



Íconos. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 1390-1249
revistaiconos@flacso.org.ec
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales
Ecuador

Torres, Germán
Normalizar: discurso, legislación y educación sexual
Íconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 35, septiembre, 2009, pp. 31-42
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Quito, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50911906003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Normalizar: discurso, legislación y educación sexual¹

Normalize: Discourse, Law and Sex Education

Germán Torres

Miembro del programa de investigación "Espacio público y políticas". Becario de la Secretaría de Investigación y Transferencia del Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Correo electrónico: germansmt@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: abril 2009

Fecha de aceptación y versión final: julio 2009

Resumen

Se presentan algunas líneas de análisis en torno a la producción de la Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada en 2006. Constituida tras vívidos debates, esta Ley implicó la activación de una serie de procedimientos discursivos, de poder y de normalización que posibilitaron el nacimiento del currículum oficial de la educación sexual. Se destaca la intervención de un discurso médico y de un discurso moralizante –concretamente, católico– en la prescripción de identidades y cuerpos ideales; es decir, sanos, normales y heterosexuales. Tales instancias, simultánea y necesariamente, produjeron efectos de exclusión, delimitando un espacio abyecto para aquellas identidades y cuerpos contrarios a la heteronorma.

Palabras clave: educación sexual, discurso, biopoder, normalización, heteronormatividad, Buenos Aires

Abstract

Here we present some lines of analysis on the making of the Law of Integral Sexual Education in Buenos Aires adopted in 2006. Formed after lively debate, this law implied the activation of a series of discursive procedures of power and normalization that enabled the birth of the official curriculum for sex education. It highlights the involvement of a medical discourse and a moralizing discourse –specifically Catholic– in the prescription of identity and ideal bodies; in other words healthy, normal, heterosexuals. Such instances simultaneously and necessarily produced exclusion, defining an abject space for those identities and bodies which are opposed to the heteronormative.

Keywords: sexual education, discourse, biopower, normalization, heteronormativity, Buenos Aires

¹ En este artículo se presentan resultados de una investigación financiada por la Secretaría de Investigación y Transferencia de la Universidad Nacional de Quilmes.

Este trabajo se enfoca en la fase de producción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 2110 de la ciudad de Buenos Aires, sancionada en el 2006. Esta normativa establece la inclusión de contenidos de educación sexual en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la ciudad y constituye el producto final de una serie de vívidos debates, prolongados por casi cuatro años. En ese periodo se activaron una serie de procedimientos discursivos, de poder y de normalización que posibilitaron el nacimiento de un dominio discursivo particular: la versión legislativa de *la educación sexual*².

Biopoder, derecho y educación sexual

Hacia los últimos años del siglo XX y los primeros del actual –luego de luchas, azares y controversias– se consolidó en Argentina un espacio de proliferación discursiva en el que la salud sexual y reproductiva y la educación sexual se perfilaron como objetos de discusión a partir de distintas iniciativas legislativas a nivel nacional³ y local⁴. Particularmente, el debate por una ley de educación sexual para la ciudad de Buenos Aires se remonta al año 2002, cuando se presentó en la Legislatura local un proyecto de ley que planteaba su establecimiento como contenido curricular obligatorio para todo el sistema educativo de la ciudad. Este primer proyecto no obtuvo el consenso necesario en la Legislatura. Luego de nuevas presentaciones legislativas y debates truncos, en los que aparecieron involucrados

distintos actores sociales –funcionarios/as estatales, docentes, “especialistas” y representantes religiosos– la discusión sobre la educación sexual parecía quedar paralizada. En 2005 la cuestión se volvió a instalar en la agenda pública. Durante ese año se presentaron once distintos proyectos de ley –por parte de legisladores/as de izquierda, progresistas y hasta conservadores– que referían al establecimiento de contenidos de educación sexual en el ámbito de la ciudad. Estos proyectos diferían en el tipo de modalidad de implementación, en los objetivos y en las poblaciones propuestas como destinatarias. Sin embargo, fueron estos últimos once proyectos los que se conjugaron para dar forma a un único despacho consensuado. Puesto a consideración en la sesión legislativa del 12 de octubre de 2006, resultó finalmente convertido en la denominada Ley de Educación Sexual Integral N° 2110. Es sobre este panorama que se centra este trabajo, poniendo especial énfasis en su dimensión discursiva. Lo que se presenta es un análisis sobre la problematización de las identidades y los cuerpos infantiles y adolescentes en ese proceso. Se trata, ante todo, de especificar el entramado de relaciones que obraron como fundamento y como límite para su construcción como objetos de *saber* y de *normalización*.

