hablar de sus experiencias sexuales y demuestran que sus procesos de subjetivación sexual distan del ideal de mujer discreta, sumisa y virginal y se alejan poco a poco, entre varios elementos, de la monogamia como horizonte obligado.

Yo tuve mi primera vez a los 13 años, fue con el primer novio que tuve y lo hice por experimentar. Estábamos en la casa de él y nada fue planeado, en ese momento dejé de ser niña y pasé a ser una señorita. Desde ahí he tenido varias parejas sexuales y en una época tuve sexo todos los días porque es muy rico, cuando no tengo sexo me hace falta (...) una vez tuve sexo con dos muchachos en la misma fiesta. He tenido varios novios, no me acuerdo cuantos. (...) No planifico porque no me gusta usar condón y entre las cosas que me gustan hacer están las poses, como el pollo asado, el borde de cama o el misionero. Creo que tengo experiencia pero quien debe calificar eso es la pareja de uno. Yo sí le aconsejo a las demás que gocen la vida, pero que la sepan vivir (Estudiante mujer de 17 años)<sup>82</sup>

En tiempos pasados el goce estaba ligado a compartir con la pareja (en el noviazgo o el matrimonio), al amor y a tantas otras cosas detrás de las cuales subyacía la monogamia, la

---

<sup>82</sup> Este fragmento hace parte de una entrevista más extensa elaborada por una estudiante mujer de 18 años que se encuentra en décimo grado. Tal estudiante hizo alrededor de 7 entrevistas más principalmente a mujeres estudiantes de su institución educativa con el fin de conocer las prácticas y experiencias sexuales que tienen las chicas escolares. Hay que hacer la aclaración que, a pesar de que en términos generales las chicas hablan cada vez más de sus experiencias sexuales, tal entrevista fue llevada a cabo por una estudiante mujer como ellas, lo cual genera una cercanía y confianza para obtener respuestas que seguramente yo no hubiera podido encontrar.

heteronormatividad y la subordinación de la mujer. Ahora por el contrario lo primordial son las relaciones sexuales que constituyen la expresión máxima de un goce que ya no es algo que se le pueda negar o prohibir tan fácilmente a las chicas, sino que ellas mismas reivindican y exaltan. Las jóvenes ya no tienen que esperar hasta el matrimonio o la edad adulta para iniciar las relaciones sexuales (cada vez tal iniciación es más temprana), ya no tienen que tenerlas en el marco de una relación “estable” de noviazgo (se practica con el novio pero también con personas a las que apenas se conoce incluso simultánea o sucesivamente en las fiestas), y tampoco tienen que pensar exclusivamente en la procreación sino en el goce, el placer, la exploración y el “disfrute de la vida”. La soberanía del goce impregna las relaciones erótico-afectivas juveniles. Sus prácticas, cuerpos y deseos apuntan cada vez más a la satisfacción hedonista y al placer inmediato en el que se desvanece la monogamia o la fidelidad que imperaban en otros tiempos. Así lo señalan algunas jóvenes refiriéndose a sus relaciones afectivas y procesos de conquista:

Los procesos de conquista en la mujer y el hombre son muchas veces para tener relaciones sexuales o afectivas a corto plazo, o sea como si fuera un pasatiempo tener ese novio o esa novia. Muchas veces ninguno de los dos se quiere y lo hacen sólo porque me parece que está buena o que está lindo y solo por disfrutar (Estudiante mujer de 16 años)

Estas circunstancias que como se ha señalado no son sólo el resultado de la “liberación” femenina o de su posicionamiento como sujetas de derechos y de deseos sino también de la apropiación que de ello hace el discurso consumista-individualista global para que terminen beneficiándose los que se lucran con la industria que está detrás de lo sexual (juguetes, películas y toda clase de artículos para que los jóvenes así tengan 11 o 12 años consuman objetos y consuman sexo), cuando se cultiva en una sociedad represiva y conservadora como la nuestra tiene consecuencias problemáticas. En efecto, que las mujeres practiquen su vida sexual con intensidad pensando en su goce y no en su reproducción o pensando en sí mismas y no en sus novios o esposos, las arroja a situaciones de nuevo violentas por parte de sus compañeros hombres cuya masculinidad viril, que implica posesión y propiedad del objeto de deseo, se ve trastornada al percibir que éste se le sale de las manos:

Cuando los adolescentes se cuadran a los 3 o cuatro días terminan porque la vieja estaba abrazada con otro man o algo así. Allí empiezan las agresiones del uno contra la otra. Mientras los hombres son perros y no importa que se las quieran conquistar a todas, a las mujeres les dicen brinconas por cualquier cosa. La agresión es muchas veces la

consecuencia de la infidelidad de las mujeres ya que el man que se siente engañado recurre a las groserías y hasta los golpes (Estudiante mujer de 17 años)

Lo que agudiza más la situación de agresión hacia las mujeres es el hecho de que, además, las chicas no solamente pueden ser infieles con hombres sino con otras mujeres, lo cual terminan de azotar esa masculinidad hegemónica que antaño era el centro de atracción, poder y sustento de la mujer. Cuando orientaciones sexuales diversas comienzan a visibilizarse en la escuela los conflictos afectivos comienzan también a complejizarse aun más, pues los chicos ya no saben con quién celar a las chicas y terminan sumergidos en una paranoia que lo único que trae es más y más agresión: “Por qué mira a ese man así”, “Por qué se abraza tanto con su amiga” “¿Es que le gusta o que?”, etc. Muchas jóvenes ya no se enuncian en una categoría sexual identitaria fija. Al preguntarles sobre su orientación sexual algunas han afirmando que son heterosexuales con opción abierta y otras han llegado a comentarme que actualmente la forma como se presentan varias de ellas es diciendo algo como “mucho gusto Ángela bisex”, o “mucho gusto Andrea hetero”, mostrando que las subjetividades juveniles femeninas (en menor medida las masculinas que en cuanto a la orientación sexual se reprimen mucho más) giran en torno a lo sexual, a tal punto que después del nombre la marca identitaria fundamental es la que las define en una orientación erótico-afectiva determinada (heterosexual, bisexual, homosexual) que sin embargo no es fija ni cerrada sino flexible, en constante cambio y abierta.

Estas nuevas dinámicas de las subjetividades sexuales femeninas están acompañadas de una curiosidad permanente por conocer la orientación sexual de los-as demás y las prácticas hetero u homosexuales que han tenido, así como cierta competitividad que beneficia al mercado consumista. En un entorno social que impulsa a los-as jóvenes a los consumos de licor, de drogas y de sexo, las chicas llagan al punto de tratarse mal las unas a las otras por tardarse en ingresar a dichos mundos: se burlan de la que todavía no ha basado a un chico (le dicen virgen de labios), de la otra que todavía es virgen, de la que tiene la falda muy abajo y parece monja, de la que no es capaz de darle un beso a la amiga, o de la que aun no ha ido a las fiestas en las que se pasa rico, se compra y consume licor y se tiene relaciones sexuales<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Hablando del tema con algunas jóvenes entre los 14 y 18 años alguna vez me comentaron que en las conversaciones cotidianas con sus pares del mismo y del otro sexo cada vez es más normal que las chicas

Se puede decir entonces que el modelo de feminidad dominante, ese que numerosos-as docentes aun promueven en sus clases y prácticas educativas, es negociado y resignificado de diversas formas. Aunque cierto orden patriarcal sustentado en valores religiosos judeocristianos que colonizan el cuerpo de la mujer negando su goce y su deseo, promoviendo su sacrificio y subordinación frente a los cuerpos y deseos de sus parejas e idealizando a la mujer como casta y pura (fiel y virginal) sigue presente en los procesos de subjetivación femeninos, paralelamente ni la monogamia, ni la heterosexualidad, ni tampoco ciertas prácticas discretas y autovigilantes que dicho orden garantizaba cobijan enteramente a las adolescentes.



Sus cuerpos, territorios en los que se materializa su subjetividad, operan simultáneamente como objetos de control y disciplina y como agentes mediante los cuales se realiza lo que las chicas son o quieren ser (García, 2007, p. 24). De esta manera, por ejemplo, las jóvenes por una parte pueden llegar a reafirmar el prototipo de mujer obediente, responsable y aplicada aferrándose a las normas institucionales y culturales de manera menos problemática que los hombres y por tanto usando el uniforme de forma adecuada o sentándose de forma recatada para no mostrar demasiado y pasar por “indecentes” o “brinconas”, pero al mismo tiempo, simultánea y hábilmente modifican y acortan sus faldas o mantienen un juego de coqueteos e insinuaciones con los chicos que garantice que sean deseadas por ellos.

Mientras el hombre, sujeto poderoso y deseante, esclavo de su deseo busca compulsivamente a la mujer más atractiva sintiéndose casi siempre insatisfecho, la mujer, a su vez, busca ansiosamente capturar el deseo del hombre, gustarle al hombre, es decir, toma como deseo propio el ser deseada. A pesar de que socialmente afirmamos que la mujer se ha constituido como objeto sexual y de deseo, esto no quiere decir que la mujer no desee sino que su deseo

---

afirmen que les gusta mucho tener relaciones sexuales (incluso bajo el efecto del licor y las drogas) o que se enuncien a sí mismas como ninfómanas, pues lo que ahora es visto como algo fuera de lo común y es señalado y percibido casi como una enfermedad, es el hecho de que las chicas tomen partido por la virginidad o se demoren en entrar al mundo de las drogas, el alcohol y el sexo.

en lugar de ser activo sigue siendo pasivo. El deseo de la mujer tiende a ser el deseo de ser objeto de deseo, deseo de ser deseada, pero, claro está, no de cualquier manera sino de cierta manera nunca expresada abiertamente. El hecho de que la mujer no manifieste abiertamente su deseo es lo que produce que adquiera la apariencia de “objeto/cosa”, pero esto no quiere decir que no sea un sujeto deseante sino que no se manifiesta como tal, haciendo que todo dependa de los demás y que la “realización de los deseos propios sea el resultado de la manipulación de los deseos de los otros” (Izquierdo, 1999, p. 33).

