

# **Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura *queer***

*Identities, bodies and sex education:  
a queer approach*

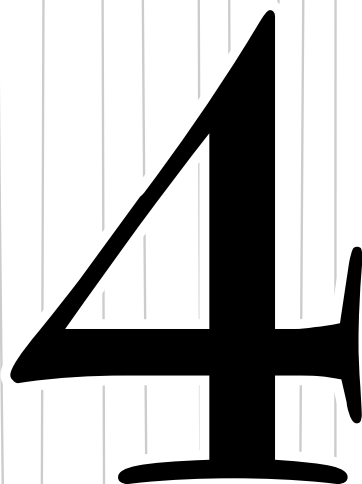
**Germán S. M. Torres**

*Universidad Nacional de Quilmes*

*Máster en Investigación Aplicada a la Educación y Licenciado en Educación*

*Investigador del Departamento de Ciencias Sociales, UNQ, Argentina*

*germansmt@gmail.com*



## Resumen

El artículo aborda el campo de la educación y la sexualidad desde una perspectiva *queer*. El objetivo es avanzar en la discusión de una perspectiva pedagógica *queer*, tomando a la identidad y al cuerpo como dimensiones de análisis centrales tanto para la apuesta teórica y política *queer* así como para la educación sexual. Haciendo foco en el currículum oficial de la educación sexual de la ciudad de Buenos Aires, se señala el modo en que son configurados las identidades y los cuerpos. Se da cuenta, por un lado, de las condiciones de posibilidad que los construyen como dominios de intervención y normalización y, por el otro, de los aportes de la teoría *queer* para su comprensión dentro del campo de la pedagogía y de la educación sexual.

Palabras clave: *Identidad. Cuerpo. Educación sexual. Pedagogía. Teoría queer.*

## Abstract

This paper focus on the field of education and sexuality from a queer approach. The aim is to go into the discussion of a pedagogical queer perspective, taking identity and body as main dimensions of analysis both for queer theory and politics as well as for sex education. Focusing on the official curriculum for sex education of the city of Buenos Aires, it is analyzed the way identities and bodies are configured. The article accounts, on the one hand, the conditions of possibility which build them as domains of intervention and normalization and, on the other hand, the contributions of queer theory for their understanding and for the pedagogical and sex education field.

Keywords: *Identity. Body. Sex education. Pedagogy. Queer theory.*

## Introducción

Este trabajo se propone una lectura crítica de las relaciones entre educación y sexualidad y, particularmente, de la educación sexual en su versión oficial. Antes que presentar los resultados conclusivos de una investigación, este trabajo busca abrir un espacio de discusión acerca de lo que la educación y la pedagogía hacen con nosotros y de lo que nosotros podemos hacer con ellas. El foco estará puesto en la primera versión oficial del currículum de la educación sexual de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, editada a partir de la sanción en 2006 de la Ley 2110 de *Educación Sexual Integral* por parte de la Legislatura porteña y de la Ley 26.150 de creación del *Programa Nacional de Educación Sexual Integral* por parte del Congreso de la Nación Argentina. La mirada crítica sobre la educación no ignora la multiplicidad de contextos, espacios y prácticas en los que la sexualidad entra en tensión con otras dimensiones relevantes de la vida de los individuos y los grupos sociales. Esta mirada sólo pretende poner de relieve algunas de las tensiones constitutivas de lo educativo, en tanto espacio clave donde se ponen en juego, de manera explícita, distintos campos de saber, formas de dominación y, de manera primordial, donde se construyen identidades y corporalidades.

Las coordenadas en las que se ubica la escuela (convertida en sinónimo de educación a lo largo de los últimos dos siglos) la hacen uno de los reductos más resistentes de los ideales del Iluminismo y la Modernidad. La escuela se presenta ante la sociedad como el lugar en el que se encarnan y afianzan los ideales del progreso, la razón, la libertad y la autonomía. Estos ideales, que forman parte del “*sentido común moderno*” (SILVA, 1997, p. 275), perviven en las prácticas, relaciones y discursos que fundan y atraviesan desde la cotidianidad escolar hasta la formulación de las políticas educativas. Y uno de los puntos más densos donde esos ideales modernos se tensan es en el cruce entre la educación y las sexualidades. Distintos trabajos han dado cuenta de la sexualización de las prácticas educativas – las dinámicas escolares, las prescripciones curriculares, las representaciones de los agentes educativos (MORGAGE, 2011; MORGAGE; ALONSO, 2008). Estos aportes han subrayado críticamente la presencia –excitada antes que reprimida– de la sexualidad y de una *educación sexual* en la escuela: sea a través de representaciones hegemónicas y heterosexistas que fundan una “*educación sexual*” presente en el *currículum oculto*, cuyo principal sentido es preservar el orden social de género establecido (MORGAGE, 2006, p. 28); o bien como una *pedagogía de la sexualidad* presente en el día a día escolar que legitima determinadas identidades y prácticas sexuales, mientras que relega y margina otras (LOURO, 2007). En oposición al cliché que ha indicado que en la escuela

'de eso no se habla', esta serie de trabajos ha mostrado que ella aparece configurada, en definitiva, como un ámbito regulado y cargado de significaciones y poderes que, al decir de Michel Foucault (2003), hablan *de* y *a* la sexualidad. Es en este contexto de proliferación regularizada de significados que, a partir de la sanción de leyes que ordenan la obligatoriedad de la educación sexual para el sistema educativo argentino, la sexualización de lo escolar pasa a solaparse con una prescripción explícita y normatizada de la cuestión.