Siguiendo los planteos de Michel Foucault (2003), el nacimiento de una sociedad de normalización hacia finales del siglo XVIII implicó una retracción del conjunto de legislaciones oficiales y, simultáneamente, la entrada de los fenómenos de la vida y el cuerpo en el campo de control e intervención del Estado y de otras instancias de poder. Es decir, el surgimiento de una nueva tecnología: el *biopoder*. El asunto que motiva este trabajo se sitúa precisamente en un punto de convergencia entre esas dos instancias: la ley jurídica y la norma. Pero antes que marcar una retracción de lo legislativo, la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires pone de relieve el cruce y articulación entre normalización y legislación. Según la visión de Foucault, en el marco del

2 El autor agradece las recomendaciones y valiosos aportes críticos de los evaluadores.

3 En particular, la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673, sancionada en 2002 y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, sancionada en 2006.

4 Desde 1991, dieciocho provincias argentinas sancionaron leyes específicas sobre derechos sexuales y reproductivos. En 2000, la ciudad de Buenos Aires sancionó su Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable N° 418.

predominio de la norma y del biopoder, las legislaciones oficiales aparecen, en todo caso, como “las formas que tornan aceptable un poder esencialmente normalizador” (2003: 175). Ahora bien, cabe destacar que esta forma de poder implica no un foco único y estable, sino relaciones múltiples y móviles que lejos están de determinar efectos exhaustivos y completamente eficientes. Antes bien, tal forma de poder demarca un espacio contingente de posibilidades sobre el que se asientan líneas dispersas de enunciación que se ofrecen con mayor o menor fuerza en la delimitación de dominios discursivos concretos; en este caso, la educación sexual. Puede que dicho dominio se presente como un espacio cerrado y coherente. Sin embargo, en tanto contingente y disperso, aparece como un espacio con fisuras, contradicciones e incluso, resistencias. En efecto, se concibe aquí que las resistencias constituyen “el otro término de las relaciones de poder” (ibídem: 117). Poder y resistencia son, uno y otra, múltiples e integrables en diversas estrategias productivas sobre distintos aspectos de lo social.

En esta densa articulación entre poder, normalización, discurso y resistencia puede ubicarse el avance de la legislación en materia de derechos reproductivos y sexuales en la Argentina de los últimos años. Desde el regreso a la democracia en 1983, y al compás de las luchas ciudadanas de distintos colectivos sociales, el Estado nacional inició un proceso de actualización en materia de derechos humanos, ratificando tanto tratados internacionales⁵ como legislando en materia de derechos reproductivos y sexuales (Petracci y Pecheny 2007). Un eje común de este tipo de normativas es su injerencia en asuntos relativos a la vida, el cuerpo y la sexualidad: desde las referencias a

la protección de la vida “desde la concepción” hasta el pronunciamiento contra la pena de muerte, pasando por la procreación responsable. Cabe indicar que, dada esta *estatalización de lo biológico* (Foucault 1996a) en el seno de una sociedad en la que proliferan los discursos en torno a la sexualidad, se suprime toda posible interpretación de tales asuntos como “privados”. En tal sentido, Deborah Britzman señala que:

[L]a insistencia en que la sexualidad debe estar confinada a la esfera privada reduce la sexualidad a nuestras específicas prácticas sexuales individuales, impidiendo que concibamos la sexualidad como siendo definida en el espacio social más amplio, a través de categorías y fronteras sociales. [...] ese mito torna imposible imaginar la sexualidad como algo que tiene que ver con la estética, los discursos, la política, el capital cultural, los derechos civiles o el poder cultural (1996: 80).

Puede decirse que las cuestiones referidas a la sexualidad se objetivizan, en definitiva, a partir de la actuación de un biopoder que las produce como dominios concretos de intervención discursiva, política y estatal. Sin lugar a dudas, este tipo de poder –articulado con instancias científicas, en especial la medicina– ha sido fundante en la consolidación del Estado-nación argentino (Armus 2000; Nouzeilles 2000; Salessi 1995). Y actualmente, en tiempos de democracia consolidada, continúa reiterando y reforzando sus efectos normalizantes –nunca absolutos ni fijos, siempre resistibles y cuestionables– sobre los individuos, sus cuerpos y sus sexualidades.

Educación, identidades y sexualidades

La sexualidad constituye uno de los puntos donde el discurso y el poder se entrecruzan de manera particularmente densa. En tanto *dispositivo histórico*, ella ha aparecido como un

5 Por caso, en los primeros años de vuelta a la democracia, el Congreso Nacional incorporó a la legislación argentina la Convención Americana sobre Derechos Humanos; en 1984, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; y el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales, en 1986.