La ansiedad de las chicas por capturar el deseo masculino las condena a la práctica ambivalente de cubrirse y parecer discretas como la carga cultural religiosa lo demanda y descubrirse e incitar a los chicos pues como en broma ellas mismas dicen: “la que no muestra no vende”. Deben captar la atención visual de los chicos sin llegar a ser demasiado permisivas e insinuantes, o mejor aún, deben insinuar más no mostrar. Dicha práctica se potencia durante la pubertad, pues en este proceso los cuerpos de las adolescentes comienzan a ser más vigilados tanto por ellas mismas y sus compañeras como por los-as docentes (es allí cuando se profundiza el pudor) (García, 2001), en gran parte por el desarrollo de características corporales culturalmente construidas como deseables (senos, piernas, colas) que configuran a las adolescentes como objetos de deseo y por tanto las arrojan a la dicotomía entre cubrirse evitando las miradas de los hombres sobre ciertas partes “íntimas” de su cuerpo, y mostrar un poco pues de todas formas lo ideal es que las miren y las deseen.

No obstante, el capturar el deseo masculino depende de variables que muchas de ellas conocen perfectamente. Por ejemplo, a pesar de que una chica pueda tener ciertas características corporales socialmente erotizadas y se acerque al prototipo de belleza constituido como deseable, en diversas ocasiones los hombres no las cortejan si son, en palabras de algunas profesoras, “las más fregaditas” (incitadoras y experimentadas), pues como se señaló en el apartado anterior los chicos aun prefieren a las que no son “tan fregaditas” ya que el hecho de que lo sean constituye un factor de riesgo para futuras infidelidades, burlas y desprestigios en caso de que “les pongan los cachos”. Los jóvenes en su competitividad y egocentrismo prefieren las chicas más sobreprotegidas (a las que según ellos se les nota que las mamás las cuidan mucho) porque obtenerlas significa un reto mayor,

porque están más cercanas al “mito” de la virginidad y la pureza que sigue siendo para ellos deseable, o porque sencillamente como alguna vez me dijo un muchacho “ellas lo dan más fácil que las brinconas”.

Esto explica también por qué las chicas de séptimo y octavo (de 12 y 13 años) son cada vez más apetecidas por los jóvenes de novenos a onces. Las niñas de estas edades todavía no están tan saturadas e investidas por el mercado consumista y los patrones estéticos impuestos, de manera que no se maquillan tanto, no usan escotes o faldas tan altas y en general transmiten aquella imagen (vuelta fetiche en los pensamientos de numerosos chicos) de la mujer virgen, juiciosa, fiel y sobre todo más fácilmente manipulable que una joven de once con 16 o 17 años de edad y ya múltiples experiencias sexuales vividas. Las adolescentes de 12 y 13 años no sólo son perseguidas y prácticamente acosadas en el escenario escolar, sino también son invitadas de honor a las fiestas juveniles que organizan los muchachos. Una vez allí, en las casas de chicos con papás “chéveres” (como dicen algunos) que generalmente no están presentes, el consumo de licor y de drogas que se ha profundizado como ritual del goce juvenil y la presión social que promueve la idea de que para pasarla bien en una fiesta también hay que tener relaciones sexuales, puede estar explicando por qué, según los mismos docentes y estudiantes, de dichas fiestas terminan apareciendo varios casos de embarazo incluso de chicas en tales edades tempranas.

Pero algo que resulta no menos impactante es el hecho de que algunas jóvenes, en aquel afán profundo por satisfacer su deseo de ser objetos de deseo, vean en el embarazo adolescente y no deseado no una situación compleja por los efectos psicológicos, emocionales, sociales, económicos y políticos que les pueda acarrear; sino una situación compleja por los efectos estéticos que conlleva. De esta manera, sucede que algunas chicas inmersas en situaciones de pobreza, violencia y marginación en sus familias y contextos, afirmen que lo que les preocupa una vez que están embarazadas es que se vayan a poner gordas y les vayan a salir estrías. En las instituciones educativas la preocupación de las jóvenes por la apariencia corporal llega a tener dimensiones contundentes. Dicha preocupación está ligada a ciertos rituales cotidianos como por ejemplo, el uso de maquillaje, el hacer de las faldas escolares

minifaldas de pasarela<sup>84</sup>, el uso del espejo como parte del kit personal y todo tipo de pendientes llamativos y atrayentes que hacen parte del ritual de acicalamiento que las jóvenes llevan a cabo antes y durante su jornada de estudio. No es de extrañar que en reiteradas ocasiones durante su jornada vayan al baño solas o acompañadas por sus amigas a alimentar aquella atadura hedónica que las mantiene prisioneras del espejo:

Viven preocupadas más por la estética, por mirarse al espejo, por tener buen cuerpo, por maquillarse, por subirse la falda, por ir al baño a arreglarse y por llamar la atención, que por las mismas clases (Docente mujer)<sup>85</sup>



Esta ansiedad de las chicas por una apariencia personal atractiva además de limitar su autonomía y posibilidad de desarrollo personal e intelectual sigue el patrón estético dominante. En este sentido, la belleza anhelada no es otra distinta que la figura esbelta ojala 90-60-90, con piel tersa, cabello largo y brillante, ojos entre más claros mejor, nariz respingada, labios “jugosos” y algunos otros accesorios que se constituyen como deseables en el escenario escolar como los piercings en el ombligo, la boca o los senos que según algunos jóvenes “hacen que se sienta más rico”. Sin embargo, cualquier intento por tan sólo “rasguñar” el prototipo de belleza que difunde el mercado consumista evidentemente cuesta, y a pesar de ello, en numerosas ocasiones he visto a chicas cuyas condiciones socioeconómicas son verdaderamente adversas, exhibir un kit estético generoso con herramientas multifunciones para las uñas, labiales, pestañitas de todos los colores y hasta secadores para el pelo que durante el descanso conectan en las tomas del aula y utilizan, dando la impresión a cualquier transeúnte incauto de que no está en un colegio sino en un salón de belleza.

<sup>84</sup> Esto no es una metáfora. En una de las instituciones educativas que visito se llevó a cabo recientemente un desfile de modas en el que las jóvenes caminaron por una pasarela improvisada exhibiendo sus cuerpos y sus atuendos. La intención inicial era reflexionar sobre el impacto de los medios de comunicación pero el resultado fue más bien una reafirmación de los ideales estéticos del mercado consumista dentro de la institución (la que ganó fue la que menos se distanciaba del prototipo de belleza generalizado).

<sup>85</sup> La preocupación de las jóvenes por su apariencia, en especial luego de la pubertad, comienza a ser tan prioritaria que llaga a marginar el interés por otras actividades como las deportivas o académicas. “La aceptación de las chicas se mueve de sus logros físicos y académicos a la posibilidad de ser atractivas para los chicos, de ser invitadas a salir y de tener novios” (García, 2001, p. 137).

No cabe duda de que el prototipo de belleza impuesto interpela a las chicas en las instituciones educativas de sectores populares de Bogotá. Las protagonistas de novela del momento son el ideal que las jóvenes desean alcanzar, a tal punto que, por ejemplo, hay grupos de muchachas que se hacen llamar las “las muñecas” por la telenovela “las muñecas de la mafia” que transmite el canal caracol. Sin ser apocalíptico exaltando el poder omnipotente de los medios de comunicación, cuando las chicas se hacen llamar a sí mismas “las muñecas” es evidente que no sólo ven dicha telenovela sino que sus procesos de subjetivación femeninos se ven interpelados por las características estéticas y personales de sus protagonistas.

No basta hacer un análisis profundo para percatarse con el sólo nombre de algunas telenovelas o series (“las muñecas de la mafia”, sin tetas non hay paraíso”, etc.) que éstas promueven la idea de que para realizarse como mujer hay que ser hermosas (“estar buenas”) y conseguir un hombre con plata. Esto tiene sus particularidades cuando se piensa el asunto desde el vector clase, pues chicas de estratos uno y dos con expectativas de vida y de desarrollo personal y profesional reducidas, pueden encontrar en tales mensajes mediáticos opciones reales de vida que en lugar de beneficiarlas, las conduzcan a situaciones complejas (entre otras de comercio sexual) que acrecienten aun más la difícil situación suya y de sus familias. El caso de jóvenes de octavo a once que trabajan como “chicas prepagó” es alarmante en algunas instituciones educativas distritales, pero sin embargo entendible si se piensa en la precaria situación socioeconómica en la que viven y en los mensajes que la sociedad de los-as consumidores a través de los medios de comunicación les ofrecen, mostrándoles que el cuerpo-mercancía puede ser una alternativa para obtener dinero fácil y salir adelante<sup>86</sup>. Pero para que el cuerpo sea rentable debe tener las características que se