Es en este punto donde se presenta la necesidad de una *crítica* sobre las condiciones de posibilidad – y, por tanto, sobre las condiciones de imposibilidad – que rigen la conformación de la educación sexual como un dominio curricular específico en el que se ponen en juego saberes, identidades y, en definitiva, relaciones de poder (SILVA, 1999). Dada la proliferación de mecanismos de poder que invocan 'verdades' para el gobierno de los sujetos, la crítica aparece como lo que Foucault (1996, p. 110-111) denominó una “ontología histórica de nosotros mismos” que, apuntando a ese nudo entre poder, verdad y sujeción, se constituye en una “*crítica de lo que somos*” pero también en un “*análisis histórico de los límites que se nos plantean y prueba de su franqueamiento posible*”. Llevadas al campo de la educación y la sexualidad, estas consideraciones implican la puesta en cuestión de dos dimensiones cruciales: la identidad y el cuerpo. En lo que sigue, este trabajo abordará ambas cuestiones en sus cruces con el discurso oficial de la educación sexual, tomando como recurso algunos elementos de la teoría *queer*. Asumiendo que la puesta en cuestión tanto de la identidad así como del cuerpo son dos de los ejes sobre los que se ha articulado esa apuesta teórica y política, este trabajo se propone avanzar en la discusión y construcción de una perspectiva pedagógica *queer*.

### **Educación sexual e identidad: del sí mismo autónomo a la desujeción**

El orden discursivo pedagógico se ha erigido como una instancia de poder que no sólo produce e instaura saberes 'verdaderos' sino que también, de manera concomitante, produce formas particulares de subjetividad. En tal sentido, puede considerarse que el discurso de la educación sexual se ha configurado en sus líneas principales como una *tecnología del yo*. Estas tecnologías constituyen procedimientos “*que se proponen o prescriben a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo*” (FOUCAULT, 1994,

p. 255). A partir de esta misma definición, Jorge Larrosa (1995, p. 282) ha planteado el concepto de *dispositivo pedagógico* para dar cuenta de las formas en que el discurso pedagógico “*trata siempre de producir, capturar y mediar pedagógicamente alguna modalidad de la relación de uno consigo mismo con el objetivo explícito de su transformación*”. En tanto dispositivo pedagógico, la educación sexual se presenta como una instancia de delimitación identitaria que busca regular un conjunto de prácticas pedagógicas en las que los y las estudiantes son posicionados como sujetos que deben construirse a sí mismos en el marco de condiciones restringidas de inteligibilidad. Los contenidos y objetivos propuestos para la educación sexual por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) avanzan en tal sentido. Es así que se ha instituido a la *construcción*, el *conocimiento* y el *cuidado de sí mismo* como objetivos principales. Ello ha supuesto, por caso, que la educación sexual debe colaborar en el “*afianzamiento de la autoestima*” (GCBA, 2007a, p. 11); en la “*autoafirmación y conciencia de sí*” (GCBA, 2007e, p. 23); en la “*construcción de la identidad*” o en “*el cuidado de uno mismo*” (GCBA, 2007d, p. 21). Otro de los puntos claves que han organizado a la educación sexual es la producción de sujetos autónomos. En tal sentido, se ha planteado como objetivo central el “*desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones*” (GCBA, 2009b, p. 22), o el “*propender a la autonomía*” de los estudiantes (GCBA, 2009a, p. 18) como responsabilidad de la escuela, etc.

Ese sujeto consciente, autónomo e idéntico que se construye, se enuncia, se conoce y se cuida a sí mismo aparece en la educación sexual simultáneamente como un punto de llegada deseable pero también como un punto de partida epistemológico incuestionado. Es aquí donde la apuesta crítica *queer* debe entrar en juego. La pregunta inquieta y provocadora que ha planteado Stuart Hall (2006): “*¿Quién necesita identidad?*” puede bien trasladarse al currículum de la educación sexual, indagando acerca de la necesidad o deseabilidad de construcción de sujetos conscientes, autónomos e idénticos a sí mismos. No por un rechazo a la necesidad de la identidad *per se* (pues no podría nunca exigirse la supresión de la identidad) sino a las condiciones sobre las que se impone esa necesidad como fundamento y como objetivo o, en términos foucaultianos, a las condiciones que imponen al individuo la *sujeción a la propia identidad*. Pues la 'identidad', antes que ser una descripción de lo que uno esencialmente 'es', constituye lo que Judith Butler (2007, p. 71) ha denominado como un “*ideal normativo*”. Es decir, un marco restrictivo que si bien posibilita la construcción del sujeto, también la restringe. En tanto 'ideal' producido en el seno de relaciones de poder, la identidad supone siempre diferenciaciones y exclusiones que delimitan un