dominio de saber y de intervención a partir de un conjunto disperso de saberes y tecnologías de poder: un poder que “habla *de* la sexualidad y *a* la sexualidad” (Foucault 2003: 179). En este marco, las escuelas, lejos de ser ajenas a la proliferación discursiva en torno a tal cuestión, constituyen ámbitos en los que la sexualidad se hace vívidamente presente, más allá de cualquier prescripción curricular explícita referida al tema. Varios trabajos han subrayado críticamente esta presencia –excitada antes que reprimida– de la sexualidad y de una *educación sexual* en la escuela. Sea a través de representaciones hegemónicas acerca del ser mujer y el ser varón, que fundan una “educación sexual” presente en el *currículum oculto*, cuyo principal sentido es preservar el orden social de género establecido (Morgade 2006: 28); sea como una *pedagogía de la sexualidad* que legitima determinadas identidades y prácticas sexuales, mientras que relega y margina otras (Louro 1999); o bien sea que se consideren a las manifestaciones de la sexualidad como “un importante recurso y una valiosa moneda de cambio en las relaciones diarias de la vida escolar” (Epstein y Johnson 2000: 122). Asimismo, en tanto la educación y la escuela constituyen instancias fundadas en y fundantes de la infancia, ambas están cruzadas por proyecciones colectivas en las que se ponen en juego definiciones acerca del adulto y la sociedad ideales. Invertida históricamente con la misión de formar nacionalidad y ciudadanía, la escuela se constituye así en un ámbito cargado de significaciones. Aún más, a partir de las leyes que ordenan la enseñanza sistemática de educación sexual, la señalada sexualización de lo escolar pasa a solaparse con una prescripción explícita y normativizada de la cuestión.

La noción de prescripción remite necesariamente al concepto de *currículum escolar*. Entendido como una instancia prescriptiva que se refiere no sólo a *qué* enseñar sino también, y de manera primordial, a *quiénes* formar, el currículum escolar –en tanto práctica discursiva– aparece como una cuestión tanto

de saberes e identidades como de poder. En efecto, siguiendo a Tomaz Tadeu da Silva, los contenidos considerados importantes para determinado currículum se fundan en una proyección del tipo de persona “ideal” (1999: 16): ideal de ciudadano/ciudadana pero también ideal de sujeto sexuado. La escuela, como constructora de ciudadanías y sexualidades, activa así un juego de relaciones de poder que buscan imponer determinados efectos de verdad sobre las identidades de los y las estudiantes, concebidos como sujetos ciudadanos y sexuados en formación. Cabe, por tanto, preguntarse de qué modo las líneas discursivas enunciadas en el seno de la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires delimitaron ciertas identidades estableciéndolas como fundamento y como objetivo de la educación sexual.

En los siguientes tres apartados, a partir de estos elementos, se presentan algunas líneas de análisis en torno a la construcción de la Ley en cuestión. Para este trabajo se tomaron los once proyectos de ley⁶ (PL) presentados en la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires, los mismos que se articularon en un único despacho. Se revisa además el debate parlamentario⁷ (DP) en el que se puso a discusión y votó dicho despacho y el texto de la Ley finalmente sancionada. En el análisis se delimitaron dos focos discursivos preeminentes que operaron como ejes de heterosexualización de las identidades y cuerpos infantiles y adolescentes: por un lado, un saber médico-biológico y, por el otro, un saber moralizante y, concretamente, católico. Tras la presentación del análisis, el artículo concluye con algunas perspectivas en relación a la educación, las identidades y las ciudadanías.

6 A saber: expedientes 95-D-05; 500-D-05; 963-D-05; 1427-D-05; 1440-D-05; 1715-D-05; 2493-D-05; 650-D-06; 1444-D-06; 1975-D-06 y 2063-D-06.

7 Versión taquigráfica de la 30ª Sesión Ordinaria del 12/10/06.

Medicalización y educación (hetero)sexual

El discurso médico se constituyó históricamente en uno de los focos normalizadores más eficaces en las sociedades occidentales modernas (Foucault 1996, 2006; Heller y Fehér 1995; Le Breton 1995). La medicina, desde su surgimiento moderno hacia fines del siglo XVIII, más que centrarse en la sanación de los cuerpos individuales, ha operado efectos a nivel político, constituyéndose en una “tecnología del cuerpo social” (Foucault 1996:87). La *medicalización* de lo social ha implicado así una función política de la medicina a la vez que una extensión de su ámbito de injerencia e intervención hacia esferas cada vez más amplias. En tal sentido, puede afirmarse que los procesos de medicalización no han estado nunca exentos de criterios morales. Como señala Foucault, desde su nacimiento, la medicina desarrolló

[...] un conocimiento del *hombre saludable*, es decir, a la vez una experiencia del *hombre no enfermo*, y una definición del *hombre modelo*. En la gestión de la existencia humana, toma una postura normativa, que no la autoriza simplemente a distribuir consejos de vida prudente, sino que la funda para regir las relaciones físicas y morales del individuo y de la sociedad en la cual él vive (2006: 61; énfasis en el original).

El discurso médico tiene la prerrogativa de delimitar determinados objetos o dominios de saber en base a la dicotomía entre lo normal y lo patológico. Y en esa construcción, tales términos se refuerzan y resignifican en una división moralizante entre lo prohibido y lo permitido, o entre lo debido y lo indebido. Bajo estas condiciones, en el marco de la educación sexual, las referencias a la *salud sexual*, antes que meras preocupaciones en torno a la salubridad o el bienestar, constituyen referencias normativas centradas en una administración e intento de regulación de las sexualidades y los cuerpos infantiles y adolescentes.

