

Una educación sexual integral para las vejeces

Comprehensive Sex Education (Integral Sexual Education, ISE in Argentina) for the elderlies

Zanelli, Milena

 **Milena Zanelli** zanellimilena@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional
de Buenos Aires, Argentina

Intersecciones en Comunicación
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires,
Argentina
ISSN: 1515-2332
ISSN-e: 2250-4184
Periodicidad: Semestral
vol. Vol, núm. 2, 2022
intercom@soc.unicen.edu.ar

Recepción: 16 Septiembre 2022
Aprobación: 28 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/216/2163559009/>

DOI: <https://doi.org/10.51385/ic.v2i16.158>

Resumen: El aumento de la población envejecida constituye uno de los datos biopolíticos más importantes del siglo XXI. Pero el aumento de la esperanza de vida no supuso mejoras en las condiciones de existencia de las vejeces. En este trabajo se indaga en el lugar marginal que tienen dentro del sistema educativo y en la deslegitimación que sufren sobre sus vidas sexuales. A su vez, se analiza las posibilidades que brinda la ESI para revertir esta situación. Este análisis se realiza atendiendo a las continuidades y desplazamientos que existen entre los distintos modelos de educación sexual en Argentina. De esta forma, se reflexiona sobre la educación sexual de las vejeces a partir de la idea de tensión entre la ESI, el modelo médico-biologicista y el modelo tradicional-moralista.

Palabras clave: vejeces, educación sexual integral, modelo médico-biologicista, modelo tradicional-moralista, biopolítica.

Abstract: The increase in the aging population is one of the most important biopolitical data of the 21st century. But the increase in life expectancy did not imply improvements in the conditions of existence of the elderlies. This paper inquire about the marginal place they have within the educational system and the delegitimization they suffer regarding their sexual lives. At the same time, the possibilities offered by the Comprehensive Sex Education to reverse this situation are analyzed. This analysis is carried out taking into account the continuities and displacements that exist between the different models of sexual education in Argentina. Thus, it reflects on the sexual education of the elderlies from the idea of tension between ISE, the medical-biological model and the traditional-moralist model.

Keywords: elderlies, comprehensive sex education, medical-biological model, traditional-moralist model, biopolitic.

INTRODUCCIÓN

Las vejeces^[1] constituyen un grupo cuya educación no suele ser problematizada y a la cual no se le suele reconocer agencia sexual. Se trata, entonces, de un sujeto que disloca la práctica pedagógica normativizada al enfrentarnos a un sujeto otro respecto del sujeto tradicional de la enseñanza, y a un sujeto abyecto respecto de la sexualidad y los deseos hegemónicos. Por lo tanto, indagar acerca

de una Educación Sexual Integral (ESI) para las vejeces supone desarrollar una genealogía de las relaciones de poder en nuestra sociedad y un análisis de los dispositivos disciplinarios vigentes.

En el presente trabajo se da cuenta de este desarrollo a partir del análisis, en primer lugar, del sujeto “vejeces”. Se reflexiona sobre los supuestos y prejuicios alrededor de esta identidad y se analiza su exclusión específica del ámbito educativo y de la vida sexual. En segundo lugar, se reflexiona sobre la ESI. Este análisis se realiza teniendo en cuenta la convivencia conflictiva de este enfoque de educación sexual con el modelo médico-biologicista y el modelo tradicional-moralista. Por este motivo, se vuelve sobre las críticas existentes a las tensiones presentes en la ESI. El objetivo de este desarrollo es realizar una crítica de la mirada inmunitaria^[2] que rige sobre la educación sexual de las vejeces. La hipótesis que se intenta defender es que esta crítica es relevante en tanto da cuenta de la grave situación que atraviesan las vejeces, a la vez que invita a pensar nuevas pedagogías atendiendo a la complejidad del problema.

SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN DE LAS VEJECES

Las vejeces constituyen un sector de la población históricamente marginalizado. Cuando se analizan las representaciones sobre la sexualidad de las vejeces esta marginalización es aún más notoria. Desde la antigüedad griega es posible rastrear juicios negativos al respecto. Por ejemplo, en *Las Avispas*, del comediógrafo Aristófanes, se describe cómo el joven Bdelicleón intenta moderar las conductas de su padre Filocleón: “¡Tal por cual, tal por cual, viejo verde, ya estoy viendo que te gusta comer truchas...! ¿Enamorado a tu edad? Creo que mejor te caería un féretro bien labrado. ¡Por Apolo, sí que no harás eso sin castigo” (Aristófanes, 2008, p. 127). Al final del texto el Coro enfatiza la postura aleccionadora de Bdelicleón:

¡Me da envidia tu ventura, oh anciano, liberado de tristes peripecias y de una agitada vida! Vas a saborear ahora, mudado por buen acuerdo, de dulzura y suavidad. Tal vez no halle gusto pronto, pues es duro dejar modos que de tendencia natural proceden. Muchos, empero, pudieron siguiendo normas de otros, y mudaron sus costumbres (Aristófanes, 2008, p. 129)

Así, luego de ridiculizar a lo largo de toda la obra al viejo Filocleón, se concluye alentando la regulación de sus conductas en función de las “normas de otros”. Como se ve, esta normalización se alcanza a partir de la represión de los deseos sexuales y el consecuente alejamiento de una vida considerada excéntrica o anómala.