espacio de 'seres *abyectos*' cuyas vidas y cuerpos aparecerán como '*invivibles*' e '*inhabitables*'. Ese espacio resulta precisamente el "*exterior constitutivo*" del espacio estable y normalizado de la identidad (BUTLER, 2005, p. 19-20). Es en ese punto que, desde una perspectiva pedagógica *queer*, el ideal identitario debería aparecer como un punto de tensión y cuestionamiento antes que un supuesto dado o un objetivo a alcanzar. Como se detallará en el siguiente apartado, los saberes que propone la educación sexual para la construcción del sujeto sexuado que se conoce y cuida a sí mismo implican – incluso ya desde su formulación legislativa (TORRES, 2009) – un recorte heterosexista de las identidades, deseos y prácticas sexuales posibles. En ese marco, la 'identidad' no puede ser nunca fundamento ni objetivo incuestionado de la educación en general, ni de la educación sexual en particular. De igual modo, en este marco resulta impugnable proclamar acriticamente a la autonomía como dimensión fundamental de la construcción del sí mismo. Así como "[l]a promesa de autonomía re-introduce, por la puerta de atrás, la fantasía de un sujeto soberano y en pleno mando de sus actos" (SILVA, 2001, p. 9), tampoco da cuenta de que la construcción de ese sujeto se desarrolla en condiciones restrictivas que hacen de la autonomía un recorte de lo inteligible – es decir, una exclusión de posibles alternativas disidentes – y no el desarrollo de una característica esencial de la identidad.

La crítica a la noción de identidad marca precisamente una de las líneas fundamentales sobre las que se han desarrollado la teoría y la política *queer*. La crítica *queer* apunta, en tal sentido, a uno de los sentidos dominantes del espacio social y cultural: la heterosexualidad. O, mejor dicho, a la *heteronormatividad*, entendida como la construcción normativa y normalizante de las formas de conocer, conformar y vivir los cuerpos así como las identidades, las prácticas y los deseos sexuales. La apuesta *queer* apunta, por tanto, a las formas de sujeción y normalización que imponen – a la vez que limitan y excluyen – modos de ser, de actuar y de desear. Desde esta perspectiva, se entiende que el régimen heteronormativo restringe el espacio de la sexualidad a una *heterosexualidad obligatoria* (BUTLER 2005, 2007; RICH, 1999; RUBIN, 2003; WITTIG, 2006). Pero puede pensarse también que lo *queer*, como señala Tamsin Spargo (2004, p. 53), "*está en perpetua discordancia con lo normal, con la norma, sea esta la heterosexualidad dominante o la identidad gay/lesbiana. En una palabra, es definitivamente excéntrico, a-normal*". En tal sentido, no sólo el análisis de la cuestión de las identidades sexuales aparece como uno de los ejes primordiales de lo *queer* sino también, de modo indirecto, la cuestión de las identidades culturales y sociales (SILVA, 1999). Desde esta perspectiva general, el foco está puesto en

la desestabilización de la noción misma de 'identidad', entendida como una pretendida propiedad esencial, estable y homogénea, tanto de los individuos como de los colectivos sociales. La teoría *queer* asume a la identidad, antes bien, como un terreno fronterizo, relacional e inestable limitado – aunque también posibilitado – por diversas instancias de poder y de saber.

Cabe ahora preguntarse de qué modo puede relacionarse la crítica *queer* de la identidad con la educación y la pedagogía. O, como lo plantea Guacira Lopes Louro (2001, p. 15), *“¿Cómo un movimiento que se remite a lo extraño y a lo excéntrico se puede articular con la educación, tradicionalmente el lócus de la normalización y del orden?”*. Como primera y fundamental consideración, puede decirse que una pedagogía *queer* pondría de relieve de manera explícita el carácter político de la educación, en tanto instancia fundamental de la producción social de la normalidad. Suzanne Luhmann (1998, p. 151) ha señalado, en efecto, que una pedagogía *queer* *“mira con escepticismo el proceso de cómo se construyen las identidades y (...) pasa a preocuparse por las exclusiones inmanentes de la normalidad”*. Asimismo, en relación a lo identitario, una pedagogía y un currículum *queer* *“estarían dirigidos al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades”* (LOURO, 2001, p. 16). Siguiendo esta misma línea de sentido, Deborah Britzman (2002, p. 200), en su propuesta *queer* o “transgresora”, nos insta a imaginar una pedagogía *“preparada para superar el sujeto duplicado foucaultiano: 'sujeto a otra persona mediante el control y la dependencia, y sujeto a su propia identidad mediante una conciencia o autoconocimiento’*”. Y detalla que *“aunque pueda resultar difícil concebir el autoconocimiento como un espacio de dominio, la mayor parte de mi argumentación pretende desestabilizar los viejos principios del yo instituido por la educación: alterar el mito de la normalidad como estado original y alterar el sujeto unitario de la pedagogía”* (BRITZMAN, 2002, p.200). En un intento de profundización y complejización de estos argumentos, puede resultar fructífero el abordaje del planteo que realiza Britzman en articulación con una lectura del propio Foucault, junto a algunos aportes de Butler.