---

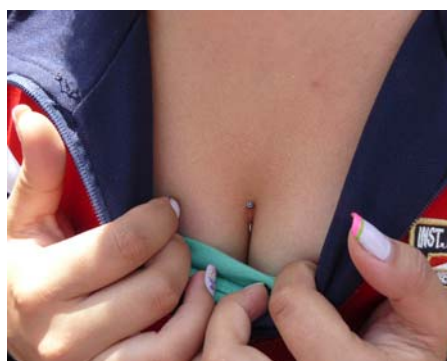
<sup>86</sup> Si bien puede ser exagerado decir que los medios de comunicación y en especial las telenovelas del horario *prime* promueven la prostitución, no me parece nada exagerado afirmar que pareciera que tales contenidos no tuvieran en cuenta en lo más mínimo los usos y apropiaciones que de tales mensajes se puede hacer en ciertos sectores económicos y las problemáticas sociales, económicas y hasta de salud pública que pueden estar generando. Cuando chicas de menos de 13 años llegan a decir que cuando grandes quieren ser como la esposa del mafioso de la telenovela del momento como me lo han dicho ¿Qué más se puede pensar si no que son vulnerables a, como hace la esposa del mafioso de la telenovela del momento, estar dispuestas a tener sexo a cambio de dinero? Me pregunto ¿Qué pasa cuando las parejas de estas chicas no son capos de la mafia que a la vez que las juzgan por no tener el cuerpo como ellos quisieran tienen la posibilidad de pagarles las cirugías estéticas y los implantes de silicona? ¿Qué pasa con la autoestima de las adolescentes cuando ni ellas ni sus parejas tienen los medios para obtener los cuerpos constituidos como deseables? ¿Qué deben hacer estas



venden como deseables y por tanto debe ser un cuerpo de mujer que encasille dentro del ideal. Debe ser un cuerpo de mujer “perfecto”, precisamente como el de las costosas muñequitas barbies.

Así pues, de un orden patriarcal (judeocristiano) que sujetaba a las mujeres a algunas características (sumisión, negación de su goce y su deseo, dependencia y subordinación frente al hombre, virginidad, etc.), las chicas “liberadas” a su vez se sujetan a un orden patriarcal consumista que las sigue manteniendo subordinadas y dependientes de la aceptación del otro deseante, sometidas al anhelo de alcanzar unos patrones estéticos inalcanzables y frustradas por no lograrlos alcanzar y por no poder capturar el deseo de ese otro poderoso. En un país en el que a través de toda clase de artimañas corruptas se sigue beneficiando a los ricos y reproduciendo la desigualdad socioeconómica, difícilmente las jóvenes de estratos uno y dos van a tener la capacidad adquisitiva que el prototipo de belleza anhelado demanda. El maquillaje, los tratamientos para el cabello, para tener una sonrisa perfecta, para tener una figura delgada perfecta, para tener los senos más apetecidos, para mantener la piel bronceada, depilada e hidratada, para tener las manos impecables y demás asuntos estéticos impuestos evidentemente no son gratis. Todo lo contrario, y como lo que no se tiene ni se tendrá con facilidad en los sectores populares es plata, lo que sí se tiene y seguiremos teniendo es chicas que cada vez desde más pequeñas tienen autoestimas por el piso y frustraciones profundas con sus propios cuerpos

Aunque no conozco directamente casos de bulimia y anorexia, sí percibo todo el tiempo que el sentirse muy gordita, muy flaquita, muy feita, con muchos senos, con muy poquitos, muy chiquita o muy grande entre otros, son las preocupaciones imperantes durante la vida escolar de las adolescentes; preocupaciones que las mantienen buscando soluciones a problemas



---

muchachas para alcanzar su deseo de ser deseadas, para obtener el dinero que les permita sentirse realizadas y tener alta su autoestima al parecerse a aquellas heroínas de telenovela esposas de traqueteo?

prefabricados: poniéndose rellenos para que se les vean los senos más grandes, cubriéndose el pecho para esconder que son muy grandes, subiéndose la falda para que vean que tienen buenas piernas pero no mucho para que no les digan “mostronas”, bajándose la falda para que no se note que tienen muchos bellos o las piernas muy flacas pero no mucho para que no les digan “monjas”.

Ahora bien, el deseo de ser deseadas, observadas y admiradas por los chicos implica no solo asumir unos patrones estéticos sino también unas prácticas higiénicas determinadas. Cuando la mujer-objeto de deseo que difunde la sociedad de los-as consumidores no es solamente la que “luce bien” sino la que “huele bien y se siente bien”, la autoestima de numerosas chicas termina dependiendo tanto del hecho de que su cuerpo se acerque a una figura estética “atractiva” para los chicos por medio del maquillaje o de los piercings (para los que sí tienen o consiguen plata a sí no la tienen para el bus o para las onces), como del hecho de tener los dientes limpios, el aliento fresco, las uñas limpias, o emanar buenos olores luego de la clase de educación física cueste lo que cueste el desodorante de moda. Un elemento importante en esta línea argumentativa es el relacionado con las toallas higiénicas. De la misma manera que con los desodorantes en el caso de los hombres, intereses económicos que subyacen detrás del discurso de la importancia de la higiene logran acceder a las instituciones educativas. Así, con el argumento de que las chicas deben aprender a estar “limpias y protegidas”, campañas publicitarias de toallas higiénicas “Nosotras” ingresan a las escuelas camuflándose en charlas para “enseñarle” a las chicas acerca de los “cambios que nos suceden a nosotras”; charlas en las cuales se regalan toallas higiénicas, se difunden toda clase de soluciones a problemas antes inexistentes (que la invisible, que la ultra invisible rapigel, que la que sirve para usar tanga, para estar extra protegidas de día y noche, etc.), y se interpela a las estudiantes con el patrón estético impuesto como deseable expresado en los modelos e imágenes de sus campañas.

Pero a pesar de todo esto, los cuerpos en los que se materializan las subjetividades sexuales femeninas no solo reproducen los dispositivos que los colonizan volviéndolos objetos de la disciplina escolar u objetos del mercado consumista. También hay negociaciones y transgresiones frente a tales dispositivos como lo evidencia la incursión paulatina de las

mujeres en deportes como el fútbol, tradicionalmente potestad de los hombres. La observación frecuente de las chicas jugando fútbol en los campeonatos escolares o incluso en los descansos de un día cualquiera, me ha permitido percibir que más allá de las burlas que nunca faltan, las jóvenes cada vez se desenvuelven con más tranquilidad en dicha práctica



deportiva y muestran un dominio del balón hasta mejor que el de muchos chicos. Ya no ponen tanta atención a la infaltable asociación que se les hace con los hombres por medio de palabras como la de “marimacha” que se atribuye a las chicas que se salen de los parámetros de feminidad pasiva y delicada<sup>87</sup>; y fundamentalmente, demuestran que sus cuerpos en el escenario escolar no

están solo para estar quietos, pasivos y discretos o para estar exhibiéndose como cualquier objeto de consumo. Las subjetividades sexuales femeninas y los cuerpos a través de las cuales se expresan participan hoy en día de prácticas de las que anteriormente se les excluía mostrando destrezas y capacidades que amplían el marco de posibilidad de lo que un cuerpo femenino en una sociedad como la nuestra, puede ser, hacer o devenir.

---

<sup>87</sup> Como tales prácticas no surgen ajenas al modelo patriarcal imperante, no es de extrañar que en diversas ocasiones estén cobijadas por la burla de los observadores que no desaprovechan oportunidad para hacer comentarios que ponen entredicho la feminidad de las muchachas, o que sexualizan sus movimientos (diciéndoles cosas como “párenla de pechito”), o que subvaloran su juego por no reflejar la misma competencia en el manejo del balón que poseen los jóvenes y por lo tanto pasar por torpes y risibles.

### **Comentarios finales: *Subjetividad en tensión del autor***

La interacción y navegación en la cultura escolar de cuatro instituciones educativas me permite afirmar con base en la experiencia vivida, que el discurso del mercado consumista que opera en el marco de un orden global capitalista posfordista (patriarcal) constituye un dispositivo de poder/saber que interpela las subjetividades sexuales juveniles de sectores populares de Bogotá configurando sujetos “liberados”, “autónomos” y con “responsabilidades individuales” que viven en función de lo inmaterial (en este caso del goce y del placer). Paulatinamente se ha generalizado la concepción individualista de que lo sexual (las prácticas, los cuerpos, los deseos) es potestad de un sujeto que se autodetermina, fuente de poder, capaz de elegir y tomar las decisiones para su vida en general y para su vida sexual en particular. Sin embargo, que la sexualidad de un tiempo para acá sea un asunto de responsabilidades individuales (de competencias, decisiones, capacidades) constituye una falacia que garantiza el ocultamiento de las relaciones de poder y de los intereses de sectores políticos y económicos que ven en ella una oportunidad de lucro. Esta percepción de la sexualidad ligada a un sujeto estructurante del poder y fuente de deseo hace presencia en los mensajes mediáticos que interpelan considerablemente a los-as jóvenes y en las políticas públicas nacionales que a pesar de no estar teniendo el impacto esperado en los colegios y sus actores, constituye otro marco de ejercicio de poder sobre la vida y la subjetividad juvenil que no se puede ignorar. Pero mientras la concepción de un sujeto de poder autónomo y con libertades sobre su vida sexual se generaliza, simultáneamente lo que se lleva a cabo es una subordinación al Otro, a una matriz social que le preexiste al sujeto y que le conduce hacia un consumismo sexual funcional a la circulación y acumulación de capital.