Desde final del siglo XX es posible dar cuenta de diversas investigaciones teóricas que discuten estas representaciones tradicionales sobre la vejez (McTavish, 1971; Butler, 1975; Ekerdt, 1986; Guillemard, 1986; Mannoni, 1992; Salvarezza, 1995). Sin embargo, el tema de la sexualidad de las vejeces continúa siendo un problema vigente. El psicólogo argentino Ricardo Iacub (2006a) afirma que persiste la desacreditación social de la sexualidad de las vejeces a causa de la existencia de estereotipos sumamente arraigados. Existe una asociación entre vejez y muerte que conlleva una “biomedicalización del envejecimiento” (Iacub, 2006a, p. 192). Esto en la práctica implica toda una serie de controles hacia la vejez desde el paradigma médico. La dicotomía entre salud y enfermedad/muerte supone que el sujeto envejecido debe dedicarse solo a cuidar su salud biológica, encontrándose siempre en situación de dependencia.

Así, se produce el encierro y el control los cuerpos envejecidos, en función de un paradigma asociado a prevenir todo tipo de riesgos, que limita la libertad y las posibilidades de goce.

El sesgo asilar al que se somete a los cuerpos envejecidos se extrema en los casos de las instituciones geriátricas. En nombre de la protección se encierran, clasifican y aíslan los cuerpos, controlando las distancias y los contactos. No suelen existir objetivos institucionales claros que posibiliten comprender si las instituciones existen para curar, asilar u hospedar; se tiende a clasificar los cuerpos en función de sus patologías y se privilegia un trato colectivo que impide toda posibilidad de intimidad. Esto incide sobre la subjetividad de las vejeces, generando una “discapacidad aprendida e infantilización” (Iacub, 2006a, p. 183).

Estas prácticas son apoyadas por discursos que impiden el desarrollo de una vida sexual saludable en la vejez. En particular, es posible identificar dos grandes discursos al respecto. Por un lado, se dice que lxs viejxs son asexuales y que se encuentran imposibilitadxs de toda experiencia sexual. Siguiendo a Genevay (1980), Iacub afirma que cuando se niega, como en este discurso, una identidad sexual a las vejeces “nos matamos suavemente” (2006a, p. 190). Privar a una identidad de la posibilidad de desarrollar su sexualidad conlleva toda clase de violencias, con enormes incidencias en el plano físico y emocional. El segundo discurso que existe respecto de la sexualidad de las vejeces consiste en clasificar como perversxs o “viejxs verdes” a quienes muestren interés sexual. Todas estas creencias implican discursos moralizantes sobre las correctas e incorrectas prácticas sexuales. Diversos autores señalan que, en la vida cotidiana de los geriátricos, implica históricamente acciones tales como la aplicación de sedantes ante la emergencia de deseos sexuales, la separación de los lechos en los matrimonios y la prescripción abusiva de medicamentos, sin atender a los deseos sexuales ni brindar explicaciones sobre los efectos secundarios en la vida sexual (Fox, 1980; Hodsony Skeen, 1994; Brown, 1989; Barenys, 1993).

Como se ve, las representaciones negativas sobre las vejeces persisten en la época contemporánea y, en muchos casos, se encuentren radicalizadas. Pero no solo se profundizan los estereotipos violentos, sino que también aumentó considerablemente la cantidad de personas envejecidas^[3]. La ONU señala en sus informes que a la par del aumento de la población mundial envejecida -dato que supone una de las transformaciones sociales más significativas del siglo XXI-, empeora la calidad de vida de este sector. Frente al aumento de la brecha entre la esperanza de vida y la esperanza de vida sana después de los 60 años, el organismo internacional propuso “La Década del Envejecimiento Saludable 2021-2030” como parte de un programa de políticas a implementarse. El programa propone como uno de sus objetivos principales tomar acciones contra “las desigualdades en materia de género y educación”, relacionadas estrechamente a la situación de “las personas mayores pobres” (OMS, 2020). Esta meta continúa los lineamientos formulados por la 69ª Asamblea Mundial de la Salud, donde la vejez saludable se encuentra vinculada con la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Asamblea Mundial de la Salud, 2016).

El programa de la ONU no hace foco en el desarrollo de la vida sexual de las vejeces, pero al señalar la importancia de su educación abre el campo de indagación hacia otro terreno históricamente problemático. El sistema educativo

a partir de su institucionalización en la modernidad occidental se propone la formación de futurxs ciudadanxs de los Estados nacionales. El sujeto de la educación es alguien que se prepara para el ingreso a la vida cívica democrática. De este modo, la educación se encuentra relacionada a la institución escolar, a un sujeto “joven” y a la preparación para ingresar en otra instancia futura. Como se ve, el lugar de la educación de las vejeces queda relegado. En el caso de Argentina, la extensión de la educación es un fenómeno de la última década, por lo tanto, tiene su mayor impacto en los grupos etarios más jóvenes. Según los datos del último informe de la Encuesta Nacional de Hogares Urbanos sobre el tema, una cuarta parte de los adultos mayores no completó la educación primaria y un 37% la completó, pero no continuó sus estudios (INDEC, 2012). Cuando se analiza la variable de género las cifras son todavía más preocupantes: entre lxs mayores de 64 años fueron los varones los que tuvieron mayores credenciales educativa para todos los niveles existentes.

En este contexto las vejeces –y en particular las vejeces feminizadas- aparecen como un sector de la población que no tiene una presencia considerable en la Educación de jóvenes y adultos^[4], enmarcada en la Educación Formal. Sin embargo, en los centros de días y hogares de residencia permanente se ofrecen talleres artísticos, actividades recreativas y atención médica y psicológica. Estas actividades, que se alejan de la educación tradicional, pueden enmarcarse dentro de la Educación no Formal. La Ley de Educación Nacional N°26.206 en su Título IX Artículo 112 estipula los siguientes objetivos para la Educación no Formal:

a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.

b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.

c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.

e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.

f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

A través de la lectura de los objetivos de la ley, es posible constatar que la Educación no Formal también se orienta de modo privilegiado hacia un sujeto joven y hacia la preparación para el mercado laboral. No obstante, la educación de las vejeces puede comprenderse dentro de la “promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida”. De esta

forma, en los intersticios de la ley, es posible encontrar un encuadre de los espacios donde mayormente reciben educación las vejece.

