

**EDUCACIÓN SEXUAL Y ÉTICA DE LA SINGULARIDAD:
ALGUNOS DESAFÍOS Y PERPLEJIDADES**

**SEX EDUCATION AND ETHICS OF SINGULARITY:
SOME CHALLENGES AND PERPLEXITIES**

Eduardo Mattio*

El presente trabajo se propone sistematizar una serie de reflexiones compartidas con algunos compañeros/as docentes de Collegium, un Centro de Educación y de Investigación Musical de la ciudad de Córdoba, en el marco de un proyecto de extensión universitaria orientado a la formulación de estrategias para la educación sexual de los/as adolescentes del ciclo básico y del ciclo orientado de dicho establecimiento. En la primera sección ofrecemos, siguiendo de cerca a Morgade (2006), una aproximación a los diversos enfoques disponibles respecto de la educación sexual integral, haciendo particular hincapié en la perspectiva de género que privilegia dicha autora. En la segunda sección contraponemos a una habitual manera de plantear la educación sexual –a saber, como promoción del cuidado– otra concepción cuyo eje es la construcción de una agencia crítica. En la tercera sección explicitamos, finalmente, en qué sentido entendemos que una propuesta de educación sexual integral debe formularse en los términos de una ética de la singularidad.

The present paper is intended to systematize a series of reflections shared with some fellow teachers of Collegium, a Center of Education and of Musical Investigation in the city of Córdoba, within the framework of a university extension project aimed at the formulation of strategies for dealing with the sexual education of adolescents at the basic cycle and the oriented cycle of this educational establishment. In the first section we put forward, closely following Morgade (2006), an approach to the various available focuses on the question of integral sexual education, particularly stressing the gender perspective to which this author gives preeminence. In the second section, to a habitual way of coping with the problem of sexu-

* FemGeS, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: eduardomattio@gmail.com

al education –to wit, as promotion of care– we oppose another conception whose kernel is the building of a critical agency. In the third section, we finally make it explicit the sense in which we understand that a proposal of integral sexual education should be framed in terms of an ethics of singularity.

Introducción

En diversas instancias y frentes, el colectivo LGTB en Argentina no ha dejado de levantar la bandera de la educación sexual. En mayor o menor medida, este movimiento social heterogéneo ha cifrado sus esperanzas en los efectos futuros de una educación en sexualidad mucho más adecuada y emancipatoria. Por ello, una de las consignas que se reitera en las Marchas del Orgullo, en diversos lugares de nuestro país, es la de efectivizar una educación en la diversidad que asegure un mayor acceso a la igualdad. Se entiende que, más allá de las transformaciones jurídicas acontecidas en la última década, todavía nos espera una transformación cultural de fondo que solo puede efectivizarse en la medida en que se eduque a las futuras generaciones en el reconocimiento de la diversidad identitaria, corporal y afectiva.

El presente trabajo, de carácter provisional, es el fruto de las reflexiones que he venido compartiendo desde 2013 con algunos compañeros/as docentes de *Collegium*, un Centro de Educación y de Investigación Musical de la ciudad de Córdoba, en el marco de una actividad de extensión universitaria orientada a la formulación de estrategias para la educación sexual de los/as adolescente del ciclo básico y del ciclo orientado de dicho establecimiento. Mucho de lo que aquí expreso está en deuda con el generoso estímulo que he recibido de estos/as colegas.

En ese espacio de trabajo, no sólo pude aproximarme críticamente al contenido de la ley 26.150, sancionada en octubre de 2006, instrumento jurídico responsable de la creación del Programa de Educación Sexual Integral (en adelante ESI), sino también a algunos textos que compartimos a fin de esclarecer, justificar y respaldar *teóricamente* la tarea que venimos realizando en materia de educación sexual. La lectura de dicho material, y otros relativos a la cuestión que nos preocupa, me ha vuelto más consciente de los *desafíos* que supone la ESI en un contexto claramente situado y delimitado, pero también me suscita algunas *perplejidades*, difíciles de sortear, al momento de emprender esta tarea. Con el objeto de mantener abierto un debate que aún resulta incipiente y

que no sólo es indispensable para el colectivo LGTB sino para la sociedad democrática en su conjunto, me propongo, en lo que sigue, dar cuenta de esos desafíos y perplejidades.

¿Desde qué enfoque hay que enseñar educación sexual?