Un primer fundamento sobre el que la discursividad médica desplegó sus estrategias fueron los criterios de *cientificidad*. La necesaria articulación con lo científico en el terreno de la educación sexual le confieren universalidad, neutralidad y, por lo tanto, autoridad indiscutible frente a los fenómenos que se busca describir y analizar y sobre los que se pretende intervenir:

Desde las aulas y con docentes capacitados/todas de forma específica se puede llegar a asegurar su tratamiento [de “la compleja cuestión de la sexualidad”] *exhaustivo y científico*. (PL 1975-D-06) ⁸.

En cuanto a la educación sexual, no hay que ocultar nada, sino que hay que tomarla con responsabilidad y *hablar científicamente* al respecto. (Diputada Suppa - DP 12/10/06).

Art. 5º.- Los objetivos de la Educación Sexual Integral son: [...]

b) Brindar *información científica, precisa, actualizada* y adecuada a cada etapa de desarrollo de los alumnos/alumnas, acerca de los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral (Ley 2110).

Establecido como parte de una autoridad científica legítima, el discurso médico constituyó una instancia de poder productora de determinadas identidades y cuerpos *sexualmente sanos*. En ello, la sexualidad apareció codificada a partir de sus patologías y su función reproductiva; y, concomitantemente, a partir de las nociones de *prevención y riesgo*:

Art. 4º.- Objetivos. Son objetivos de la presente ley:

a) Fomentar *medidas preventivas* relacionadas con la *salud sexual y reproductiva* de forma responsable. (PL 963-D-05).

[...] la educación en la sexualidad y la afectividad no puede limitarse a brindar infor-

⁸ Éste y los siguientes son énfasis añadidos.

mación biomédica, sino que, desde un abordaje multidisciplinario, debe abarcar la responsabilidad frente a la *maternidad/paternidad* y el cuidado de la infancia, los *riesgos personales* y las implicancias para la salud pública que tienen las infecciones de transmisión sexual. (PL 1975-D-06).

Art. 3º.- Definición. La Educación Sexual Integral comprende el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual [...]

Art. 5º.- Los objetivos de la Educación Sexual Integral son: [...]

c) Fomentar el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, promoviendo la *paternidad/maternidad* responsable y la *prevención* de las enfermedades de transmisión sexual (Ley 2110).

En esta misma línea, en el contexto argentino ha sido señalada la producción de la categoría *adolescencia* a partir de criterios científicos que, antes que describirla en sus especificidades, la han construido normativamente, señalando no lo que ella es sino lo que *debería ser*. Un efecto de esta imposición es el hecho de que las adolescentes madres y embarazadas, al manifestar “desvíos” de la categoría universal y objetiva de la adolescencia, han sido ubicadas “del lado de la anormalidad y han sido blanco de prácticas estigmatizantes y discriminatorias” (Fainsod 2006: 45). En efecto, para el caso analizado aquí, la prescripción medicalizante y científicista de las identidades supuso particularmente, una patologización de la sexualidad de las mujeres adolescentes. Fueron enunciadas como “amenazas” a enfrentar debido a la iniciación sexual “precoz”, el embarazo y la práctica del aborto, además de las enfermedades de transmisión sexual, en tanto afectan su futura función reproductiva:

El embarazo adolescente es [...] *un problema social*, que requiere atención del Estado para mejorar el nivel de vida de su población. [...] Los/as jóvenes tienen altas tasas de infecciones transmisibles sexualmente, que pueden

dañar tanto la salud como la *habilidad reproductiva de una joven*. (PL 500-D-05).

Frente a la extensión y aparición en edades cada vez más tempranas de *problemáticas terribles* [...] como, por ejemplo, la maternidad precoz, el embarazo no deseado, el contagio de enfermedades de transmisión sexual y el aborto, resulta de vital importancia el rol que este proyecto [de Ley de Educación Sexual Integral] le da a la escuela. (Diputada Gómez - DP 12/10/06).

[...] un gran porcentaje de los hombres y mujeres jóvenes también afrontan *riesgos en su salud sexual y reproductiva*. Las jóvenes, en particular, [...] son vulnerables a *una triple amenaza*: embarazo no deseado, aborto en condiciones de riesgo e infecciones transmitidas sexualmente (Diputada Moretti - DP 12/10/06).