El lugar de marginalidad de las vejece dentro del sistema educativo vuelve comprensible que el programa de la ONU se oriente hacia la promoción de las oportunidades de aprendizaje. La falta de acceso a una educación permanente empeora la calidad de vida y aumenta las brechas de clase y de género. Es posible señalar que lo mismo sucede respecto de las dificultades existentes para desarrollar una vida sexual saludable. Los discursos y las prácticas destinadas a censurar la sexualidad de las vejece producen una sociedad más desigual. Así, tanto la falta de acceso a la educación como la desacreditación de su sexualidad pueden comprenderse como la consecuencia de las persistentes representaciones negativas sobre la vejez presentes en nuestra cultura. Estas representaciones, como se explicó, tienen consecuencias materiales en la vida de las personas y deben ser cuestionadas a fin de transformar la lamentable situación actual.

LA ESI Y SU INSERCIÓN DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

La posible implementación de la ESI en los talleres desarrollados en los centros de días y hogares de residencia permanente aparece como una oportunidad para comenzar a pensar modos de revertir la situación antes descrita. Se trata de un escenario que daría una respuesta tanto a la exclusión educativa como a la deslegitimación de la sexualidad en la vejez. Para pensar esta posibilidad antes es necesario analizar la ESI y su inserción dentro del sistema educativo nacional. La Ley N° 26.150 de ESI se sancionó el 4 de octubre del 2006. En su Artículo primero se establece que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Luego de esta definición, se instituye la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). En el año 2008 el PNSESI en conjunto con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología establecieron los lineamientos curriculares sobre los cuales las diferentes jurisdicciones fundamentan sus acciones para dar cumplimiento a la normativa. Los contenidos curriculares se encuentran organizados en función de los diferentes niveles educativos: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Docente.

Dos meses después de que se promulgue la ESI, el 14 de diciembre del 2006, se sanciona la ya mencionada Ley de Educación Nacional N° 26.206. En su artículo 11 inciso p) establece que, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, el Estado debe brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. De esta forma, se enfatiza la responsabilidad del Estado de incluir la ESI como un aprendizaje que debe ser incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria.

En 2018 el Consejo Federal de Educación en su Resolución N°340/18 estableció ejes conceptuales para ser abordados de forma obligatoria en todos los niveles. Los cinco ejes son: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Así, se intentó promover la aplicación de la ESI atendiendo a su enfoque integral.

La aplicación de los cinco ejes implicó cambios relevantes en los contenidos curriculares. Por ejemplo, para la materia Ciencias Naturales se estableció:

*El avance en el proceso del reconocimiento del cuerpo y sus distintas partes y en la identificación de las particularidades y diferencias anatómo-fisiológicas de mujeres y varones, en las diferentes etapas evolutivas.

*El reconocimiento de las implicancias afectivas de los cambios en la infancia y pubertad. La valoración de los cambios en los sentimientos que se producen en mujeres y varones. El miedo, la vergüenza, el pudor, la alegría, la tristeza, el placer. El derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros/as.

*El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, desarrollo y maduración. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordadas desde la dimensión biológica, e integradas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y trascendentes que los constituyen.

*El cuidado de la salud y la prevención de enfermedades. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva y el reconocimiento de la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

*La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.

*El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana. (Consejo Federal de Educación. Resolución, 2008, p. 29)

Como se ve, los contenidos más tradicionales relacionados al cuidado de la salud^[5] y a los saberes biológicos se articulan con temáticas como la afectividad y las violencias. Este enfoque integral junto con el rol protagónico que adquiere el Estado para garantizar su implementación^[6] configura un modelo novedoso en materia de educación sexual. Es posible pensar que este enfoque se encuentre en tensión con el discurso pedagógico moderno -vigente desde el siglo XVII al XIX- y con su consolidación en el sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio -desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad-. A través del concepto de tensión se propone en los próximos párrafos rastrear las continuidades y las rupturas de la ESI respecto de los discursos anteriores.

El contenido principal del discurso pedagógico moderno fue el disciplinamiento del cuerpo infantil (Scharagrodsky y Southwel, 2007, p. 5). Diversas técnicas garantizaron la sujeción del cuerpo en función de aumentar su fuerza productiva y reducir sus posibilidades de resistencia. Una de las técnicas más destacadas fue la de clausura, según la cual los sujetos no solo son aislados, sino también clasificados según distintos rangos. Las jerarquías establecidas lejos de ser arbitrarias, se encargaron de reproducir las divisiones sociales existentes.

La clausura también posibilitó controlar las distancias entre los cuerpos. La posibilidad de limitar la libertad de los individuos se configura como parte del derecho que tienen las sociedades a partir del siglo XIX, cuando el saber psiquiátrico se articula con las normas del positivismo. La aparición de nuevas estructuras de protección conjuga el control moral y el beneficio económico (Foucault, 2010, p. 210). Los valores de la familia burguesa y el trabajo son impuestos bajo la forma de la culpabilización y el control de la autoridad. El arte de encerrar se vinculó así con las técnicas de protección. Al rodear de cuidado a

los sujetos también se los encerró dentro de límites apropiadores. Jacques Derrida sostiene que “la *téchne* quizás sea siempre una invención de límites” (2010, p. 350). Con vistas al bienestar se interiorizan los límites hasta ser libremente consentidos. El resultado es la des-vitalización y objetivación de los cuerpos por parte del saber científico.