En el texto que cita Britzman (“El sujeto y el poder”), Foucault planteaba un análisis retrospectivo de su trabajo, señalando que sus esfuerzos habían estado centrados no tanto en el poder sino en la cuestión del sujeto. Es precisamente en este punto donde aparecen algunos aportes relevantes de su trabajo para la discusión de una pedagogía *queer*. En una conferencia ofrecida en 1978, publicada con el título “¿Qué es la crítica?”, Foucault (1995, p. 8)

ponía nuevamente el acento sobre el nudo entre sujeción, poder y verdad, especificando su noción de *crítica* como “*el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva*”. Y agregaba que, así entendida, la crítica “*tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podría denominar, con una palabra, la política de la verdad*” (FOUCAULT, 1995, p.8, énfasis añadido). Eso que el autor define como “desujeción” o, como lo plantea en otra parte del mismo texto, como el “*arte de no ser gobernado*” (FOUCAULT, 1995, p. 7) según un juego dado de condiciones restrictivas y normativas, constituye una fuerte apuesta teórica y política. Llevada al espacio de la pedagogía y de la educación sexual, esa apuesta tensa la formación de sujetos idénticos a sí mismos hacia la formación de identidades abiertas y necesariamente indeterminadas. En este punto, una pedagogía *queer*, antes que plantear a la autonomía, la consciencia, la coherencia, la fijeza y la unidad como elementos necesarios y deseables de la identidad, trabajaría sobre un terreno decididamente inestable en el que la producción de sujetos – sus límites, condiciones y exclusiones – no se plantearía como un objetivo último y cerrado, sino como un problema constante a la vez que movilizante. Antes que circunscribir las modalidades y los mecanismos para la producción del sí mismo, la pedagogía y el currículum *queer* pondrían de relieve los condicionamientos que regulan y limitan al sujeto y hacen de la identidad un ideal regulatorio y normativo. Pero también, y de modo primordial, se esforzarían por abrir el espacio de la creatividad y la libertad en la construcción de la identidad en relación con los otros, en una dirección necesariamente indeterminada, no prescriptiva y abierta al cuestionamiento. Todo ello en el límite de las mismas matrices de poder que, si bien aparecen como condicionantes, constituyen también el único lugar posible para la ruptura y el desplazamiento hacia la *agencia*, o, en otros términos, para la crítica y la desujeción.

Esta articulación entre poder, identidad y agencia ha sido abordada por Butler como una cuestión primordial. En parte heredera de los planteos foucaultianos, la autora ha emprendido un trabajo deconstructivo del sujeto y la identidad, no para su supresión, sino en el marco de una genealogía crítica preocupada por la apertura de nuevos espacios de movilización política. En *Mecanismos psíquicos del poder*, atenta al carácter productivo del poder, Butler (2001, p. 12) señala que éste “*no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos*”. Es en tal sentido que emprende un cuestionamiento en torno



a lo que denomina el “*dilema de la [agencia<sup>1</sup>]*” (BUTLER, 2001, p. 24), es decir, la ambivalencia en la que aparece ubicado el sujeto, que es a la vez *efecto* del poder pero que, en virtud de ese mismo poder, aparece como la condición de posibilidad para la *agencia*. Unos de los problemas que plantea este dilema es, en palabras de la autora, “*cómo adoptar una actitud de oposición ante el poder aun reconociendo que toda oposición está comprometida con el mismo poder al que se opone*” (BUTLER, 2001, p. 27). En una relectura del planteo de Foucault acerca de la crítica y la desujeción, Butler avanza en otro trabajo sobre estos mismos problemas. Asumiendo que el sujeto se conforma en una trama de discursos “verdaderos” y relaciones de poder, la autora plantea que la crítica surge en el medio de “*una rasgadura en el tejido de nuestra red epistemológica*” (BUTLER, 2000, p. 3). Es decir, en el momento en el que los discursos disponibles se vuelven inadecuados o incoherentes para dar cuenta de nuestras experiencias. Así, en el plano individual, la crítica supone la pregunta “*¿qué, dado el orden contemporáneo de ser, puedo ser?*” (BUTLER, 2000, p. 9). A partir de tal interrogante se abre el paso a una forma de “transformación de sí” crítica que adquiere la forma de un arte, una repetición y una estilización:

[L]a crítica no puede consistir en un acto singular, ni pertenecerá exclusivamente al dominio subjetivo, porque se tratará de la *relación estilizada* con la exigencia que al sujeto se le impone. Y el estilo será importante en la medida en que, como estilo, no está totalmente determinado de antemano, ya que incorpora la *contingencia* que en el curso del tiempo marca los límites de la capacidad de ordenamiento que tiene el campo en cuestión (BUTLER, 2000, p. 8; énfasis añadidos).