Es posible que uno de los aspectos más interesantes de la sanción e implementación de la ESI consista en haber disputado a la Iglesia la pretensión de atribuir al Estado un rol *subsidiario* en materia de educación sexual, respecto de la *centralidad* que tendría la familia en la tarea educativa de sus hijos (Torres 2009: 38). En su artículo 1º, la ley establece que todos los educandos, en todos los establecimientos educativos (de gestión estatal o privada) de todas las jurisdicciones del país, “tienen derecho a recibir educación sexual integral”. Dicho derecho exige la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral que permita el acceso a una educación que articule “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Según el artículo 5º, se ha de garantizar “la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa...”. Pese a eso, como ha señalado Germán Torres, la obligatoriedad de la ESI, en tanto dispositivo biopolítico, ha abierto un espacio discursivo en el que las identidades, cuerpos y afectos no son enunciados en términos neutros o inocentes; dicha operación, al tiempo que legitima ciertas formas de vida, excluye otras modalidades posibles (2012: 75). De ahí la importancia de preguntarse cuál es el enfoque que ha de adoptarse al momento de impartir una educación sexual que se pretenda integral, máxime cuando la misma ley garantiza a cada comunidad educativa el respeto de su ideario institucional y de las convicciones de sus miembros (véase art. 5º)¹ o cuando es cada jurisdicción – algunas muy permeadas por la influencia de actores religiosos conservadores– la encargada de diseñar las propuestas de enseñanza y los materiales didácticos, de supervisar y evaluar su implementación o de incluir los contenidos en los programas de formación docente (véase art. 8º).

¹ Con acierto, Graciela Morgade advierte acerca de las limitaciones que deben restringir las pretensiones moralizantes de los servicios educativos de gestión privada. Éstos muchas veces asumen un proyecto educativo que las familias conocen y eligen, pero ese ideario no puede ponerse por encima de los intereses del Estado y de los derechos de los educandos: “aun con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, existen leyes nacionales e internacionales con respecto a los derechos de niños/as y jóvenes a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir” (Morgade 2006: 43).

Ya Graciela Morgade ha enumerado los diversos enfoques disponibles en la heterogénea urdimbre de tradiciones que colisionan en nuestro sistema educativo. Convencida de que todo enfoque tiene su correlato práctico –es decir, supone *qué* hacer en educación sexual, *cómo* hacerlo y *quiénes* deben hacerlo (2006: 40)–, la autora distingue diversos modelos en la educación sexual escolar no siempre apropiados, y a ellos opone un enfoque de género que sería superador de las tradiciones anteriores.

Entre los “modelos dominantes”, Morgade distingue:

- [1] Un *modelo biólogo* que reduce la educación sexual a una anatomía y a una fisiología de la reproducción que debe impartirse en el marco de las ciencias naturales, al margen de cualquier significación emocional o social que podría recibir el cuerpo sexuado.
- [2] Un *modelo biomédico* que, en sintonía con el anterior, se propone el abordaje de la sexualidad de manera “preventiva” frente a “flagelos” tales como el embarazo adolescente o las enfermedades de transmisión sexual. Desatendido todo contenido vinculado a los efectos deseados/deseables de una vida sexual plena, la educación sexual tiene su lugar natural en el marco de la educación para la salud.
- [3] Un *modelo moralizante* que, presente sobre todo en los servicios educativos confesionales, enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentarían las expresiones de la sexualidad desde una perspectiva (hetero)normativa que suspende la experiencia de los y las adolescentes para acentuar un “deber ser” considerado “natural”. Los espacios curriculares propios de dicho modelo están vinculados a la formación catequística o a la formación ética.

Respecto de estos modelos dominantes, el saber médico-biológico y el saber moralizante católico, Germán Torres ha advertido que están presentes en diversas instancias de la implementación de la ley. O bien porque la sexualidad queda ligada a la reproducción, al riesgo y a la enfermedad o bien porque es vinculada al matrimonio heterosexual y al valor de la castidad, uno y otro modelo promueven simultánea y dependientemente efectos de normalización y de exclusión que es preciso percibir y resistir (Torres 2009: 39). Es decir, al momento de expresarse en un currículo, tales modelos proyectan un tipo de persona “ideal” –heterosexual, reproductiva, sana, casta– y a la vez un *afuera abyecto*, un exterior constitutivo de la normalidad que en el mejor de los casos solo puede ser tolerado como “lo diferente” (Torres 2009: 34, 39).