En relación a la sexualidad y el discurso pedagógico, Catalina González del Cerro y Paula Fainsod (2019) sostienen que existen dos enfoques hegemónicos relacionados entre sí. Por un lado, el modelo tradicional-moralista, que:

supone que la sexualidad se reduce al coito cisheterosexual; y se centra en “lo que debe ser” y “lo que no debe ser”, “lo que está bien” y “lo que está mal”, de acuerdo con prescripciones morales ya definidas y consideradas universales. Su supuesto pedagógico es que se debe intervenir sobre la razón y la moral de lxs niñxs y jóvenes, que debe ser conducida porque se la considera carente y desorientada, o abrumada por los sentimientos y las “hormonas”. Es una pedagogía mecanicista: enseñar el ejemplo, aprenderlo y llevarlo a la práctica. La abstinencia sexual, en este enfoque, es enseñada como modelo a ser seguido, y descansa sobre la noción de la sexualidad como genitalidad. (González del Cerro y Fainsod, 2019, p. 10)

Las prácticas consideradas contrarias a la moral son calificadas como anti-naturales. Así, la homosexualidad o la masturbación son rechazadas como contrarias al orden natural. El segundo enfoque es el médico-biologicista y se caracteriza por pensar la sexualidad únicamente desde su función reproductiva. La introducción de este modelo en nuestro país responde a diferentes variables. Adriana Puiggrós (1990) sostiene que su instauración puede explicarse a causa de las epidemias que se sucedieron desde 1867 hasta 1887; la preocupación por los hábitos higiénicos en la población inmigrante y la insuficiencia del modelo eclesiástico, relacionado al anterior modelo tradicional-moralista. El principal objeto de estudio del nuevo modelo es la anatomía de la reproducción y los ciclos menstruales. En sus representaciones, al igual que en el enfoque anterior, los géneros femenino y masculino se presentan como complementarios y el coito cisheterosexual con intenciones reproductivas como el único válido. Su desarrollo principal fue en las materias relacionadas a las Ciencias Naturales.

Este último enfoque se modifica en los años 80a partir de la irrupción de cuestiones sanitarias en la esfera pública^[7]. Las enfermedades de transmisión sexual, particularmente la epidemia de VIH, generaron nuevos debates sobre la salud de la población. Como resultado, el modelo médico-biologicista se desplaza hacia el fenómeno de la medicalización. El concepto de medicalización refiere a la función política que adquiere medicina, a la extensión indefinida de la intervención del saber médico y al surgimiento de mecanismos biohistóricos. En palabras de Michel Foucault: “Hoy la medicina está dotada de un poder autoritario con funciones de normalización que van más allá de la existencia de las enfermedades y de la demanda del enfermo” (1976). El conjunto de los procesos vitales pasa a ser objeto de intervención médica.

De esta forma, la medicalización ingresa en la escuela como forma de biopoder, es decir, como intervención del poder sobre los cuerpos biológicos de la población o la especie (Foucault, 2006, p. 15). En relación a la educación sexual, este nuevo modelo se focaliza en brindar información para prevenir amenazas o enfermedades. A pesar de las diferencias con el enfoque anterior a los años 80, es posible rastrear continuidades:

Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de “reproducción”, el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual deberá realizarse, centralmente, en los años de la escuela media y también en el área de Biología o Educación para la Salud. (Morgade, 2011, p. 38)

La educación sexual se enmarca nuevamente dentro de un conjunto de saberes objetivos, que son impartidos por especialistas. En términos biopolíticos, la novedad de este modelo respecto del tradicional moralista es que ahora el poder no se ejerce como límite o negación^[8]. Ya no se trata tanto de separar los actos en prohibidos y permitidos, reprimir la sexualidad y condenar en base a leyes o códigos escritos. El poder pasa a ejercerse como regulación de la vida, donde la norma mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos. La norma se convierte en un criterio de división y clasificación, dentro de un sistema de visibilidad incesante. La sexualidad se configura como parte de un dispositivo político. En este sentido, Foucault explica que “las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes” (2007a, p. 114). La sexualidad se encuentra dentro de una red de relaciones donde es constituida tanto como conocimiento como fuerza de trabajo. Por lo tanto, la regulación del cuerpo es determinante para el desarrollo del sistema capitalista.

Desde esta perspectiva, es posible comprender cómo los dos modelos hegemónicos analizados de educación sexual reprodujeron en sus diversas variantes históricas la división sexual del trabajo. En el caso del enfoque medicalizante esto se configura a través de la normalización corporal que establece distintos estereotipos de género. En particular, resulta central el establecimiento de la identidad heterosexual y reproductiva como la única legítima^[9]. Pablo Scharagrodsky y Myriam Southwell explican este mecanismo a través de los siguientes ejemplos:

Moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir –y que han aprendido a cumplir– los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado. (2007, p. 12)

Los ejemplos ponen en evidencia el hecho de que la educación sexual no se limita a los contenidos curriculares de una materia específica. La normalización de los cuerpos –y de modo privilegiado a partir de la biopoder– atraviesa todas las prácticas escolares. Graciela Morgade señala que este último modelo de educación sexual “sería el punto máximo de lo que el filósofo Roberto Espósito entiende como deseo de ‘inmunidad’” (2011, p. 39). Espósito sostiene que la categoría de “inmunidad” –antes que categorías como “racionalidad” o “secularización”– es la clave explicativa del paradigma moderno porque:

Los individuos modernos llegan a ser verdaderamente tales –es decir, perfectamente individuos, individuos ‘absolutos’, rodeados por unos límites que a la vez los aíslan y los protegen– sólo habiéndose liberado preventivamente de la ‘deuda’ que los vincula mutuamente. En cuanto exentos, exonerados, dispensados de ese contacto que amenaza su identidad exponiéndolos al posible conflicto con su vecino. Al contagio de la relación. (Espósito, 2003, p. 40)

La inmunización es la conservación de la vida, pero también su posible sacrificio^[10]. La vida es protegida de su propia alteración con el fin de preservarse. Pero esta protección de la vida constituye también su debilitamiento, que puede conducir hacia su aniquilación. La modernidad es comprendida a partir de este principio biopolítico que deviene entonces en una tanato-política^[11].