De este modo, la estilización crítica adquiere un carácter performativo, presentándose tanto como la exposición de los límites de lo inteligible así como el intento de su desplazamiento y transformación. La performatividad articula aquí la formación del sujeto con las relaciones de poder que lo posibilitan y condicionan. Butler (2001, p. 112) plantea que “*el sujeto sólo se mantiene como sujeto mediante una reiteración o rearticulación de sí mismo como tal*”. Pero es ese mismo carácter necesariamente repetitivo – o mejor dicho, iterable – el que se presenta como una posibilidad de desestabilización. Es decir, como una posibilidad de crítica en relación a las normas que intentan dictar los modos de subjetivación posibles: “*no hay posibilidad de aceptar o rechazar*

---

En función de la pertinencia y claridad de la explicación, traducimos como “agencia” el término *agency* que en la traducción al español utilizada aquí figura como “potencia”.

*una regla sin un yo que se estiliza en respuesta a la exigencia ética que a él se impone*” (BUTLER, 2000, p. 6). Ese “yo” que se estiliza puede emprender una resistencia performativa a las coacciones del poder, abriéndose paso desde el sujeto sujetado al poder y a su propia identidad hacia la agencia y la desujeción. Esta estilización crítica de la identidad se presenta, por tanto, como una *“práctica de libertad”* (BUTLER, 2000, p. 7) que surge precisamente en los límites de lo que se presenta como posible. Pero ésta no debe ser entendida como una forma de voluntarismo que supone a un sujeto como causa, pues esa práctica depende fundamentalmente del horizonte de posibilidades regulado por la matriz de saberes 'verdaderos' en la que tiene lugar. Es decir, que la crítica *“no emana de la libertad innata del alma, sino que se forma en el crisol de un intercambio particular entre una serie de normas o preceptos (que ya están ahí) y una estilización de actos (que extiende y reformula esa serie previa de reglas y preceptos)”* (BUTLER, 2000, p. 7). La extensión y reformulación estilizada de la identidad en el marco de normas que intentan circunscribir los modos posibles de ser implican para Butler, en definitiva, *“actuar con artísticidad en la coacción”* (BUTLER, 2000, p. 13). Pero esa “artísticidad” performada en condiciones restrictivas no debe opacar que, de modo primordial, se trata también de una búsqueda de *“los límites de esas condiciones, los momentos en los que esos límites señalan su contingencia y su transformabilidad”* (BUTLER, 2000, p. 10).

La contingencia y posibilidad transformadora del poder estarían en la base de una perspectiva educativa *queer*, emprendida en el momento preciso en que los enunciados de la educación sexual se muestran frágiles e insuficientes frente a la proliferación de formas identitarias, corporales y de deseo que se oponen al ideal prescripto de identidad coherente y heterosexualidad reproductiva. En el marco de una pedagogía *queer* se asumiría al poder no como algo a ser abolido en nombre de algún objetivo emancipatorio, sino como algo a ser puesto en práctica, reformulado y desbordado en pos de la ruptura de los límites que recortan el dominio de lo vivible. Así, en una pedagogía *queer* la 'identidad' no sería un objetivo a formar sino algo a poner en riesgo. Si las condiciones en las que la identidad autónoma y estable del sujeto sexuado se presenta como fin y como supuesto están dadas por el régimen de heterosexualidad obligatoria, el objetivo de la pedagogía *queer* será emprender el camino crítico que avance sobre las obligaciones y restricciones que buscan imponerse como necesidades y fundamentos para una existencia vivible. La pedagogía *queer* no temería a la incoherencia de las identidades; por el contrario, jugaría en esa superficie indefinida, sin alarmarse

por la falta de estabilidad del sí mismo. Eso no significa que prescribiría un modo de liberación al modo de 'sé incoherente', 'sé inestable' o 'sé *queer*'. La estilización performativa de la identidad *queer* implicaría, antes bien, como lo plantea David Halperin (2007, p. 83), el desarrollo de “*una identidad sin esencia*”. Esto es, una identidad que se construye no como una sustancia siempre igual a sí misma, sino como “*una relación de resistencia*” (HALPERIN, 2007, p. 135) frente a las normas, jerarquías y violencias sociales que buscan definir las formas identitarias posibles, haciendo de la formación del sujeto un campo decididamente abierto, indeterminado e incalculable.