Operando efectos normativos y excluyentes, medicina, ciencia y normalidad se constituyeron en algunas de las líneas de poder en la delimitación de la educación sexual. Por un lado, estas instancias definieron parte de los objetivos de la educación sexual a partir de una reducción tanto biologicista como patologizante de la identidad de los y las estudiantes; en particular de los y las adolescentes. Por otro lado, de modo concomitante, tales instancias se apoyaron en —a la vez que reforzaron— una matriz heterosexual y reproductiva según la cual la única sexualidad enunciable y vivible es aquella ejercida entre un varón y una mujer. Pues la prescripción medicalizante de la maternidad/paternidad responsables o la prevención del embarazo “precoz” y las enfermedades que afectan la “habilidad reproductiva” como objetivos de la educación sexual carecen de sentido fuera de un supuesto de heterosexualidad de las identidades, los deseos y los cuerpos. La heterosexualidad opera así, tomando los aportes de Judith Butler (2007), como *principio de inteligibilidad*, imponiendo a varones y mujeres una coherencia y continui-

dad entre su sexo, su género, su deseo y su práctica sexual. El saber médico apareció, de este modo, no como una mera intervención en favor de la salud sexual, sino como una instancia productiva que impuso a la heterosexualidad como principio de objetivación de determinadas identidades y cuerpos *sanos y normales*; es decir, reproductivos y heterosexuales.

Moralización, catolicismo y heterosexualidad obligatoria

En la constitución de los individuos como sujetos morales operan múltiples discursos que funcionan como *verdades*. Entendida como una *forma de subjetivación* (Foucault 2003a), la moral se efectiviza a partir de la incorporación subjetiva –nunca completa ni absoluta en sus efectos– de estos discursos “verdaderos”. Concretamente, los discursos, saberes y poderes en torno a la sexualidad insisten sobre las formas en las que los individuos deben establecer un camino ético para su auto-construcción como sujetos morales y sexuados. Delimitando reglas de conducta, ordenando y jerarquizando distintos aspectos de las vidas y los cuerpos de los individuos, Tales instancias incitan modificaciones conscientes del individuo sobre sí mismo con el fin de que pueda alcanzar cierto status moral, acorde a cierto modo de ser, de comportarse consigo mismo y con los/las otros/otras.

Como ya se señaló, los criterios normalizantes del discurso médico crean y recrean criterios moralizantes, en los que también buscan parte de su fundamento. A partir de esta articulación entre ambos discursos en el dominio de la educación sexual se potenciaron los efectos de normalización sobre las identidades infantiles y adolescentes. Las prescripciones legislativas para la educación sexual aparecieron cruzadas por señalamientos morales centrados en distintas dimensiones del ejercicio de la sexualidad de los y las estudiantes: en relación a sus conductas sexuales, a sus cuerpos y a sus

vínculos con otras personas. Los acentos predominantes de estas prescripciones morales fueron el *cuidado* y la *responsabilidad*:

Art. 2º.- Son objetivos de la presente Ley [de creación del Programa de Educación para el Cuidado y el Respeto del Cuerpo]:

a) estimular el *respeto y el cuidado del cuerpo propio y ajeno*.

b) valorar el cuerpo y la sexualidad, como lo más propio y distintivo de cada persona, con sus implicaciones sociales y sus relaciones con la reproducción [...].

g) fomentar una *genitalidad responsable* a fin de evitar las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no planificados. (PL 1427-D-05)

Art. 2º.- La Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantiza el derecho a la información para el ejercicio de una *sexualidad integral responsable* y con formación en valores.

Art. 4º.- La educación sexual integral se basa en los siguientes principios:

-El reconocimiento y la valoración de la *responsabilidad* y el derecho a la intimidad como elementos indispensables en los comportamientos sexuales (Ley 2110).

Aunque tales criterios morales no se vincularon en su totalidad con preceptos religiosos, en el análisis se delimitaron propuestas propiamente católicas. En efecto, las cuestiones morales referidas tanto a la educación como a la sexualidad, especialmente, han sido esferas privilegiadas de intervención de la Iglesia. En la producción de un dominio de saber referido a la sexualidad, esta institución la ha codificado en términos de castidad o bien la ha restringido al espacio del matrimonio y a la finalidad única de la reproducción. Según la Conferencia Episcopal Argentina, la castidad constituye “el correcto desarrollo de la sexualidad, premisa para vivir dignamente el matrimonio, la virginidad consagrada, la soltería o la viudez, valor común para opciones diversas” (CEA 2004). Asimismo, señala que “el matri-

monio es el lugar propio y adecuado de la relación sexual humana, en el cual esposo y esposa, sostenidos por la gracia de Dios, pueden expresar y realizar su amor de una manera comprometida, duradera, libre de egoísmo, abierto a la fecundidad” (CEA 2000). Estos preceptos se fundamentan filosóficamente en una concepción humanista de los individuos y su relación con la divinidad. A este respecto, cabe realizar dos observaciones. Por un lado, esta concepción humanista de la sexualidad por parte de la Iglesia católica es relativamente reciente. En concreto, se instituye y consolida a partir del Concilio Vaticano II iniciado en 1962 (Romo 2004). Por otro lado, el humanismo moderno puede concebirse en su articulación con la sociedad de normalización. En tanto estrategia de poder, el humanismo aparece como el “inventor” de una serie de “soberanías sujetadas” (Foucault 1994: 34). Concretamente, el humanismo cristiano, al decir de Foucault, postuló al alma como soberana sobre el cuerpo, aunque a su vez sometida a Dios. Es desde esta superioridad impuesta del alma sobre el cuerpo que se ha sustentado el rechazo hacia todas las identidades, prácticas y deseos sexuales que tienen como objetivo el placer antes que la castidad o la reproducción dentro del matrimonio.