Este, no obstante, no es el único dispositivo de poder/saber que inviste las subjetividades sexuales juveniles. Convergen en la escuela tanto los sentidos provenientes de los grupos de pares que convocan e influyen considerablemente los procesos de subjetivación sexual de los chicos-a con sus estéticas, formas de expresión y creencias populares (mitos, ritos, imaginarios), como las prácticas y discursos de los-as docentes quienes, aunque también consideran (muchos de ellos-as) que la sexualidad es parte de la individualidad de adolescentes que no saben cómo controlar sus vidas, ejercen un poder orientado a la

producción de “cuerpos dóciles” a partir del disciplinamiento, que busca atar la subjetividad sexual juvenil a ciertos marcos y significados que constituyen un anclaje cultural a las tradiciones de una sociedad históricamente conservadora y mojigata como la nuestra. Este ejercicio de poder/saber que busca producir cuerpos y subjetividades dóciles, heterosexuales, monógamas y discretas está condicionado por toda clase de imaginarios sociales en torno a lo sexual (al cuerpo, al género, al deseo) que también circulan en el seno de la familia y que se reafirman en el escenario escolar interpelando en gran medida las subjetividades sexuales juveniles.

A pesar de que esto último podría conducir a la afirmación apresurada referente a que en lugar de sujetos soberanos y autónomos, los sujetos jóvenes no son más que estructuras estructuradas y simples efectos de las relaciones de poder, el asunto no es ni blanco ni negro sino que se despliega en matices y transita en intersticios. En la cultura escolar se expresan e interceptan subjetividades que se construyen en relación con los otros y con el entorno de manera activa y pasiva a la vez (Izquierdo, 1999). Ni completa voluntad de sujetos autocontenidos y soberanos ni completa determinación de sujetos sujetados y dependientes. La escuela es un lugar espléndido de intersección de lo cultural y lo político en la que se amalgaman constantemente estructuras estructuradas y estructurantes a la vez; subjetividades que pueden navegar entre lo transgresor, lo convencional y lo alternativo.

En el caso de las subjetividades sexuales masculinas de sectores populares de Bogotá, cuatro grandes dispositivos de poder/saber provenientes de distintos lugares de enunciación las interpelan (muchos más pero destaco aquí sólo éstos). El primero es el modelo de masculinidad hegemónico (que los convoca principalmente desde las prácticas de docentes-as y padres-madres de familia) funcional a la reproducción de los valores religiosos que remiten lo sexual a la heteronormatividad, la monogamia, lo adulto y lo privado y que confinan a los chicos a reproducir el machismo, la homofobia, la competitividad y la violencia, y a buscar mujeres castas y virginales, manipulables, fieles y sumisas. Este modelo marca como horizonte obligado del ser hombre el ser activo, dominante y siempre sexualmente disponible (entre otras características) generando tensiones y frustraciones en los chicos por tener que

ser necesariamente sujetos de poder y de deseo y tener que mantener el orden social “natural” patriarcal en tiempos de emergencia de nuevas feminidades que los confrontan y trastornan.

El segundo gran dispositivo de poder/saber es el discurso del mercado consumista que los convence de que tienen “libertad” absoluta sobre su vida sexual y los confina a buscar el goce por el goce, el placer por el placer, y a sumergirse en el consumo desregulado y compulsivo de sexo (películas, imágenes, cuerpos, etc.). El tercer dispositivo de poder/saber es el prototipo de belleza que difunden los medios, la publicidad y el marketing y que paralelamente encausa los deseos masculinos (orientándolos a la búsqueda de chicas corporalmente cercanas al ideal) y llevándolos también a más frustraciones y violencias (todas éstas casi siempre sobre las mujeres).

El último gran dispositivo que en apariencia marca una transgresión frente a parámetros convencionales y que constituye un rumbo hacia el que seguramente se encaminarán cada vez más los procesos de subjetivación sexual masculina, es el discurso funcional al mercado consumista que busca que los hombres no sólo sean sujetos de poder y de deseo sino también subjetividades (cuerpos, estilos, personalidades) deseables. En otras palabras, tanto la lenta pero paulatina emergencia de las mujeres como sujetas de derechos y deseos (mujeres que cada vez se conforman menos con los hombres sólo porque tengan dinero y les brinden protección y les exigen por el contrario que además se vean bien, se comporten bien, que sean atractivos, deseables, etc.), como los intereses económicos que subyacen al mercado consumista, poco a poco han hecho que los hombres de todos los sectores socioeconómicos (con consecuencias complejas en particular en los sectores populares) busquen también ser “bonitos”, “bellos” y “sexualmente atractivos”; dejando como resultado la generalización de aquellas masculinidades metrosexuales prisioneras del consumo de productos (desodorantes de marca, champús de todo tipo, gel, etc.) y de la imagen.

En el caso de las subjetividades sexuales femeninas de sectores populares de Bogotá, destaco tres equivalentes dispositivos de poder/saber que las interpelan y que pude percibir a partir de la observación directa de las chicas en el contexto escolar. El primero es el modelo de feminidad convencional (al que las convocan los-as docentes, la familia y también los pares

de ambos sexos son sus consejos y vigilancias) que confina a las chicas a ser sumisas, dependientes, pasivas, obedientes, discretas (castas y virginales); a vivir su sexualidad a partir de temores, mitos, prejuicios, desconocimientos y demás elementos que contribuyen a que lo sexual siga estando ligado a marcos tradicionales de heterosexualidad, monogamia, fidelidad, privacidad y “amor”, y a que se reproduzca la subordinación de la mujer, la rivalidad entre las chicas (agresiones, envidias) así como frustraciones, autoflagelaciones y culpas.

El segundo es también el discurso del mercado consumista que se apropia de los procesos de lucha y liberación femenina (que fracturaron “las verdades” sociales acordadas históricamente condicionadas por la moral religiosa al reivindicar y visibilizar los cuerpos, prácticas y deseos de la mujer) para convertir a las chicas en “liberadas” consumistas de productos, imágenes y sexo. El tercero y último es también el prototipo de belleza impuesto al que ansiosamente buscan sujetarse las chicas y que las puede estar empujando no sólo a los ya clásicos y documentados trastornos alimenticios sino a toda clase de frustraciones y búsquedas de dinero fácil (delincuencia, hurto, comercio sexual) alimentado por los mensajes de los medios de comunicación y las estéticas y estilos de vida de las protagonistas de novela con las que se identifican las adolescentes.

Sin embargo, los procesos de subjetivación sexual femeninos en gran parte por las conquistas ganadas del movimiento social de mujeres son los que expresan tendencias más esperanzadoras así como tensiones más complejas. Las chicas de sectores populares se mueven (más que los hombres) entre lo transgresor y lo convencional reafirmando y resistiendo a la vez los dispositivos que las convocan. Se mueven entre lo conservador de su discurso y lo “liberado” de sus prácticas, entre la sujeción a los parámetros disciplinares de la escuela y la expresión de la subjetividad que viven en sus grupos de pares o en su relación con las nuevas tecnologías de información y comunicación, entre la dependencia-subordinación frente a los hombres y la transgresión de la misma, entre lo público y lo privado, entre lo heteronormativo y la opción libre, entre la tiranía del espejo y la belleza (el deseo de ser objetos de deseo) y la inmersión en prácticas potestad de los hombres que las configuran cada vez más como iguales aunque diferentes. Todo esto me hace afirmar que la

tendencia en los procesos de subjetivación sexual femeninos en sectores populares apunta a que las chicas se apropien cada vez más de sus cuerpos, intereses, necesidades, deseos y trayectorias de vida aunque esto implique (como está implicando) tensiones y toda clase de violencias, agresiones y exclusiones por parte de aquellos-as (pares, docentes, padres-madres, en últimas la cultura patriarcal) que quieren mantener el orden social pautado/naturalizado; frustraciones de todo tipo por la cantidad de “beneficios” que se pierden al alejarse del tradicional orden patriarcal y las nuevas responsabilidades y dificultades que surgen al encarar un estilo de vida y de relación social y afectiva diferente a la convencional; y necesarias dependencias a un mercado consumista que se apropia de sus cuerpos, prácticas y deseos cobijándolos de un cariz mercantil.

Así pues, la escuela es un lugar en el que convergen diferentes dispositivos de poder/saber que invisten las subjetividades que allí convergen; un lugar en el que se articulan significados provenientes de diferentes lugares de enunciación y que se hacen cuerpo en los chicos-as. No obstante, además de los sentidos que convocan las subjetividades sexuales juveniles ya mencionados (de los grupos de pares, la familia, los docentes, las políticas públicas o los medios de comunicación) no se puede dejar pasar de largo los significados con los que llegan a las instituciones educativas numerosas organizaciones y actores externos (ONG,s, centros de investigación, universidades, hospitales etc.) a intentar comprender lo que allí sucede o a intentar interpelar las subjetividades juveniles a partir de ciertas apuestas políticas concretas. Es allí donde se sitúa mi propia subjetividad como miembro de la Fundación Cepecs<sup>88</sup>.