### **Educación sexual y cuerpo: de la naturaleza a los placeres**

Junto con la identidad, la cuestión del cuerpo constituye otro punto crucial tanto para la educación sexual como para la apuesta *queer*. Así como el 'sentido común moderno' dispone al sujeto autónomo, racional y unitario como fundamento y desiderátum, de igual modo dispone las coordenadas para la inteligibilidad del cuerpo como una entidad fija, biológica y natural a la vez que subordinada a la 'mente' dentro de una dicotomía reduccionista. En el proceso de subjetivación que supone la educación sexual, uno de los objetivos primordiales de conocimiento y cuidado del *sí mismo* ha sido, precisamente, el cuerpo, asumido en su sentido moderno como naturalmente dado, con determinadas funciones y sujeto a mutación sólo a partir de los cambios propios de su naturaleza biológica siempre igual a sí misma. Así, han sido prescriptos como contenidos u objetivos de la educación sexual, entre otros, el “*conocimiento del cuerpo y de los sistemas reproductores apoyados en los conocimientos biológicos*” (GCBA, 2007d, p. 10); o el “*saber cómo es, cómo funciona y cómo va cambiando (...) a medida que crece y adquiere nuevas funciones*” (GCBA, 2007c, p. 12). Ahora bien, el recorte del cuerpo conocible prescripto por la educación sexual se ha centrado exclusivamente en las *funciones reproductivas* del cuerpo. El conocimiento del cuerpo y sus cambios supone así, por caso, el conocimiento de los “*Cambios internos en los varones: producción de semen. Manifestaciones de esos cambios: erección y eyaculación. Cambios internos en las mujeres (...). Manifestaciones de estos cambios: la menarca; la menstruación, frecuencia y duración*” (GCBA, 2007b, p. 23); o la “[c]aracterización de la pubertad e identificación de los cambios puberales. Producción de hormonas femeninas y masculinas” (GCBA, 2007b, p. 23). Se establece así, en primer lugar, el carácter natural y biológico del cuerpo y, por tanto, fijo e inmutable. Y, en segundo lugar, se produce un cuerpo reproductivo o potencialmente reproductivo como condición

necesaria. En esta versión de la educación sexual, por tanto, el único cuerpo que merece ser conocido y cuidado es el cuerpo heterosexual y reproductivo.

La deconstrucción del cuerpo desde la teoría y la política *queer* ha partido de la discusión con una parte de la teoría feminista que dio por sentado el carácter natural, biológico y pasivo del cuerpo frente al carácter social, cultural y construido del género. Desde la apuesta *queer* se ha avanzado sobre esas dicotomías análogas entre naturaleza/cultura, sexo/género, materia/discurso o fijo/construido, poniendo de relieve los mecanismos de poder que han configurado la ficción del cuerpo como algo ya dado y anterior a la cultura y al discurso. En tal sentido, Butler (2005, p. 28) ha señalado que la “materia” del cuerpo, antes que ser un mero “sitio” o “superficie” sobre la que se imprimiría la cultura, es el producto de “*un proceso de materialización*” regulado por relaciones de poder que ordenan las significaciones en torno a lo “femenino” y lo “masculino”. Tanto el cuerpo como el sexo o la diferencia sexual no constituyen meros hechos dados en la naturaleza sino, al decir de Beatriz Preciado (2002, p. 22), elementos propios de una “*tecnología de dominación heterosocial*” a través de la cual no sólo se conmina el cuerpo a lo natural sino que también se lo reduce a “*zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino)*” (PRECIADO, 2002, p.22). A esta regulación normalizante tanto del cuerpo como de la identidad sexual y de género, Preciado (2008, p. 90) la denomina *programación de género*, entendida como una tecnología que parte de la premisa “*un individuo = un cuerpo = un sexo = un género = una sexualidad*” en pos de asegurar “*la relación estructural entre la producción de la identidad de género y la producción de ciertos órganos (en detrimento de otros) como órganos sexuales y reproductivos*” (PRECIADO, 2008, p. 59). La 'naturaleza' de lo corporal se revela por tanto no como una esencia estática, sino como una *tecnología* que regula y organiza un dominio de coherencia heterosexista entre el cuerpo, el sexo natural, la identidad de género, las prácticas y los deseos sexuales. Esta coherencia y continuidad impuestas suponen y reconstruyen una heterosexualidad que aparece como obligatoria, en tanto suprime las posibles opciones que podrían desestabilizar tal secuencia normalizante.

Al especificar los cuerpos de varones y mujeres en el marco de la educación sexual, han sido ciertas funciones, partes y órganos – y no otros – los que fueron recortados como definitorios de lo sexual. Pero esa 'descripción' de lo natural y corporal no es más que una imposición que regula el dominio legítimo y normalizado de los cuerpos, los géneros y las sexualidades. A este mismo respecto Butler sostiene que:

Se afirma que los placeres radican en el pene, la vagina y los senos o que surgen de ellos, pero tales descripciones pertenecen a un cuerpo que ya ha sido construido o naturalizado como concerniente a un género específico. Es decir, algunas partes del cuerpo se transforman en puntos concebibles de placer justamente porque responden a un ideal normativo de un cuerpo con género específico. (...) Qué placeres se despertarán y cuáles permanecerán dormidos normalmente en una cuestión a la que recurren las prácticas legitimadoras de la formación de la identidad que se originan dentro de la matriz de las normas de género (BUTLER, 2007, p. 158-159).