En cuanto al discurso pedagógico, puede ilustrarse los límites inmunitarios que aíslan los cuerpos de lxs estudiantes a través del funcionamiento de los bancos escolares. Se trata de artefactos ideados para controlar las distancias y los contactos de los cuerpos. De esta forma, no solo se previenen conflictos y posibles amenazas, sino que también se establece un régimen de control y vigilancia donde todxs participan.

Frente al paradigma inmunitario, relacionado estrechamente con el enfoque médico-biologicista y con su deriva medicalizante, la ESI abre nuevas posibilidades para pensar la relación entre los cuerpos. Sin embargo, la relación entre los distintos modelos de educación sexual no es lineal ni configura una progresión histórica; sino que se trata más bien de una convivencia conflictiva, donde es posible en cada situación identificar continuidades y desplazamientos. Así, si bien hoy en día la ESI se presenta como una política novedosa, lo cierto es que se trata de un modelo tensionado desde su interior por el enfoque médico-biologicista; pero también por el modelo tradicional-moralista y por otros modelos emergentes. Sobre este aspecto, Sebastián Torres sostiene que “La Ley de Educación Sexual Integral se conformó, por tanto, en medio de un juego normalizante de limitaciones y exclusiones” (2009, p. 39). El discurso científico, el cual nunca se encuentra exento de criterios morales, presente en la ESI instituye identidades y cuerpos sexualmente sanos. Así, en la normativa son notorios conceptos como: prevención, riesgo, amenaza, precoz, problemáticas terribles y responsabilidad (Torres, 2009, p. 36). La ley prescribe un ideal de sexualidad infantil y adolescente, al tiempo que señala desviaciones anormales. Las continuidades de la ESI con modelos anteriores son denunciadas por las teorías transfeministas y queer/cuir (Cantarelli y Mamilovich, 2019; Radi y Pagani, 2021; Pérez 2021). Estas teorías critican los dispositivos de reafirmación del orden cisheterosexual en las aplicaciones de la ley. En este sentido, dan cuenta de las injusticias vigentes derivadas de las normas hegemónicas.

Estas derivas críticas de la ESI posibilitan profundizar en el concepto de tensión propuesto más arriba a propósito de la relación entre los distintos modelos de educación sexual en Argentina. La Ley N° 26.150 se presenta como una posibilidad para desarrollar, por ejemplo, perspectiva de género, respeto a la diversidad y reconocimiento del placer y el erotismo en las prácticas educativas; a la vez que estos desarrollos pueden estar sujetos a una apropiación afín a los parámetros normalizantes y a la reproducción de los saberes del enfoque moralizante y el médico-biológicista.

¿UNA ESI PARA VEJECES?

El análisis antes desarrollado sobre la ESI y su inserción histórica da cuenta de la complejidad de pensar una propuesta de educación sexual para las vejeces. La ESI, a pesar de presentarse como una ley con enorme potencial crítico y transformador, también contiene limitaciones que deben ser revisadas. Atendiendo a las vejeces lo primero que se debe señalar es que tanto en la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 como en la Ley de Educación

Nacional N°26.206 no se menciona al sujeto en cuestión. Sin embargo, como se demostró en el caso de Ley de Educación Nacional, es posible interpretar sus alcances hacia ese sector de la población. En el caso de la ESI su normativa refiere a los niveles educativos propios de la Educación Formal (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Docente). No obstante, es cierto que la propia ley brinda elementos para ampliar su campo de aplicación. Como se explicó anteriormente, en el primer artículo de la ley se lee: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Por otro lado, el inciso a) del artículo 3 sobre los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual explicita: “Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas”. Aquí resulta clave la mención a “todos los educandos” y la formación “permanente de las personas”. No se trata de niveles específicos, sino que se aborda su aplicación desde una perspectiva más general.

Los esfuerzos interpretativos realizados para problematizar la extensión de los alcances de las normas jurídicas pueden comprenderse en relación con el privilegio de lxs jóvenes como sujeto de la educación. Como se explicó, tanto la educación como la educación sexual se conformaron como preparación para instancias posteriores. Ya Immanuel Kant, en su canónico texto *Sobre pedagogía* (2009), vinculaba el fin de la educación con el pasaje hacia una vida sexual reproductiva:

¿Cuánto tiempo tiene que durar la educación? Hasta el momento en que la misma naturaleza ha dispuesto que el hombre se conduzca a sí mismo: cuando el instinto sexual se desarrolla en él; cuando él mismo puede llegar a ser padre y él mismo debe educar; aproximadamente hasta el décimo sexto año. Después de este tiempo se pueden necesitar todavía medios auxiliares de la cultura y practicar una disciplina oculta; pero no ya una verdadera educación. (Kant, 2009, p. 47)

La educación aparece ligada de forma prioritaria a la preparación para la reproducción cisheterosexual. La contraparte de este privilegio es la marginalización de los cuerpos sin capacidad reproductiva y sin posible inserción dentro del mercado laboral, entre los cuales se encuentran las vejeces. Esta marginalidad, a su vez, también puede comprenderse como consecuencia de las representaciones sobre las vejeces analizadas en el primer párrafo del presente trabajo.