En Argentina, la Iglesia católica se ha constituido históricamente en un actor de referencia en la política nacional (Stefano y Zanatta 2000), entablando, en su pretensión de “catolicización” del Estado y la sociedad, un “diálogo” privilegiado con los distintos gobiernos (Esquivel 2004: 21). En concreto, para el caso analizado aquí, la Iglesia vio favorecida su influencia sobre la delimitación de la educación sexual a partir de la participación de algunos legisladores como sus “voceros” en el ámbito de la Legislatura porteña. Legisladores en contacto cercano con el Arzobispado de la ciudad de Buenos Aires que se pronunciaron explícitamente como devotos del catolicismo y defensores de su doctrina. La Iglesia, sin negarse a la implementación de la educación sexual,

buscó definirla imponiendo sus reivindicaciones históricas en relación a lo educativo: el rol subsidiario del Estado frente a la centralidad de la *familia* y la inclusión de las dimensiones de la *dignidad de la persona* y la *espiritualidad* como partes necesarias de la definición de lo humano. Asimismo, a partir del recorte católico de la sexualidad, a las nociones morales de cuidado y responsabilidad se les agregaron las prescripciones de *castidad* y *fidelidad*:

Art. 7°.- Son objetivos de la educación sexual: [...]

2. Fomentar la *educación sexual responsable*. [...]

4. Promover el valor de la *fidelidad en la pareja*.

5. Informar sobre las *consecuencias de la promiscuidad*.

[...] La sexualidad de la persona es una dimensión de su personalidad que *la dignifica*, que la eleva al grado tal de hacerla capaz de *dar vida por medio de ella*, en efecto, por ella *las criaturas de este mundo tienen la capacidad de donar parte de su vida para darla a otro ser que ellos mismos crean*. (PL 95-D-05).

[...] El objetivo principal de este proyecto [de ley] es que la formación que reciban los jóvenes sea brindada por profesionales capacitados [...] que contribuyan a formar *sujetos responsables de sus actos* y respetuosos de los demás, redundando todo ello en el *fortalecimiento de los vínculos de pareja y de la familia, célula primordial de la sociedad*. (PL 963-D-05).

Art. 4°.- La educación sexual integral se basa en los siguientes principios:

-La integralidad de la sexualidad abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura y la *espiritualidad* y se manifiesta de manera diferente en las distintas personas y etapas de la vida (Ley 2110).

El discurso católico se impuso, en definitiva, como uno de las instancias necesarias en la construcción legislativa de la educación sexual,

ofreciendo significados morales para su definición. La formación del dominio discursivo de la educación sexual apareció así permeable a una moral católica enfocada a la prescripción de un ejercicio “correcto” de la sexualidad y a una responsabilización de los y las jóvenes en cuanto a sus conductas sexuales, el cuidado del propio cuerpo y los vínculos con otras personas. Fue así que se buscó objetivar como *ideal* una identidad y un cuerpo sexualizado acorde a los patrones de la heterosexualidad obligatoria, la monogamia, la castidad y el cuidado de sí mismo.

Legislación, normalización y exclusión

Según lo analizado hasta aquí, en la producción de una política estatal destinada a todo el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, los saberes médico y católico obraron como instancias de delimitación de determinadas identidades y cuerpos infantiles y adolescentes. Tales instancias ofrecieron objetos de saber legítimos sobre los cuales hablar: una sexualidad ligada a la reproducción, al peligro y a la enfermedad o bien asociada al matrimonio entre hombre y mujer y a la castidad. En otras palabras, ambos saberes cruzaron las enunciaciones efectuadas en el ámbito de la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires imponiendo efectos de heterosexualización. Concebida como una *institución política* (Rich 1999), la heterosexualidad constituye el fundamento y el blanco de múltiples intervenciones discursivas que dan cuenta, en efecto, de su carácter no natural ni obvio, sino construido y problemático. La efectividad de tales instancias discursivas queda sujeta a diversas formas de interpretación y apropiación por parte de aquellos/aquellas sobre quienes pretenden operar. El análisis de estos procesos concretos de subjetivación excede, sin embargo, las intenciones de este trabajo. Lo que se busca destacar es el hecho de que para volver enunciable la identidad sexual infantil y adolescente fue necesario pasar por el filtro de instancias pato-

logizantes, moralizantes y, en definitiva, excluyentes.