En esta misma línea de sentido, Preciado (2002, p. 105-106) señala que *“los órganos sexuales no son solamente 'órganos reproductores', en el sentido de que permiten la reproducción sexual de la especie, sino que son también, y sobre todo, 'órganos productores' de la coherencia del cuerpo como propiamente 'humano'”*. Aquí, *lo propiamente humano* remite, en un sentido muy importante, al campo de lo inteligible en materia de cuerpos, identidades, prácticas, deseos y placeres sexuales. La especificación de determinadas partes u órganos como propiamente sexuales no sólo opera sobre la definición de lo 'verdaderamente' masculino y femenino, sino que también impone una única dirección posible en el terreno de la sexualidad: la heterosexualidad. Esta matriz no sólo se impone sobre aquellos individuos cuyas vidas y cuerpos no se reconocen en el ideal regulatorio heterosexista sino que también opera efectos sobre lo 'femenino', apareciendo asociado a la maternidad como destino definitorio del cuerpo y la identidad femenina.

La obligatoriedad de la educación sexual abrió un espacio discursivo que obligó a que el cuerpo fuera enunciado como un fundamento y un objetivo ineludible en el discurso pedagógico. La educación sexual no sólo ha regulado las identidades y los cuerpos según una versión hetero-reproductiva. Fundamentalmente, ha colocado en el terreno de la abyección a una serie de cuerpos indeseables e inhabitables: los cuerpos de las adolescentes embarazadas, los cuerpos travestis y trans, los cuerpos violentados por el aborto insalubre y penalizado, los cuerpos marcados por el racismo y las distintas formas de homofobia, los cuerpos abusados, los cuerpos con VIH/SIDA, los cuerpos autoerotizados... Desde ya, estas experiencias corporales no son equivalentes. Entre ellas, la educación sexual se ha centrado en el abuso sexual, el embarazo no deseado y el VIH/SIDA. Claramente, los tres constituyen efectos adversos a erradicar. Pero cuando la educación sexual

solamente se centra en ellos como instrumento sanitario de prevención frente a los 'riesgos', 'amenazas' y 'patologías' de la sexualidad, se erige como una instancia más de normalización que regula lo vivible, haciendo de las identidades y los cuerpos dominios altamente regulados. Esas experiencias corporales abyectas son configuradas como monstruosidades ubicadas en el límite de lo normal. Esto es, como imposibilidades que habilitan y refuerzan la inteligibilidad del cuerpo femenino y masculino normales: heterosexuales, a la vez que inocentes, puros y pasivos en la infancia; y, en la adolescencia, fértil, virgen y fecundable el primero, eyaculador, reproductivo e impenetrable el segundo.

Frente a este panorama, una perspectiva pedagógica *queer* debe avanzar sobre estas regulaciones del cuerpo hacia una crítica que lo arranque de la 'naturaleza' y lo lleve hacia el terreno del poder y la disputa. En ese terreno, el cuerpo aparecería como un dominio de intervención posible sólo a partir de la puesta en juego del poder y el saber, en una estrategia de desbaratamiento de las normas fundadas en la 'naturaleza' que se invocan como destinos necesarios. Así, el cuerpo no sería un mero dato, complemento u objeto pasivo sobre el que se construiría la 'identidad', sino un lugar de manipulación, disfrute y exploración indeterminada. Tampoco sería un dominio diseccionado y regulado como íntimo o privado sino, antes bien, un dominio social y político abierto a la metamorfosis y a la proliferación de placeres. Pero no según una regulación hedonista de las formas negativas y positivas del placer, sino a partir de la apertura de un campo de posibilidades corporales cuyos límites no pueden ser normados de antemano aunque sí elaborados constantemente en un sentido crítico frente a las violencias y exclusiones que se imponen como norma. Desde esta misma postura, en un currículum *queer* la salud aparecería como una preocupación, pero sólo si está dada en el marco de una diversificación de placeres y prácticas sexuales y no de los 'riesgos' y 'amenazas' de la sexualidad hetero-reproductiva. De modo similar, en un currículum *queer* el abuso sexual no sería constituido en el único fundamento, vehículo y objetivo para la enunciación de la sexualidad infantil, sino apenas uno de los aspectos posibles a abordar en la conformación de las identidades, los cuerpos y los deseos. La anticoncepción tampoco sería el contenido a enseñar a modo de 'cura' frente a la 'epidemia' de embarazos no planificados, sino una herramienta más para el disfrute y construcción del propio cuerpo en relación con otros y otras. En definitiva, en una pedagogía y un currículum *queer* el cuerpo aparecería como un dominio de experimentación moldeable e intensificable a la vez que articulado – y nunca subordinado ni dominado – de maneras diversas con la construcción crítica de la identidad.