A partir de lo desarrollado a propósito de la educación sexual es posible afirmar que el lugar abyecto de las vejeces no supone su exclusión del sistema cisheterosexual. Si todos los cuerpos biológicos de la población son intervenidos por el biopoder las vejeces también están sujetas a las prácticas de normalización sexual. Estas prácticas se encuentran sostenidas por dispositivos pedagógicos que exceden a las instituciones educativas. Parafraseando a Graciela Morgade (2011), se puede pensar que, así como “toda educación es sexual”, también “toda sexualidad supone una educación”. Las tecnologías sexuales, es decir el conjunto de mecanismos del poder que regulan la sexualidad (Foucault, 2007a, p. 119), implican una pedagogía. Por lo tanto, la “biomedicalización del envejecimiento” y la condena y el silenciamiento de la vida sexual de las

vejeces antes analizadas son mecanismos que enseñan una sexualidad normal o, en términos de Aristófanes, “las normas de otros”. Esta enseñanza puede vincularse con la deriva medicalizante del modelo de educación sexual médico-biológicista. No obstante, de modo fundamental, parece vincularse con el modelo de educación sexual tradicional-moralista. La vida de las vejeces se somete a la intervención indefinida del saber médico, pero esta intervención es acompañada con una fuerte condena y represión a la posibilidad de desarrollar una sexualidad. Existe prescripciones sociales de comportamientos adecuados que regulan todas las prácticas sexuales, y su incumplimiento resulta escandaloso. La separación estricta de actos permitidos y prohibidos en la vida sexual de las vejeces también explica la radicalidad de los dispositivos de normalización ejercidos sobre estos sujetos en comparación con otros sectores de la población. Las técnicas de clausura, antes analizadas respecto de las instituciones escolares, encuentran una de sus máximas expresiones en el caso de los centros de días y los hogares de residencia permanente. En estos espacios las técnicas de clausura, lejos de aumentar las fuerzas productivas de los cuerpos, se ejercen para reducir las posibilidades de resistencia. La vigilancia y el disciplinamiento se realizan en función de prevenir y erradicar todo desarrollo sexual.

De esta forma, existe una educación sexual para las vejeces donde se aprende que la sexualidad normal es la existente durante la vida reproductiva (comprendida en general entre los 15 y 49 años). En contrapartida, se aprende que la vejez es una etapa donde las personas no tienen una vida sexual. Esta ausencia se conceptualiza como carencia de energía sexual (Iacub, 2011, p. 96). Así, se trata de una condición de a-sexualidad relacionada a la naturaleza humana. La transgresión de los límites naturales se configura como anormal. Por lo tanto, el erotismo en la vejez no solo se concibe como peligroso, sino que también adquiere características monstruosas. Según Foucault, el monstruo “Es el modelo en aumento, la forma desplegada por los juegos de la naturaleza misma en todas las pequeñas irregularidades posibles (...) Es el principio de inteligibilidad de todas las formas –que circula como dinero suelto- de la anomalía” (Foucault, 2007b, p. 62). La vejez sexuada aparece como irregularidad natural, y diversas tecnologías se ponen en juego desde el saber médico y desde los discursos morales para dominarla.

La radicalidad de los dispositivos desplegados en función de controlar la sexualidad de las vejeces también se puede analizar atendiendo al carácter subversivo de esta identidad. Este mismo carácter da cuenta, a su vez, de la potencialidad de pensar una ESI para vejeces que legitime una erótica de la vejez. La erótica en la vejez es un tema que ha sido desarrollado en las últimas décadas, principalmente desde el campo de la psicología y la medicina (Masters y Johnson, 1976; Troll y Parron, 1992; Hodson y Skeen, 1994; Salvarezza, 2002; Iacub, 2006b); sin embargo, es un terreno que no ha sido muy explorado por la pedagogía. La invitación a realizar una ESI para las vejeces resulta sumamente significativa, entonces, porque parte de la necesidad de tensionar el orden cisheterosexual afirmado por el enfoque moral y el médico-biológicista, con la finalidad de crear prácticas educativas novedosas.

CONCLUSIÓN

Indagar en la educación sexual de las vejeces supuso revisar el estatuto universal del derecho a la educación. Ante una población cada vez más envejecida este

derecho constituye una problemática biopolítica de gran relevancia. A su vez, problematizar la sexualidad de las vejeces posibilitó desfamiliarizarse de los dispositivos de normalización, afines a la división sexual del trabajo. Este ejercicio es por demás relevante cuando se trata de la educación de las vejeces, por tratarse de una población objeto de los discursos castracionistas más feroces.

La problematización de la educación sexual de las vejeces también posibilitó pensar las limitaciones de ciertas apropiaciones de la ESI, donde persisten de forma notoria los modelos médico-biologicista y tradicional-moralista. Solo a partir de la idea de tensión entre los modelos fue posible dar cuenta de la complejidad del problema de pensar actualmente una educación sexual para las vejeces.

De esta forma, se constató la importancia de desarrollar una ESI para vejeces desde una crítica a las relaciones de poder vigentes en nuestra sociedad. A su vez, se analizó la relevancia de la propuesta ateniendo al carácter subversivo que tendría un dispositivo pedagógico que legitime la sexualidad de las vejeces. Por lo tanto, se continuó la problematización realizada por las teorías transfeministas y queer/cuir a la afirmación del orden cisheterosexual en el terreno de la educación, para realizar una invitación a crear nuevas formas de enseñanzas para las vejeces. Se propuso pensar esta invitación desde el posible desarrollo de una erótica de la vejez en el terreno de la educación. Así, frente a la mirada inmunitaria que persiste sobre las vejeces, se realiza un llamado a imaginar propuestas pedagógicas diferentes, que no solo visibilicen, sino que también festejen las sexualidades monstruosas u anómalas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco este artículo a mis abuelas Chacha y Tita, por la ternura y el conocimiento compartido.