Mi relación con los chicos-as tiene entonces una intencionalidad primordial que no es otra distinta que alcanzar el objetivo que buscamos en Cepecs a partir de ciertos mecanismos

---

<sup>88</sup> La fundación Cepecs que llega a las instituciones educativas citadas en el presente trabajo hace ya varios años, constituye otro de los actores que interpela a los-as jóvenes (también a docentes) con sus significados y apuestas. Nuestra intervención de la cultura escolar apunta a que “docentes y estudiantes asuman el valor ético de la igualdad de género y se comprometan a trabajar para garantizar el derecho a la educación sexual y salud sexual y reproductiva basada en los derechos humanos de niños-as y jóvenes” (Fundación Cepecs, 2007. p. 8). Para esto llevamos a cabo un proceso sistemático de sensibilización, formación y concientización personal y colectivo con el ánimo de promover la acción social coordinada a favor de la paz y los derechos humanos. Dicho proceso comprende la realización de talleres con docentes y estudiantes, foros escolares, encuentros intercolegiados con comunidades educativas, encuentros de niños-as y jóvenes, encuentros de docentes y la realización de informes anuales sobre los alcances y límites en la transformación de la cultura escolar.



concretos de intervención. Por tanto, mi visión e irrupción en la escuela estuvo y está condicionada por el rol que desempeño y la responsabilidad que tengo como miembro de dicha fundación, pero sin embargo, al mismo tiempo está condicionada por mi propia subjetividad masculina que percibe y se expresa desde un cuerpo y unos marcos de pensamiento complejos, contradictorios y en permanente construcción. Una subjetividad que se ubica en categorías sociales dominantes que le preexisten (hombre, heterosexual, mestizo), que reconoce sus raíces familiares católicas y que es consciente de que su formación universitaria proviene de instituciones pertenecientes a la élite colombiana; palabras más palabras menos, una subjetividad situada de una u otra forma en el lado dominante de las relaciones de poder. Pero es una subjetividad en interacción y construcción permanente que por tanto no habla desde un lugar predeterminado sino desde una posición flexible, móvil y abierta en la que tienen cabida tensiones y dinamismos propios de un devenir en el que prima el proceso sobre el resultado.

De esta manera, mis propias tensiones subjetivas relacionadas con el tema de las subjetividades sexuales juveniles se reflejan de diferentes formas en la interacción con actores dentro y fuera del escenario escolar. Quisiera recoger, a manera de cierre, algunas tensiones propias de la relación pedagógica con docentes y estudiantes y destacar algunas de las propuestas surgidas, de los dispositivos de resistencia diseñados y de los procesos subjetivos repensados en aquella interacción. No para plantear soluciones al panorama que presento acerca de la configuración de subjetividades sexuales juveniles en sectores populares de Bogotá, sino para exaltar un punto de fuga, un camino alternativo que en mi experiencia vital de los últimos dos años se presentó y que me lleva a decir que las subjetividades sexuales juveniles con las que interactué (por lo menos varias de ellas), se mueven entre lo convencional, lo transgresor pero también lo alternativo.

#### *La relación de poder con los-as docentes y estudiantes.*

No puedo dejar de pensar en los planteamientos de Gayatri Spivak (2003) acerca de la representación y por tanto reconocer la violencia epistémica que este texto ejerce. Al “hablar de” los-as docentes o de los-as estudiantes, de sus imaginarios y de sus prácticas, no sólo los

estoy caracterizando sino que los estoy manipulando al utilizar sus palabras de forma descontextualizada para ilustrar y fortalecer un hilo argumentativo<sup>89</sup>. Esta situación me atormenta pues temo, entre otros elementos, estar trivializando las experiencias de vida (que son experiencias de dolor) de algunos jóvenes, al no compartirlas y al enunciarlas desde una posición de poder y una trayectoria de vida que sencillamente me limita para articular en el lenguaje las adversidades por las que pasa la juventud de estos sectores excluidos; adversidades que no pasan de la misma manera por mí, por mi cuerpo.

Sin embargo, haciendo explícita la violencia que ejerzo, quiero resaltar que el presente texto es ante todo el resultado de un proceso inacabado de aprendizaje colectivo que ha implicado múltiples tensiones y contradicciones. Mi interlocución con docentes en el escenario escolar, por ejemplo, no mantuvo como señala Haraway (1991) la lógica del “descubrimiento” como sí la de una relación social de conversación cargada de poder. En el diálogo permanente con aquellos docentes que hacen parte del proyecto transversal de educación sexual de las instituciones educativas a las que asisto que acogen el trabajo y la formación de la Fundación Cepecs, mi subjetividad, investigando e interviniendo a la vez, pasó por diferentes tensiones propias de las relaciones de poder en las que nos desenvolvemos.

Con 24 años y por tanto aun perteneciendo a la población juvenil, he tenido que discutir con profesores-as que me doblan en edad y experiencia al interior de la escuela, acerca de la forma más adecuada de pensar e intervenir los cuerpos, deseos y prácticas sexuales juveniles. Allí hay una relación de autoridad en la que estoy en desventaja pues la pregunta que surge es ¿cómo un joven que no es docente pretende decirle a un docente que no es tan joven (pues la relación con docentes jóvenes es distinta) cuál debe ser su rol, su proceder y su lectura de las dinámicas juveniles en la escuela? No obstante, dicha desventaja se transforma cuando se piensa el lugar privilegiado desde el cual hablo y me relaciono con los-as docentes, un lugar que implica cierto capital simbólico garantizado tanto por el hecho de hacer parte de una

---

<sup>89</sup> Además, en términos de Spivak, al “hablar de” los-as docentes o estudiantes sin duda termino “hablando por” los-as docentes y estudiantes ejerciendo una violencia sutil que entre otras cosas, en el caso de los-as docentes, contradice el mismo trabajo que llevamos a cabo en la Fundación Cepecs ofreciendo herramientas conceptuales para que el-la docente mismo asuma posiciones menos instrumentales y más críticas y reflexivas, constituyéndose a sí mismo como sujeto productor de saber pedagógico y por tanto sujeto productor de conocimiento que no necesita “traductores” o personajes que desde/para la academia lo re-presenten.

fundación con bastante trayectoria en el tema educativo y pedagógico, como por el capital académico personal (los títulos) que he tenido que nombrar para legitimar mi palabra.



Con los-as estudiantes, por el contrario, la edad que con docentes a veces me sitúa en una posición algo desventajosa, en la relación con jóvenes me ha posibilitado entablar vínculos cercanos al ser identificado casi como un par que se mueve, vive, interactúa y se relaciona desde marcos de sentido similares a los suyos. La relación no es una relación distante, vertical o autoritaria (que la estructura escolar promueve en la relación docente-estudiante) sino una relación amigable y cercana que permite entablar sólidos puentes comunicativos y potenciar la confianza mutua<sup>90</sup>. A esto se suma el hecho de que mi interacción con estudiantes hombres y mujeres se lleva a cabo en el marco de talleres y diferentes actividades lúdicas y didácticas, en las que actúo y me relaciono con jóvenes justamente no como docente sino como tallerista, lo cual implica ciertas particularidades y relaciones de poder. Ser reconocido por los-as jóvenes como tallerista conlleva algunas características que Aguilar (2008) señaló como ventajas comparativas sobre los-as docentes y con las que por lo demás me identifico:

- Es un agente externo, lo cual genera expectativas;
- es (...) un/a profesional que no se dedica a dictar alguna de la materias del currículo oficial, como lo hace el/la maestro/a o e/la licenciado/a);
- ofrece el tema de la sexualidad, un tema que regularmente no se trata en el colegio, o cuando se trabaja, tiene un carácter marginal, episódico, superficial;
- sabe del tema, se le nota que es especialista, lo cual le da autoridad intelectual;
- No “dicta clase”, sino que “hace un taller, lo cual despierta interés y motivación;

---

<sup>90</sup> La preocupación de muchos docentes acerca de la posibilidad de que se presenten irrespetos o abusos por parte de los estudiantes dada la confianza y la cercanía de la relación, pierde relevancia puesto que de lo que se trata es de que la autoridad y respeto que garantiza el poder (muchas veces manipulador) de la nota o el castigo, se desplace a la autoridad que garantiza el conocimiento y la “capacidad de seducción” (Aguilar, 2008) hacia los temas y reflexiones propuestas en las que ser identificado como joven por los chicos-as, me ha facilitado el aprendizaje/discusión con ellos-as acerca de la forma como interactuamos, de la sociedad en la que vivimos y del mundo que habitamos y que nos habita. Se trata de una constante reflexión y aprendizaje conjunto en el marco de abiertos canales comunicativos que potencian procesos colectivos de transformación personal y sociocultural.

- las actividades que propone se caracterizan por el elemento sorpresa, mantiene siempre la expectativa por lo nuevo;
- parte siempre de la opinión y de los saberes del alumnado, y siempre los valora, le parecen válidos y no los cuestiona de entrada;
- les da confianza a los/as chicos/as para intervenir, no los censura, los comprende;
- las actividades que lleva a cabo son divertidas, creativas, no le molesta que en el salón haya risas y bromas;
- tiene el don de la paciencia, del que carecen los/as docentes del colegio;
- es flexible con el tratamiento de los temas, cuando alguien propone un tema de discusión y ésta se pone interesante, no lo corta sino que le da más tiempo;
- trabaja en espacios diferentes, no siempre en el mismo salón;
- lleva material didáctico, juegos, videos o películas, pone música;
- es respetuoso/a y afectuoso/a con los/as estudiantes (Aguilar, 2008: 64)

No obstante, a pesar de que ser reconocido como tallerista (joven) ha sido una ventaja, el hecho de que no soy cualquier joven sino uno de los pocos privilegiados en una sociedad en la que la mayoría de la población juvenil padece todo tipo de carencias, me sitúa en un lugar más distante de lo que yo quisiera. En efecto, la cercanía que emerge cuando encuentro con los jóvenes intereses similares como la música, el fútbol, las nuevas tecnologías, entre otros; se vienen al piso cuando salen de mi boca ciertas expresiones o llevo a cabo ciertas prácticas que demuestran que estoy más lejos de ellos de lo que parece. Afortunadamente el asunto no ha pasado de comentarios “montadores” (“hay tan gomelo”, “ese Nicolás es todo play”, etc.), de preguntas acerca de qué celular tengo (para indagar qué tan “play soy”), que no han sido suficiente razón como para fracturar confianzas y complicidades. La tensión en este sentido me mortifica más a mí que a ellos-as.