Cabe señalar que en las propuestas parlamentarias también aparecieron referencias explícitas al reconocimiento del placer, el erotismo y la diversidad de identidades sexuales como parte de los contenidos de la educación sexual. Es decir, una serie de opciones contrarias a la matriz normalizante de las instancias médica y católica:

Art. 8º.- Serán contenidos y objetivos de la Educación Sexual: [...]

2) La reivindicación y la concientización de que el erotismo y el placer son intrínsecos de la sexualidad.

3) La reivindicación y el fomento por el respeto a la diversidad sexual (homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad, heterosexualidad, transexualidad) (PL 1444-D-06).

Sin embargo, tales referencias fueron “colonizadas” por los discursos médico y moral. Es decir, quedaron ausentes en la Ley finalmente sancionada —en tanto representante de *la* educación sexual—. Al decir de Monique Wittig, los *discursos de heterosexualidad* —como el médico y el católico— “nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos” (2006: 49). La Ley de Educación Sexual Integral se conformó, por tanto, en medio de un juego normalizante de limitaciones y exclusiones. En efecto, siguiendo a Butler, “el poder también funciona mediante la forclusión de efectos, la producción de un ‘exterior’, un ámbito inhabitable e ininteligible que limita el ámbito de los efectos inteligibles” (2005: 56). De modo tal que normalización y exclusión son una y otra producciones simultáneas y dependientes. Desde esta matriz de poder, lo *anormal* se constituye como el *exterior constitutivo* del terreno de la normalidad, siendo recortado como ese otro espacio necesariamente excluido, pero a la vez parte necesaria del conjunto de estrategias discursivas normalizantes.

En tal sentido, el discurso médico recortó una versión patologizada y biologizada de la

sexualidad. Definió al cuerpo adolescente embarazado, iniciado sexualmente de modo “precoz”, sometido al aborto o contagiado por enfermedades de transmisión sexual como anormalidades invivibles. Del mismo modo, el discurso moral y católico produjo un ideal de identidad sexualmente responsable en la que los imperativos de castidad y matrimonio se asentaron en una indiscutida heterosexualidad. Ello supuso la delimitación de un espacio de cuerpos sexualmente descuidados (irresponsables, no heterosexuales, deseantes, promiscuos) y, por tanto, moralmente abyectos. La articulación entre ambas instancias reforzó así un binarismo sexual y genérico fundado en una matriz heterosexual continuamente replicada. Según gran parte de las propuestas legislativas, al cuerpo del varón y al cuerpo de mujer les corresponde ejercer un tipo de sexualidad reproductiva, de prevención del riesgo o de represión del pecado. Las propuestas de educación sexual, al reiterar este tipo de normas biologicistas, patologizantes y moralizantes, operaron como enunciaciones performativas sobre las identidades infantiles y adolescentes. El *ideal* de futuro sujeto sexual y ciudadano a formar llevó al terreno de la anormalidad a todas aquellas identidades rechazadas desde las instancias médica y católica: lesbianas, putos, travestis, maricas, bisexuales, *gays*, tortas, transgéneros...⁹

Dada la producción excluyente de la educación sexual en el marco de la instancia legislativa, ¿qué se esperará de tales identidades en las escuelas a partir de la concretización de la Ley sancionada?, ¿serán cuestionadas en su producción como *anormalidades* o serán silenciadas y forzadas a mantenerse en el ámbito de lo “privado”? ¿Y qué sucederá con esas identidades en el terreno social y político más amplio?, ¿serán merecedoras del status de sujetos

de derecho y actores ciudadanos o serán relegadas a la posición de “minorías” toleradas?

Perspectivas *queer*, educación y ciudadanía

La Ley sancionada establece entre sus objetivos el reconocimiento y garantía del “derecho a ser diferente, no admitiéndose discriminaciones que tiendan a la segregación por razones o con pretexto de raza, etnia, género, orientación sexual...”. Según lo expuesto hasta aquí, nos preguntamos si ¿será suficiente esta declaración de principios? ¿Serán las escuelas espacios abiertos a la diferencia como tal o se replicarán allí las posiciones del tolerante y el tolerado? ¿Serán las aulas ámbitos de discusión de la construcción social de la normalidad o prevalecerán allí los discursos heteronormativos? Se vuelve necesaria, frente a este panorama, una perspectiva educativa que desestabilice las certezas y ponga en cuestión las premisas de la educación sexual legislada. En este sentido, una pedagogía *queer* aparece como una posible estrategia perturbadora de los parámetros normalizantes que hacen de la educación sexual una educación *heterosexual*. Una pedagogía tal “revela la falta de reflexión sobre la normalidad” (Britzman 2002: 203) y, por tanto, problematiza “las estrategias normalizadoras que, en el marco de otras identidades sexuales (y también en el contexto de otros grupos identitarios, como los de la raza, nacionalidad o clase), pretenden dictar y restringir las formas de vivir y de ser” (Louro 2001: 16). Se pondría así en cuestión toda certeza, no sólo acerca de la sexualidad, sino también acerca de la producción del conocimiento, la verdad y los sujetos. No desde una posición victimizada ni paternalista, sino desde una crítica deconstructiva del entramado de poder-saber que funda las relaciones sociales en general y las relaciones pedagógicas en particular.