REFERENCIAS

- Aristófanes (2008). "Las Avispas". En *Las once comedias*. México: Porrúa.
- Asamblea Mundial de la Salud (2016). *Acción multisectorial para un envejecimiento saludable basado en el ciclo de vida: proyecto de estrategia y plan de acción mundiales sobre el envejecimiento y la salud: Informe de la Secretaría*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/253025>
- Barenys, P. (1993) "Un marco teórico para el estudio de las instituciones de ancianos", *Reis*, n° 64.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la Argentina: un balance frente al Bicentenario*. *Revista de trabajo*, 6(8), 323-331.
- Brown L. (1989). "Is there freedom for our aging populations in long term care institutions?" *Journal of Gerontological Social Work*, 13 (3/4).
- Butler, R. (1975). *Why Survive? Being Old In America*. New York: Harper & Row.
- Consejo Federal de Educación. Resolución (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Derrida, J. (2010). *Seminario La bestia y el soberano: Vol. 1: (2001-2002)*. Buenos Aires: Manantial.

- Ekerdt, D. (1986). "The busy ethic: moral continuity between work and retirement", *Gerontologist*, 26: 239-244.
- Esposito, R. (2003). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Argentina: Amorrortu.
- Esposito, R. (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2007b). "Clase del 22 de enero de 1975". En *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Argentina: FCE.
- Foucault, M. (1976). "La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina". *Educación Médica y Salud*, Vol. 10, Núm. 2.
- Foucault, M. (2006). "Clase del 11 de enero de 1979". En *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2007a). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: F.C.E.
- Foucault, M. (2010). *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires: F.C.E.
- Fox, N. (1980) "Sex in the nursing home? For Lord's sake, why not?". *RN*, 43 (10).
- González del Cerro, C. y Fainsod, P. (2019). "Clase virtual 1.B : Aproximaciones al campo de la educación sexual". Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guillemard, A. M. (1986) *Le déclin du social*. París: PUF.
- Hodson, D., y Skeen, P. (1994) "Sexuality and aging: The hamerlock of miths". *The Journal of Applied Gerontology*, 13 (3).
- Huenchuan, S. (ed.) (2018) *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos*. Libros de la CEPAL, N° 154 (LC/PUB.2018/24-P). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Iacub, R. (2006a). *Erótica y vejez. Perspectiva de Occidente*. Buenos Aires: Paidós.
- Iacub, R. (2006b) *De los mitos a los goce. El pluralismo sexual en Erótica y Vejez. Perspectivas de Occidente*. Buenos Aires: Paidós.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida de Adultos Mayores*. Argentina: INDEC.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Trad. Oscar Caeiro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ley de Divorcio Vincular (N° 23.515-año 1987)
- Ley de Educación Nacional (N° 26.206-año 2006)
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N°26.150- año 2006)
- Ley Nacional de Salud Mental (N° 26.657 -año 2010)
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías da sexualidade", en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica, Belo Horizonte.
- Mannoni, M. (1992) *Lo nombrable y lo innombrable. La última palabra de la vida*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marabotto, E. (11 de junio de 2020) *A 33 años del divorcio vincular, la ley que dividió a los argentinos*. *Télam digital*. <https://www.telam.com.ar/notas/202006/474891-divorcio-vincular-aniversario.html>
- Masters W. y Johnson, V. (1976). *Incompatibilidad sexual humana*. Buenos Aires: Inter Médica.

- McTavish, D. G. (1971). "Perceptions of old people: a review of research methodologies and findings. *Gerontologist*", *The Gerontologist*, 11 (4).
- Ministerio de Educación (23 de octubre de 2020) Se presentó el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral. [Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presento-el-observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral](https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presento-el-observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral)
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Nietzsche, F. (2011) *La genealogía de la moral. El crepúsculo de los Ídolos. El Anticristo. Primeros opúsculos*. España: Gredos.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Resolución CFE N° 340/18 Aprobación e implementación de "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral" (Argentina).
- Salvareza, L. (1995). *El fantasma de la vejez*. Buenos Aires: Tekné.
- Salvareza, L. (2002). *Psicogeriatría teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf> Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.a
- Torres, G. (2009). "Normalizar: discurso, legislación y educación sexual", en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, nro. 35, setiembre 2009, pp. 31-42.
- Troll L. y Parron, E. (1992). "Age Changes in Sex Roles amid changing sex roles: The double shift". In *Behavioral and Social Sciences*. New York: Springer.
- World Health Organization (2020) *Decade of healthy ageing: baseline report*. Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Notas

[1]Se elige utilizar el concepto de "vejez" a pesar de que conceptos como "adultos mayores" o "personas de edad" se encuentran más difundidos y son los utilizados en los documentos y declaraciones de las Naciones Unidas. Como señala Iacub (2011: 43), estos conceptos más cotidianos funcionan muchas veces como eufemismos que limitan la carga negativa de los términos tradicionales para aludir a la vejez. Al nombrar a la vejez como tal se intenta problematizar los estereotipos que existen al respecto.

[2]El concepto de "inmunidad", que desde la teoría biopolítica de Roberto Esposito (2003) refiere a la protección conversadora de la vida, se desarrolla en el segundo apartado.