Pero además de asuntos como la edad o el estatus socioeconómico, lo relacionado con el género y lo sexual en mi propia subjetividad también han tenido sus impactos en el trabajo. En el caso de los-as docentes, como el hablar de género sigue siendo algo que se piensa le compete principalmente a la mujeres, aquellos hombres que trascendemos dicho imaginario y nos involucramos con tales luchas, ponemos automáticamente en entredicho el modelo de masculinidad hegemónico con el que se supone nos debemos identificar. Esto le ha sucedido a los docentes hombres que participan en el proyecto<sup>91</sup> como también a mí (los comentarios

---

<sup>91</sup> Cabe señalar que la fundación Cepecs trabaja principalmente con los equipos pedagógicos que tienen la responsabilidad institucional de abordar el tema de género y sexualidad (no trabaja con toda la planta docente sino con alrededor de ocho docentes por jornada, mañana y tarde) entre los que mayoritariamente se encuentran mujeres.

que indagan sobre mi orientación sexual no faltan), pues las mismas mujeres puede que se confundan cuando de mi boca salen argumentos completamente solidarios con ellas y críticos con la posición de poder y de dominación masculina privilegiada de la que me beneficio. Igual pasa con mis argumentos relacionados con lo sexual. El hecho de ser identificado por los-as docentes como joven hombre hace que se activen ciertos imaginarios sobre los jóvenes hombres que desautorizan mis planteamientos. Joven hombre para algunos-as está asociado a la incapacidad de tomar decisiones racionales y a la incapacidad de controlar los instintos sexuales, razón por la cual, cuando en la conversación con docentes propongo por ejemplo la posibilidad de entablar relaciones sociales y erótico-afectivas que no giren en torno a lo sexual (genital), me encuentro muchas veces con algo de incredulidad, risas o preguntas que buscan indagar qué tanto yo, como joven hombre, aplico en la práctica lo que afirmo a nivel del discurso.

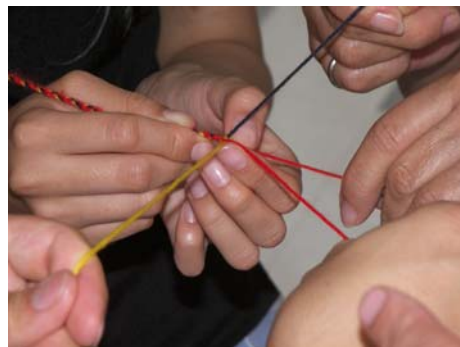
Mi cuerpo y subjetividad (identidad de género, orientación sexual, deseo) está presente en la relación pedagógica con docentes y también con estudiantes, produciendo diferentes tensiones en sus procesos de subjetivación sexual tanto como en el mío propio. Otro ejemplo al respecto. En los talleres que llevamos a cabo con jóvenes (al igual que con docentes) el trabajo a partir de lo ritual y la expresión corporal es fundamental, pero conlleva ciertas características diferenciales en la relación corporal con hombres o con mujeres. Con los jóvenes hombres, por ejemplo, aquellas prácticas reiterativas que en la familia y en la escuela nos atan a una manera de ser hombre y fracturan la posibilidad de cercanía o contacto corporal masculino, les pesan bastante a ellos, pero paradójicamente también me siguen pesando a mí. Las subjetividades masculinas fundadas en la exclusión de la homosexualidad y la subordinación de todo aquello asociado a lo femenino, hace que por más que exista confianza entre ellos y yo, se mantengan una barrera social y corporal que dificulta cualquier ejercicio que implique tomarse de las manos, mirarse a los ojos o llevar a cabo cualquier tipo de contacto con el cuerpo.

En el caso de las mujeres, aunque los ejercicios a partir del trabajo corporal se facilitan más, la cercanía que entablo con ellas en tales ejercicios y en cualquier actividad lúdica y formativa, deben ser muy cuidadosas pues como alguna vez lo sentenció una chica que por

mucho tiempo hizo parte del proceso de formación de Cepecs: “es posible que se traguen de usted”. Una relación amistosa y cercana entre un tallerista (hombre y joven) y una estudiante, no solo se presta para malentendidos por parte de un observador ajeno al sentido e intencionalidad pedagógica de los ejercicios, sino que puede prestarse para malentendidos por parte de chicas que no dejan su deseo ansioso de ser deseadas en la puerta de entrada a los talleres, o por parte del tallerista que esclavo de su deseo como los demás hombres en una sociedad consumista, debe tener muy claro el horizonte ético de su trabajo y la posición de poder que tiene frente a ellas para mantener su relación amistosa sin dejar de ser respetuoso y distante: cercano y lejano a la vez.

Ahora bien, más allá de estos elementos mencionados y de múltiples elementos más que podría señalar propios de la relación de poder experimentada con jóvenes y docentes, quisiera, a manera de cierre, destacar que el proceso de reflexión y formación conjunta que llevo a cabo en cuatro instituciones educativas, ha sido muy constructivo y ha dejando aprendizajes diversos tanto a ellos-as, docentes y estudiantes, como a mí. Destaco tres elementos en particular:

1. Con docentes y estudiantes hemos pensado cómo a través del mismo cuerpo colonizado e instrumentalizado por los dispositivos de poder/saber disciplinarios y por los intereses de la sociedad de los-as consumidores, podemos hacer resistencia y proponer formas de relación social y corporal alternativas. Esto pasa por enfrentarnos a nuestros propios imaginarios, a las ataduras culturales que se hacen cuerpo y a las prácticas reiterativas que fragmentan y coartan nuestra experiencia sensorial y corporal.



De esta manera, docentes y estudiantes participan con Cepecs de encuentros en los que se piensa y experimenta el cuerpo desde el reconocimiento, la aceptación, lo comunitario y lo holístico, para trascender así el desconocimiento, las frustraciones, los individualismos y las fracturaciones corporales que promueve el mercado consumista. Esto ha permitido,

entre otras cosas, que los-as docentes perciban sus cuerpos y los de sus estudiantes desde otro lugar, ya no exclusivamente desde el disciplinamiento sino desde la interacción solidaria, la comunicación, la confianza y la expresión de la subjetividad. El percibir y practicar el cuerpo de otra manera hace que la relación de poder y autoridad docente-estudiante y las prácticas pedagógicas se resignifiquen dando lugar a experiencias en las que el cuerpo joven deja de ser un objeto pasivo “administrable” y sujetable por los dispositivos de poder/saber de la institución escolar, y pasa a ser un cuerpo-agente que participa de forma activa de su propio proceso de formación.

2. En el segundo semestre del año 2009, en una de las instituciones educativas que visito, directivas, docentes, estudiantes y Cepecs discutimos y trabajamos para poner en marcha una “semana de la sexualidad” con el fin de promover la reflexión y sensibilización en torno a diferentes temáticas relacionadas con las subjetividades sexuales juveniles (impacto de los medios, grupos de pares, equidad de género, aborto, abuso sexual, entre otros) por medio de actividades lúdicas en las que el cuerpo ocupó un lugar primordial. Se hicieron juegos, video- talleres<sup>92</sup> y producciones artísticas que permitieron repensar la sexualidad juvenil y las subjetividades sexuales en proceso. Igualmente, en otra de las instituciones educativas docentes comprometidos con la educación sexual y de género aprovechan recursos como la emisora escolar para promover la reflexión sobre el cuerpo propio y el de los demás, contando con la participación activa de estudiantes, interesándose por su propia “alfabetización tecnológica” y diseñando programas radiales y estrategias para generar mejores condición que garanticen la audición de los programas emitidos.

Estos sencillos ejemplos muestran que la escuela y los-as docentes pueden (como en tales casos en cierta medida ya lo hacen) promover otros sentidos y desempeñar otros roles en la

---

<sup>92</sup> El video-taller es un dispositivo pedagógico en el que docentes y estudiantes trabajaron conjuntamente elaborando los guiones, produciendo, editando y diseñando la estructura del taller. Se trata de videos en los que los-as mismos jóvenes actúan planteando problemáticas que convergen en el escenario escolar relacionadas con lo sexual (embarazo adolescente y no deseado, acoso y abuso sexual, prácticas eróticas afectivas infantiles y juveniles, entre otros) que al ser tratadas y representadas por actores-estudiantes generan en sus pares suficiente interés, credibilidad y cercanía como para difundir propuestas e ideas que en palabras de los-as docentes posiblemente no tendrían la misma recepción.

formación e interpelación de las subjetividades sexuales juveniles. Varios-as docentes ya están reflexionando sobre sus propios imaginarios y prácticas y poniendo en marcha procesos de transformación subjetiva y colectiva a partir de dispositivos pedagógicos alternativos que abren horizontes posibles de trabajo con jóvenes y le proponen nuevos sentidos a la escuela. Varios-as docentes han dejado de pensar el tema de las subjetividades sexuales juveniles femeninas y masculinas como casos aislados que se deben controlar (reprimir y prohibir) o como un asunto netamente individual e íntimo dependiente de “responsabilidades y decisiones personales”. Varios-as docentes ya están pensando el tema como un asunto complejo condicionado por un momento histórico y cultural particular en el que convergen elementos sociales, económicos y políticos ligados a las dinámicas de circulación y acumulación de capital que trascienden los alcances mismos de la escuela y de ellos-as mismos-as como docentes.