Esta actitud *queer*, trasladada al terreno político más amplio, implicaría la perturbación

9 El carácter abierto de esta mención pretende resaltar la inestabilidad y mutabilidad de toda categoría identitaria e indicar los múltiples entramados de poder —teóricos, políticos, económicos— que pueden actuar en la sustancialización y regulación de las definiciones ya sea de la “homosexualidad”, lo propiamente “gay”, etc.

de los mismos patrones normalizantes que atraviesan las políticas estatales en relación a la sexualidad, el cuerpo y la vida. Es decir, la puesta en jaque tanto de la catolización parte como de los cánones del saber médico-biológico prevalecientes en las actuales políticas sexuales y reproductivas. No se trata de negar los derechos adquiridos, las luchas que los precedieron, ni la indiscutible relevancia que tienen para muchas personas. Se trata, antes bien, de centrarse en la invisibilización y exclusión que las políticas sexuales y reproductivas operan sobre el conjunto de individuos que no responden a las premisas morales y reproductivo-biológicas subyacentes. Esto es, individuos marcados por la marginación política, en tanto sujetos sexuados y ciudadanos limitados por las instituciones heteronormativas.

El ejercicio igualitario de la ciudadanía sexual, desde la misma diferencia, sin exclusiones ni jerarquías, debería pasar por una instancia tal de perturbación de las tecnologías de normalización. La puesta en práctica de tal ejercicio político supondría la reivindicación del derecho a imaginar nuevas posibilidades para todos, todas, todxs, tod@s. En definitiva, nuevas posibilidades identitarias, educativas, ciudadanas y sociales.

Bibliografía

- Armus, Diego, 2000, "El descubrimiento de la enfermedad como problema social", en Mirta Lobato, editora, *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Britzman, Deborah, 2002, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael Mérida Jiménez, editor, *Sexualidades transgresoras*, Icaria, Barcelona.
- _____, 1996, "O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo", *Educação e Realidade*, Vol. 21, No. 1, UFRGS, Porto Alegre, pp.71-96.
- Butler, Judith, 2007, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.
- _____, 2005, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Buenos Aires.
- Conferencia Episcopal Argentina, 2004, *La familia: imagen del amor de Dios*. Disponible en <http://www.caritas.org.ar/download/documentodelafamilia04.doc>, [consultado el 01/03/09].
- _____, 2000, *La buena noticia de la vida humana y el valor de la sexualidad*. Disponible en http://www.cea.org.ar/07-prensa/la_buena_noticia_de_la_vida.htm, [consultado el 01/03/09].
- Di Stefano, Roberto y Loris Zanatta, 2000, *Historia de la Iglesia en Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Mondadori, Buenos Aires.
- Epstein, Debbie y Richard Johnson, 2000, *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid.
- Esquivel, Juan, 2004, *Detrás de los muros: la Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem, 1983-1999*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Fainsod, Paula, 2006, *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Foucault, Michel, 2006, *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____, 2005, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____, 2003, *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____, 2003a, *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____, 1996, *La vida de los hombres infames*, Altamira, La Plata.
- _____, 1996a, *Genealogía del racismo*, Altamira, La Plata.
- _____, 1994, "Más allá del bien y del mal", en Julia Varela y Fernando Álva-

- rez-Uría, compiladores, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Barcelona.
- Heller, Ágnes y Ferenc Fehér, 1995, *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*, Península, Barcelona.
- Le Breton, David, 1995, *Antropología del cuerpo y Modernidad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Lopes Louro, Guacira, 2001, "Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, No. 9, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, pp.7-19.
- _____, 1999, "Pedagogías da sexualidade", en Guacira Lopes Louro, compiladora, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Auténtica, Belo Horizonte.
- Morgade, Graciela, 2006, "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, No. 24, IIICE, Buenos Aires, pp.27-33.
- Nouzeilles, Gabriela, 2000, *Ficciones Somáticas: naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*, Beatriz Viterbo, Rosario.
- Petracci, Mónica y Mario Pecheny, 2007, *Argentina, derechos humanos y sexualidad*, CEDES, Buenos Aires.
- Rich, Adrienne, 1999, "La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana", en Marysa Navarro y Catharine Stimpson, compiladoras, *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Romo, Waldo, 2004, "Credibilidad de la enseñanza de la Iglesia sobre la sexualidad", *Teología y Vida*, Vol. 45, No. 2-3, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, pp.366-410.
- Salessi, Jorge, 1995, *Médicos, maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires 1871-1914)*, Beatriz Viterbo, Rosario.
- Tadeu da Silva, Tomaz, 1999, *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Octaedro, Barcelona.
- Wittig, Monique, 2006, "El pensamiento heterosexual", en Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Egales, Barcelona.