[3]Este dato cobra particular relevancia si se analiza lo que sucede en el país y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según los datos publicados por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, Argentina es uno de los tres países más envejecidos de América Latina y en CABA se encuentra el mayor porcentaje de vejez del país, siendo el 21.7% de la población mayor de 60 años. Ver: S. Huenchuan (ed.) (2018) *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos*. Libros de la CEPAL, N° 154 (LC/PUB.2018/24-P), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

[4]La Ley de Educación Nacional N°26.206 instituye en Título 2 capítulo IX la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, definida en su Artículo 46 como la "modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por

la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

[5]La transformación impulsada en la ley respecto del concepto de salud puede vincularse con el posterior desarrollo de la Ley de Salud Mental N.º 26.657 del año 2010. En el Capítulo II, Artículo 3 de dicha ley se define la salud mental “como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”.

[6]El rol del Estado fue recientemente ratificado en un acto oficial el 23 octubre del 2020, al cumplirse 14 años de la promulgación de la Ley 26.150. En ese momento, el entonces ministro de Educación, Nicolás Trotta, presentó el Observatorio Federal de la ESI. Entre los objetivos principales del documento presentado se estableció la necesidad de conocer el estado de implementación de la ley en todo el país, teniendo en cuenta la incorporación de un enfoque transversal y de los cinco ejes que aborda, principalmente los vinculados con la perspectiva de género y respeto de la diversidad. Por otro lado, se hace mención a la importancia de identificar los obstáculos y las buenas prácticas relacionadas a su implementación. Se espera que la información obtenida contribuya al proceso de toma de decisiones a nivel de las políticas públicas y a campañas de difusión masiva. En la presentación del Observatorio la ministra de Mujeres, Género y Diversidad, Elizabeth Gómez Alcorta, señaló que “La ESI y la Ley Micaela son leyes fundamentales de transformación cultural de la sociedad” (Ministerio de Educación, 2020).

[7]También es posible vincular el distanciamiento del enfoque tradicional-moralista con las transformaciones culturales y las discusiones feministas del momento. En particular, se puede nombrar la modificación del Código Civil a partir de la ley Nacional N.º 23.515 de Divorcio Vincular en junio de 1987, como parte de este proceso de transformación social. En ese momento, existieron diversas manifestaciones en la esfera pública tanto para defender el proyecto de ley como para oponerse. El entonces obispo de Mercedes y presidente de la Secretaría para la Familia de la Conferencia Episcopal Argentina, Emilio Ognénovich, expuso la postura de las marchas opositoras de la siguiente manera: “Sepan, cuando pretenden atentar contra el matrimonio y la familia, que sobran corazones valientes, sobran católicos con capacidad de héroes para defender lo que es pilar básico de la sociedad argentina: la familia y el matrimonio” (Marabotto, 2020). La reacción conservadora ante la ley se enmarca dentro de un contexto de debate más amplio: “La recuperación del estado de derecho también reverberó como una nueva conciencia de determinados grupos de mujeres y se asistió a una actualización de las ideas feministas. La conquista de la democracia debía alcanzar sobre todo a las relaciones jerárquicas de género y, a partir de 1983, muchas se hicieron oír reclamando equidad e igualdad en todos los dominios. Se inició, entonces, una larga saga de acciones militantes que llevaron a numerosos cambios en la legislación entre los que se cuentan: la patria potestad compartida, el divorcio vincular, la ley de cupo que garantiza el acceso a los cargos de representación con un mínimo de 30% de mujeres (la Argentina es país pionero en la materia), la ley que permite el acceso gratuito a los métodos anticoncepcionales y la que sanciona la violencia de todo orden contra las mujeres” (Barrancos, 2010, p. 329-330).

[8]La relación entre la biopolítica y el poder soberano -que se ejerce como límite o negación- es ambigua en los trabajos de Foucault. Por caso, en Historia de la sexualidad I La voluntad de saber se lee: “Podría decirse que el viejo derecho de hacer morir o dejar vivir fue remplazado por el poder de hacer vivir o de rechazar hacia la muerte” (Foucault, 2007a, p. 167). En esta última afirmación parece oponerse el poder soberano y la biopolítica. Pero tan solo dos páginas más adelante, el autor sostiene: “La vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida” (2007: 169). En este caso, lejos de una ruptura, ambos poderes parecen coexistir. Esposito analiza esta ambigüedad en el capítulo 1 “El enigma de la biopolítica” del libro Bíos. Biopolítica y filosofía (2006).

[9]Para un análisis de la normalización heterosexual en la escuela ver Lopes Louro, G. (1999). “Pedagogías de la sexualidad”, en O corpo educado. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

[10]Esposito afirma que es posible rastrear en Friedrich Nietzsche un análisis de este principio comprendido dentro de los ideales ascéticos. El sacerdote ascético representa la domesticación de las pasiones y el “castracionismo” (Nietzsche, CI, 2011, p. 175). Trata la vida como un error y le “dice de antemano ‘no’ a todo ‘fuera’, a todo lo ‘distinto’, a todo ‘no yo’: y éste ‘no’ es su obra creadora” (Nietzsche, GM, 2011, p. 33). La vida se conserva negando toda su fuerza plástica, su posibilidad de derroche y espontaneidad.

[11]El concepto de “tanato-política” designa el poder soberano de “hacer morir y dejar vivir”, propio de la política moderna. Sin embargo, Foucault también relaciona el concepto con una práctica contemporánea del nazismo, donde en nombre de la protección de la raza verdadera se da muerte a las otras (Foucault, 1997a, p. 228). Según Esposito, esta reelaboración de la idea de guerra “es resumible en el principio de que la vida se defiende y se desarrolla sólo mediante una creciente ampliación del recinto de la muerte” (Esposito, 2006, p. 175).