Varios-as docentes desempeñan hoy un rol mucho más activo, crítico y creativo en la formación sexual y de género de sus estudiantes. Un rol que reconoce la importancia del cuerpo y el deseo en los procesos de aprendizaje, que indaga y aprende permanentemente de los nuevos lenguajes y estéticas juveniles configuradas a partir de la relación con los grupos pares y las nuevas tecnologías de información y comunicación, que promueve procesos de subjetivación que trasciendan los problemas derivados de formas conservadoras y moralistas de pensar lo sexual y afectivo (la posesión en las relaciones de pareja, lo celos, las violencia, la subordinación de la mujer, entre otros); pero que al tiempo busca alternativas frente a los sentidos impuestos por el mercado consumista que convierte a los jóvenes en consumidores compulsivos de sexualidad colonizados por un capitalismo posfordista patriarcal que “transforma todo en recurso apto para ser apropiado” (Haraway, 1991. p. 340) y al que no le interesa que surjan relaciones erótico-afectivas democráticas y placenteras, creativas y alternativas, como sí que se siga garantizando el consumo y el lucro a partir de los cuerpos, de la manipulación de los deseos y de la mercantilización de la vida en general.

Pero también varios-as jóvenes están repensando sus propios procesos de subjetivación y navegando entre lo “transgresor”, lo convencional y lo alternativo. Actualmente las subjetividades sexuales juveniles en el contexto escolar de cuatro instituciones educativas de



Bogotá, están siendo convocadas hacia ciertos horizontes imaginados por la Fundación Cepecs y labrados permanentemente en la relación cotidiana con los-as docentes y con los-as chicos-as. Por esto, quiero exaltar el tercer elemento pendiente concediéndole el apartado que resta para explicar, brevemente, una iniciativa que refleja la posibilidad latente de direccionar las subjetividades sexuales juveniles hacia caminos alternativos (incluyendo la mía y la de todo lector-a que se considere a sí mismo-a joven).

Abstinencia sexual: ¡Por que sí! ¿Por qué no? por una escuela orgásmica.

Conscientes de que los procesos de subjetivación sexual juvenil se llevan a cabo a través de permanentes contradicciones entre discursos moralistas y conservadores muchos de los cuales se reproducen en la familia y en la escuela y discursos aparentemente “liberadores” y “transgresores” del capitalismo posfordista patriarcal que a través de los medios, la publicidad y el marketing se apropian de los cuerpos, practicas y deseos juveniles orientándolos hacia el consumo compulsivo; hemos reflexionado con jóvenes estudiantes (también con docentes) acerca de la posibilidad de encaminar sus/nuestras vidas hacia la abstinencia sexual.

El hablar de abstinencia sexual remite necesariamente a pensar en una posición propia de la moral religiosa defendida por iglesia católica, razón por la cual, lo primero que se ha hecho es discutir colectivamente para construir y consolidar un sentido diferente atribuible a tal concepto. Así, la abstinencia sexual que proponemos no parte de la concepción de lo sexual como riesgo y por tanto no busca solamente (aunque también sea fundamental y esté implícito en la propuesta) prevenir los embarazos adolescentes, los abortos o las enfermedades de transmisión sexual por los impactos morales, psicológicos, sociales y políticos que producen. No se trata tampoco, simplemente, de “aprender a decir no” o como quisieran los adultos de que los jóvenes aprendan a pensar antes de actuar, a controlar sus excesos y a no darle rienda suelta a sus pasiones (aunque esto también esté implícito en la propuesta). El sentido de la propuesta no es un sentido prohibitivo en el que todos debamos permanente y hasta la muerte mantener un NO radical frente a toda práctica o deseo sexual. No nos vamos a poner a rezar o a aferrarnos a los postulados de una sociedad mojigata y

confesional llena de mitos, tabúes y supuestos naturalizados como la monogamia, la heterosexualidad normativa o la intimidad como única dimensión en la que lo sexual es posible.

Se reciben con beneplácito las “libertades sexuales” que traen los nuevos tiempos pero sin pretender que estar diciéndole *sí* a ellas (a lo sexual) sea al tiempo decirle *no* al poder. Lo que se busca intervenir son los contenidos socioculturales contemporáneos asociados a lo sexual, es decir, aquel sentido impuesto en el que lo sexual deviene absolutamente prioritario en las formas de relación social (un fin en sí mismo en especial para los jóvenes convertidos en objetos del mercado consumista), al punto que todo el tiempo tengamos que estar hablando de sexo, deseando tener sexo y buscando el sexo por el sexo por encima de otras formas posibles de relación interpersonal. Es combatir no sólo aquellas consecuencias considerables y más visibles de vivir en función del sexo como las infecciones de transmisión sexual, el sida o los embarazos adolescentes y no deseados. Sino también un sinnúmero de conflictos afectivos (celos, envidias, posesiones, recriminaciones), abusos de poder, zozobras, vacíos, frustraciones y violencias en las que nos sumerge la ansiedad de consumismo sexual. Se trata de promover un estilo de vida diferente que no le siga el juego a esa sociedad de los-as consumidores que nos encierra administrando nuestros deseos, sentires, corporalidades y prácticas sumergiéndonos en el individualismo-automatismo que se esconde detrás de nuestro convencimiento de que somos sujetos de poder y de que podemos decidir de forma completamente autónoma lo que queremos hacer, pensar, sentir o desear.

La apuesta no es por hacer que los-as jóvenes dejen de tener relaciones sexuales como sí a que éstas dejen de ser tan prioritarias en sus/nuestras vidas. La apuesta no es por negar la relación sexual-genital como sí por que ésta devenga marginal frente a contactos corporales eróticos y afectivos en los que el cuerpo juegue como membrana social y no como objeto sexual atomizado. La apuesta no es por olvidarnos de lo sexual sino por sublevarnos frente al sentido que el orden social consumista la atribuye como dispositivo de encauzamiento subjetivo rentable para la acumulación de capital. La apuesta no es por llevar una vida ajena a lo sexual como sí por liberarnos de su soberanía y abrir la posibilidad de pensar, decidir, sentir y desear de otras maneras. La apuesta no es por negar lo sexual como sí por trastocar su

posición privilegiada en nuestras relaciones, dejar de pensar en el sexo por el sexo y volver a pensar en otros elementos cada vez más olvidados en la mayoría de procesos de subjetivación juvenil, como son la organización política y el activismo a favor de la denuncia, la crítica y la transformación social.

Estamos hablando no de una decisión moralista sino de un posicionamiento político que a la vez que se distancia de planteamientos conservadores y religiosos actúa dentro y en contra del mercado consumista. La decisión de tener relaciones sexuales o no en un medio social hipersexualizado necesariamente se va a seguir inclinando hacia el sí, razón por la cual, el asunto no se reduce a que el individuo aprenda a tomar decisiones adecuadas sino a que el individuo y la sociedad asuman una posición crítica y una intencionalidad política para sublevarse contra tal medio social hipersexualizado promoviendo estilos de vida alternativos. Trastornar la soberanía del goce por el goce y encontrar que hay otras formas de goce y disfrute como la contemplación, el diálogo, el conocimiento del otro-a, la compañía, los encuentros corporales erótico-afectivos o la organización y reflexión crítica y transformadora de las subjetividades y la sociedad, para nosotros-as es fundamental.



Algunos chicos-as de las cuatro instituciones educativas han afirmado que con abstenerse en el sentido particular propuesto ganan reconocimiento personal, conciencia crítica y política, prevención de situaciones que complican más sus vidas, autoestima, percepción de las personas como seres humanos y no como objetos, aceptación, tiempo para invertir en otras prácticas relegadas (lectura, arte, deporte), autonomía y la posibilidad de compartir espacios de intimidad con amigos-as sin pensar que esto necesariamente tenga que llevar al sexo. Estos jóvenes hombres y mujeres comprometidos-as con la abstinencia como alternativa política a las lógicas consumistas, llevaron a cabo en sus colegios una campaña en la que exploraron con sus pares otras formas de contacto y comunicación corporal con el fin de trascender la percepción de las relaciones sexuales como encuentros cotidianos y necesarios. En términos generales la recepción de la propuesta (que es bien recibida por muchos docentes

por la asociación inmediata que hacen con lo religioso y con la prevención de enfermedades, embarazos y abortos) por parte de sus pares no fue la mejor, pues frente a sus argumentos a favor, nunca faltaban risas o planteamientos en contra. Se piensa que con abstenerse se pierde la posibilidad de obtener placer (que asocian necesariamente con lo sexual-genital), que se afecta el cuerpo dada la creencia difundida de que el sexo es bueno para la salud (para la piel, para el corazón, etc.), que sencillamente es imposible por el argumento biologicista de que por naturaleza se tiene que tener sexo para la reproducción o para calmar los impulsos naturales, o que eso iría contra los derechos de los-as jóvenes que son interpretados por muchos-as como la libertad de hacer con su cuerpo y su deseo lo que quieran.

Otra dificultad que se manifiesta es el hecho de que el consumo de licor y sustancias psicoactivas desinhibe y estimula el deseo sexual, razón por la cual los chicos-as no creen que puedan abstenerse en las fiestas o en los encuentros en los que tienen contacto con tales consumos. También hay una percepción diferencial a razón del género, de manera que, por ejemplo, las chicas son mucho más receptivas a la propuesta (principalmente las que no han tenido relaciones sexuales) mientras que los chicos son más escépticos por la idea de que los hombres siempre están disponibles sexualmente y frente a cualquier contacto sexual no pueden parar, pues el hacerlo, genera frustración, desesperación y hasta mal humor. Los hombres en general por más que estén de acuerdo con la propuesta son los que más argumentos exponen para evidenciar las dificultades que hay para que ésta sea una realidad en su vida diaria. Lo importante y lo que quisiera destacar, es que jóvenes hombres y mujeres de sectores populares de Bogotá actualmente están proponiendo y discutiendo caminos alternativos en sus procesos de subjetivación sexual. Incluso, reconociendo la importancia de utilizar las mismas herramientas dominantes del orden capitalista global para volverse contra éste, aprovechan las nuevas tecnologías de información y comunicación creando campañas que no sólo abarcan la parte sexual sino que se comprometen con la transformación de los ambientes educativos y la cultura escolar de sus instituciones educativas.