## Cuerpos e identidades: de la educación (hetero)sexual a la indeterminación

Este trabajo no es un manifiesto sino un ejercicio – entre otros posibles – de articulación promiscua de distintos textos. Lo que se planteó aquí como pedagogía *queer* podría bien llamarse pedagogía desviada, rara, excéntrica, disidente... También podría entrar en diálogo o aproximarse a una *pedagogía profana* en la que se busca escapar a “*la captura social de la subjetividad*” (LARROSA, 2000, p. 42), o a una *pedagogía contra-sexual* que propone “*maximizar las superficies eróticas*” del cuerpo (PRECIADO, 2002, p. 35). Sus apropiaciones, discusiones o articulaciones ulteriores no pueden ser aquí dirigidas ni planteadas de antemano, del mismo modo en que las identidades y los cuerpos a los que se dirige no pueden ser normados y delimitados de manera concluyente.

La crítica emprendida aquí se da en el contexto tanto de una educación (hetero)sexual obligatoria erigida sobre el pánico al abuso sexual, la amenaza del embarazo adolescente y el peligro de las enfermedades de transmisión sexual, a la vez que vigilada o tergiversada por la Iglesia católica; así como de una *pedagogía de la sexualidad* heterosexista que traduce las 'anormalidades' como insultos, murmullos, rechazos y violencias cotidianas. En este marco, una perspectiva educativa *queer* busca emprender una crítica a los modos de ser y desear en pos de la construcción de un horizonte de posibilidades más amplio que no pueda ser delimitado con anticipación. La puesta en cuestión de las normas que rigen la inteligibilidad de la identidad y el cuerpo no implica la caída en un terreno vaciado de valores éticos, sino la consideración de que esos valores no pueden ser definidos de manera definitiva sin antes tomar en cuenta las exclusiones constitutivas sobre las que se construyen. En síntesis, cuestionar los discursos disponibles para la enunciación 'verdadera' de las identidades y los cuerpos implica tanto el cuestionamiento de los entramados de poder que imponen condiciones normalizantes, así como de la apertura de un campo de experiencias identitarias y corporales indeterminadas que, lejos de negar al poder, lo asuman como una instancia productiva abierta de modo necesario a la contingencia en el marco de relaciones colectivas y valores comunes a ser constantemente contruidos y discutidos.

## Referências

- BRITZMAN, Deborah. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: MÉRIDA JIMÉMEZ, Rafael (Ed.). *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria, 2002. p. 197-228.
- BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- \_\_\_\_\_. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós, 2007.
- \_\_\_\_\_. What is critique? An essay on Foucault's virtue. 2000. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>>. Acesso em: 01 jul. 2010.
- FOUCAULT, Michel. ¿Qué es la crítica? (Crítica y *Aufklärung*). *Daimon, Revista de Filosofía*, Murcia, n. 11, p. 5-24. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la sexualidad 1*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- \_\_\_\_\_. Subjetividad y verdad. In: \_\_\_\_\_. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1994. p. 255-260.
- \_\_\_\_\_. *¿Qué es la ilustración?*. Madrid: La Piqueta, 1996.
- CGBA – GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Educación sexual en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Educación sexual en el nivel inicial. Documento preliminar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *Educación sexual en el nivel primario. Documento preliminar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2007b.
- \_\_\_\_\_. *Educación sexual en el nivel medio. Documento preliminar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2007c.
- \_\_\_\_\_. *Educación sexual en la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2009b.
- \_\_\_\_\_. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2007d.
- \_\_\_\_\_. *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-GCBA, 2007e.
- HALL, Stuart. Introducción: ¿Quién necesita identidad?. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006. p. 13-39.
- HALPERIN, David. *San Foucault*. Córdoba: Literales, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- \_\_\_\_\_. Tecnologías del yo y educación. In: \_\_\_\_\_. (Ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 259-332.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Comp.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.



\_\_\_\_\_. Teoría *queer*: una política pos-identitaria para la educación. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Rosario, n. 9, p. 7-19, out. 2001.

LUHMANN, Suzanne. Queering/querying pedagogy? or, pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, William (Ed.). *Queer theory in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 141-156.

MORGADE, Graciela (Comp.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

\_\_\_\_\_. Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n. 24, p. 27-33, 2006.

MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela. Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. In: \_\_\_\_\_ (Comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 19-39.

PRECIADO, Beatriz. *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

\_\_\_\_\_. *Testo-yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

RICH, Adrienne. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. In: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine (Comp.). *Sexualidad, género y roles sexuales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 159-211.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo". In: LAMAS, Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-UNAM, 2003. p. 35-96.

SILVA, Tomaz. El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?. In: VEIGANETO, Alfredo (Comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997. p. 273-290.

\_\_\_\_\_. *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 1999.

\_\_\_\_\_. Un manifiesto posestructuralista para la educación. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Rosario, n. 8, p. 7-11, 2001.

SPARGO, Tamsin. *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Gedisa, 2004.

TORRES, Germán. Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos*, Quito, n. 35, p. 31-42, set. 2009.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2006.

