



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

## Eje 9 Educación y género Coordinadores Francisco Casado y Gisela Manzoni

### Cuerpos, identidades y educación sexual. De la normalización a la crítica

Germán S. M. Torres

[germansmt@yahoo.com.ar](mailto:germansmt@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de Q uilmes, Dto. de Ciencias Sociales

#### *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. El foco estará puesto en la primera versión oficial del currículum de la educación sexual de la ciudad 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. La mirada crítica sobre la educación no ignora la multiplicidad de contextos, espacios y prácticas en los que la sexualidad se tensa 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 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” (Tadeu da Silva 1997:275), 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. En el contexto de proliferación regularizada de significados dado a partir de la sanción de las leyes que ordenan la obligatoriedad de la educación sexual,<sup>2</sup> 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 (Tadeu da 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 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” (1996:110-111). Levadas 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

---

<sup>2</sup> A demás de la señalada Ley 2110, la Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada también en 2006.

cruces con el discurso oficial de la educación sexual, tomando como recurso algunos elementos de la teoría *queer*. A sumiendo 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*.

## II. 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 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 2007b:11); en la “autoafirmación y conciencia de sí” (GCBA 2007e:23); en la “construcción de la identidad” o en “el cuidado de uno mismo” (GCBA 2007a: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:22), o el “propender a la autonomía” de los estudiantes (GCBA 2009a: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 ha denominado como un “ideal normativo” (2007:71). 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 2005:19-20).

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 acríticamente 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” (Tadeu da Silva 2001:9), 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 teoría *queer* asume a la identidad, 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, “¿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?” (2001:15). 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 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” (1998:151). Siguiendo esta misma línea de sentido, Deborah Britzman, 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’” (2002:200). 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” (ibídem). 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 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” (1995:8; 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” (ibídem: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.

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 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 señala que éste “no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos” (2001:12). Es en tal sentido que emprende un cuestionamiento en torno a lo que denomina el “dilema de la [agencia<sup>3</sup>]” (ibídem: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*. Uno 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” (ibídem:27). En una relectura del planteo de Foucault acerca de la crítica y la desujeción, Butler avanza en otro trabajo sobre estos mismos problemas. A sumiendo 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” (2000:3). Es decir, en el momento en que los discursos disponibles se vuelven inadecuados o incoherentes para dar cuenta de nuestras experiencias. A sí, en el plano individual, la crítica supone la pregunta “¿qué, dado el orden contemporáneo de ser, puedo ser?” (ibídem: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. Butler plantea que “el sujeto sólo se mantiene como sujeto mediante una reiteración o rearticulación de sí mismo como tal” (2001:112). 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 una regla sin un yo que se estiliza en respuesta a la exigencia ética que a él se impone” (Butler 2000:6). 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” (ibídem: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. 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 artisticidad en la coacción” (ibídem:13). Pero esa “artisticidad” 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” (ibídem:10).

---

<sup>3</sup> 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”.

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.

### III. 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 prescritos 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 2007a:10); o el “saber cómo es, cómo funciona y cómo va cambiando (...) a medida que crece y adquiere nuevas funciones” (GCBA 2007d:12). A hora 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: maduración de los óvulos. Manifestaciones de estos cambios: la menarca; la menstruación, frecuencia y duración” (GCBA 2007c:23); o la “[c]aracterización de la pubertad e identificación de los cambios puberales. Producción de hormonas femeninas y masculinas” (ibídem). 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 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” (2005:28) 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, elementos propios de una “tecnología de dominación heterosocial” (2002:22) 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)” (ibídem). A esta regulación normalizante tanto del cuerpo como de la identidad sexual y de género, Preciado la denomina *programación de género*, entendida como una tecnología que parte de la premisa “un individuo = un cuerpo = un sexo = un género = una sexualidad” (2008:90) 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” (ibídem: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. En esta línea de sentido, Preciado 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’” (2002:105-106). A 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.

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 ha regulado las identidades y los cuerpos según una versión hetero-reproductiva. Esta matriz se impone sobre aquellos individuos cuyas vidas y cuerpos no se reconocen en el ideal regulatorio heterosexista a la vez que opera efectos sobre lo "femenino", forzando una asociación lineal entre la maternidad y el cuerpo y la identidad femeninos. Se ha colocado así en el terreno de la abyección a una serie de cuerpos indeseables e inhabitables configurados 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: ambos 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* debería 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. 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.

#### *IV. Comentarios finales. De la educación (hetero)sexual a la indeterminación*

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. 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. 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 construidos y discutidos.

#### **Bibliografía**

- Britzman, Deborah, 2002, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael Mérida Jiménez, editor, *Sexualidades transgresoras*, Icaria, Barcelona.
- Butler, Judith, 2007, *El género en disputa*, Paidós, Barcelona.

- • • • • *Educación sexual en el nivel medio. Documento preliminar*, Ministerio de Educación-GCBA, Buenos Aires.
  - • • • • *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo*, Ministerio de Educación-GCBA, Buenos Aires.
- Hall, Stuart, 2006, "Introducción: ¿Quién necesita identidad?", en Stuart Hall y Paul Du Gay, compiladores, *Cuestiones de identidad cultural*, A Morrortu, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge, 2000, *Pedagogía profana*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Lopes Louro, Guacira, 2007, "Pedagogias da sexualidade", en *Ibíd.*, compiladora, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica, Belo Horizonte.
- • • • • "ía queer: una política pos-identitaria para la educación", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, No. 9, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, pp.7-19.
- Luhmann, Suzanne, 1998, "Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing", en William Pinar, editor, *Queer theory in education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.
- Preciado, Beatriz, 2008, *Testo-yonqui*, Espasa Calpe, Madrid.