Tal es el caso de una campaña que circula en la red social de Facebook en la que los chicos-as plantean la necesidad de una escuela distinta a la que habitan diariamente, destacando la connotación placentera y satisfactoria que la palabra orgasmo les genera, para re-significarla

(desgenitalizarla) y asociarla con lo que consideran debe ser el sentido atribuible no sólo a lo sexual sino a la cultura escolar misma. El nombre que le han puesto al grupo es “a que encuentro 1000 personas que quieren una escuela orgásmica”, y la explicación del mismo en palabras de los-as jóvenes es la siguiente:



Queremos una escuela humanizada, que nos ofrezca la capacidad de afrontar la vida. Una escuela diferente, inclusiva, divertida, placentera, dinámica, democrática, no sexista, orgásmica; que en realidad eduque para la vida y para la sociedad, que enseñe a pensar y reflexionar sobre nosotros-as mismo-as, nuestros contextos, nuestras relaciones sexuales, nuestro país y nuestro mundo en lugar de estar enfocada a generalizar una lógica productiva. Una escuela con la capacidad de satisfacer las necesidades que la sociedad demanda, capaz de adaptarse a nosotros-as y no solamente nosotros-as a ella. Una escuela que difunda la visión de la educación como un derecho y no como un servicio, que permita respetar y aprender de las diferencias (Estudiantes entre 13 y 18 años)

Estos ejemplos son tan sólo para ilustrar que las subjetividades sexuales juveniles cuyos cuerpos, prácticas y deseos son instrumentalizados por diferentes dispositivos de poder/saber, a su vez participan del diseño de dispositivos de resistencia y de propuestas innovadoras que abren la posibilidad de pensar, sentir y desear de otras maneras. Mi experiencia vital con estos chicos-as me permite soñar en que cambiar sus condiciones materiales y simbólicas de existencia (como también las mías) es posible, si bien reconozco que hacerlo siguiendo el rumbo que proponemos no es garantía de absolutamente nada ni certeza necesaria de mejores condiciones, relaciones o prácticas sexuales y sociales. La relevancia política está en el ejercicio reflexivo y colectivo de imaginar procesos de subjetivación sexual hacia otros horizontes, de creer en que existen puntos de fuga y en aventurarse a poner en marcha campañas y acciones colectivas hacia dichos rumbos, sin negar los limitantes latentes para que se materialicen o se generalicen en un mundo donde la vida en función del consumo sin duda a nosotros y nosotras mismos-as de una u otra forma nos seguirá persuadiendo.

## Bibliografía:

**-Aguilar Soto, Juan F.** (1998) *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá. Fundación CEPECS-IDEF

\_\_\_\_\_ (2008) *Sistematización de la experiencia de ejecución del proyecto Promoción de los derechos sexuales y reproductivos en la población juvenil de Bogotá*. Bogotá. Secretaría distrital de integración social-Fundación Antonio Restrepo Barco.

**-Althusser, Louis** [1971] (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Bogotá. Editorial la Oveja Negra

**-Becerra, Rodríguez y Vargas** (2008) Resultados de encuesta sobre actitudes y prácticas en salud sexual y reproductiva en jóvenes de Bogotá. Bogotá. Secretaría distrital de integración social-Fundación Antonio Restrepo Barco.

**-Bauman, Zygmunt** (2005) *Trabajo consumismo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa.

**-Bourdieu, Pierre** (1990). “Espacio social y génesis de las clases”. En *Sociología y cultura*. pp. 281-309. México. Grijalbo

**-Butler, Judith** (1990) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México. Paidós

\_\_\_\_\_ (1993) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires. Paidós

\_\_\_\_\_ (1997) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid. Cátedra

\_\_\_\_\_ (2000) “Resignificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. En: Laclau, E. y Zizek, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires. FCE

**-Carretero, Ángel** (2001). “El poder de los imaginarios sociales: Una reflexión filosófica en torno a la legitimación de la dominación en las sociedades posmodernas”. En: *Revista comunicación y sociedad* No 39. Universidad de Guadalajara. pp. 45-6

**-Caamaño, Víctor Manuel.** (s.f.) “Sexualidad y género en la educación transversal”. En: *Revista La tarea* No 15. Revisada en [www.latarea.com.mx/edito/edito15.htm](http://www.latarea.com.mx/edito/edito15.htm) en (2009)

**-Echeverría L., Luz M.** (2008) *Cuerpo, sexualidad y género. Una mirada crítica sobre distancias o acercamientos intergeneracionales en torno a la realidad juvenil*. Bogotá. Secretaría distrital de integración social-Fundación Antonio Restrepo Barco.

**-Feliciani, Stefano; Huertas, Román; Ruíz, Javier** (2009) *De machos a hombres: Violencia de género y desplazamiento forzado. Promotoría juvenil campaña Lazo blanco*. Bogotá. ACNUR-Colectivo hombres y masculinidades.

**-Foucault, Michel** [1973-1974] (2005). “Clase del 21 de noviembre de 1973”. En: *El poder psiquiátrico*. pp. 57-80. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- \_\_\_\_\_ (1976). “Derecho de muerte y poder sobre la vida”. En: *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Vol 1. p. 161-194 Madrid: siglo XXI editores
- \_\_\_\_\_ [1976] (1999). “Las mallas del poder”. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales. Volumen III. p. 235-254. Barcelona. Paidós.
- \_\_\_\_\_ [1976] (2007). “Método”. En: *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Vol 1. p. 112-125. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ [1977-1978] (2006). “Clase del 25 de enero de 1978”. En: *Seguridad, territorio, población*. pp. 73-108. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- \_\_\_\_\_ (2001). “El sujeto y el poder”. En: Hubert L. Dreyfous- Paul Rabinow. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. p. 241-259. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fuentes, Lya y Holguín Jimena** (2006) *Equidad de género y reformas educativas*. Chile: Hexagrama consultores
- Fundación centro de promoción ecuménica y social –Cepecs.** (2007) *Plan trienal 2007-2009: el derecho a la educación con igualdad de género, educación sexual y reproductiva para niños-as y jóvenes*
- García, Carlos Iván** (2001) “La pedagogía del cuerpo como bastión del género”. En: *Revista Nomadas* No 14. p.p. 124-141
- \_\_\_\_\_ (2004). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, cartillas I a IX segunda ed., Bogotá. Universidad Central -DIUC-
- \_\_\_\_\_ (2007) *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para afrontar la homofobia*. Bogotá: Colombia diversa
- Gramsci, Antonio** (2003) *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Q. Hoared and G. Novell Smith, ed. New York: International Publishers
- Grossberg, Lawrence** (2004) “Entre consenso y hegemonía. Notas sobre la hegemónica de la política moderna”. En: *Tabula Rasa* N° 2. p.p. 49-57.
- Haraway, Donna** (1991) *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid
- Hall, Stuart** [1996] (2003) “Introducción: ¿Quién necesita la ‘identidad’?” En: *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Stuart Hall y Paul du Gay (eds.), pp. 13-39
- \_\_\_\_\_ (1997) *Representation: Cultural representation and signifying practices*. Londres. Sage Publications.
- Hardt, Michael y Antonio Negri.** (2002) *Imperio*. Buenos Aires. Paidós
- Heidegger, M** (1997). “Construir, habitar, pensar”. En: *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago. Universitaria.

- Huysen, A.** (2002). *En busca del futuro perdido*. México. Fondo de Cultura Económica
- Izquierdo, María Jesús** (1999). *Del elogio de la diferencia y la crítica de la desigualdad a la ética de la similitud*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona-Departamento de sociología.
- Latour, Bruno** (1996). "On actor network theory: A few clarifications. En: *Revista Soziale Welt* N° 4. p.p. 369-381
- Lazzarato, Mauricio** (2006) *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Martín-Barbero, Jesús** (2003) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá. Editorial Gustavo Gili S.A.
- Ministerio de Educación Nacional** (1999) *Proyecto Nacional de Educación Sexual*. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Bogotá
- Molano, Frank** (2007) "El enfoque educativo de visión Colombia 2019: capitalismo académico sin pausa". En *Educación y cultura* No 74. Bogotá
- Mouffe, Chantal** (1985) "Hegemonía, política e ideología". En: Julio del Campo (ed.), *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. pp. 125-145. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1991). "Hegemonía e ideología en Gramsci". En: *Antonio Gramsci y la realidad colombiana*. 167-227. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Muñoz, Darío** (2004). "Imaginario de género". En: Carlos Iván García (ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. pp. 93-124. Siglo del Hombre editores.
- Nieto O., José Miguel** (2008). *Abordaje y promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos en la escuela*. Bogotá. Secretaría distrital de integración social-Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Pavajeau, Carol; Vargas, Clara I.** (2008) *Sexualidad juvenil y escuela*. Bogotá. Secretaría distrital de integración social-Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Rose, Nikolas.** (2007), "Biopolitics in the Twenty-First Century" En: *The politics of life itself*, pp. 9-40. New Jersey: Princeton University Press.
- Spivak, Gayatri** (2003) "¿Puede hablar el subalterno? En: *Revista colombiana de antropología*. Volumen 39: Bogotá, pp. 297-364.
- Tamayo, R.** (2007) *Elevar el ancla de la forma. Biocapitalismo y anorexia*. Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, versión electrónica.
- Virno, Paolo** (2003) *Gramática de la multitud, para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.