Entre las “vertientes más novedosas”, Morgade distinguen otros dos modelos:

- [4] Un *modelo sexológico* que concibe que la educación sexual debe enseñar “buenas prácticas” sexuales y prevenir disfunciones o contrarrestar creencias erróneas. Si bien hace hincapié en la exploración personal o compartida de la propia sexualidad, la autora considera que, por su forma “terapéutica” de encarar la educación sexual, no es una tarea estrictamente docente, sino de consejerías sobre sexualidad.
- [5] Un *modelo judicial* que enfatiza el abordaje de situaciones de acoso, abuso o violación a los que pueden verse sometidos niños, niñas y adolescentes en el ámbito doméstico, escolar o público. Si bien proporciona contenidos muchas veces imprescindibles, circunscribe la educación sexual a la evitación de riesgos y asocia la sexualidad a algo exclusivamente amenazante. Como en el caso anterior, no es de estricta incumbencia docente. Atañe más a especialistas en consejería jurídica.

Finalmente, la autora propone *otro* modelo que superaría los déficits de los modelos precedentes:

- [6] Un *enfoque de género* sobre educación sexual que se construye “a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino” (Morgade 2006: 43). Atendiendo, entonces, a los condicionamientos sociales y culturales que construyen nuestra percepción de lo “adecuadamente” femenino y de lo “adecuadamente” masculino, o mejor, a las relaciones *jerárquicas, asimétricas y opresivas* que presuponen los roles sociales de género, el enfoque de Morgade valora y subraya la existencia de diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, las cuales deben encuadrarse en el respeto de sí y de los demás. La perspectiva supone también, en el encuadre que ofrece una cultura de los DDHH, la inclusión igualitaria de la diversidad. En resumen, “no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adultos/as de cuidar su salud. Sin embargo, se propone su tratamiento en un marco más amplio que repone su sentido social” (Morgade 2006: 44). Este propósito, concluye Morgade, no conlleva algún tipo de intervención especializada que resulte ajena a la tarea docente (v.g., consejerías en sexualidad o asistencia legal): “El gran desafío de la incorporación de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de *construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as*” (2006: 44, 40; cursivas mías).

Ahora bien, suponiendo que asumimos esta perspectiva de género respecto de la ESI –y que suspendemos momentáneamente nuestro juicio acerca del lugar secundario que parece recibir la consideración de la diversidad sexo-genérica–, suponiendo que procuramos hacer de la educación sexual un ámbito adecuado para que los/as alumnos/as compartan sus experiencias, ¿desde qué marco categorial será elaborado ese relato?

De la promoción del cuidado a la construcción de una agencia crítica

Entre los muchos abordajes que se proponen en torno a la educación sexual, en lo que sigue me gustaría analizar dos: uno, el de Eleonor Faur, que propone una educación en sexualidad en tanto promoción del *cuidado* y otro, el de Germán Torres, que formula un educación sexual orientada a la construcción de una *agencia crítica*. Contraponer ambas perspectivas, entiendo, nos permite clarificar más el campo que nos preocupa, al menos en lo relativo a la inclusión de la diversidad identitaria, corporal y afectiva en el marco de una genuina ESI.

En un breve texto publicado en *El monitor*, la revista del Ministerio de Educación de la Nación, Faur parece equiparar “educar en sexualidad” con “transmitir contenidos que promuevan *comportamientos saludables* en este terreno”. Pese a que la socióloga es consciente de que la educación sexual es “una educación para ‘ser’ más que para ‘hacer’”, interpreta que se trata de “un tipo de formación que busca transmitir *herramientas de cuidado* antes que modelar comportamientos” (Faur 2007: 26, cursivas mías). Educar en sexualidad, entonces, parte de reconocer que nuestra vida acontece en un cuerpo y de que, en razón de esta subjetividad encarnada, tenemos que “entender, analizar y *cuidar* lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones” (Faur 2007: 26, cursivas mías). Eso, según Faur, supone ofrecer conocimientos tanto para prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, como para “formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad”. Es preciso “ofrecer información adecuada y veraz sobre aspectos vitales de la sexualidad..., así como también orientar hacia el acceso a los recursos de la salud pública” (2007: 26).

En el texto de Faur, el término “cuidado” no parece tener un sentido unívoco. Como Morgade, cree que la ESI nos invita a construir espacios de diálogo donde docentes y alumnos busquen juntos las respuestas a las situaciones problemáticas que puedan

presentarse. Tales espacios han de propiciar que el acto mismo de “escuchar a los adolescentes sea, en sí mismo, un acto de cuidado”. En este caso, el cuidado es el “cuidado del otro –de los alumnos y alumnas–” que involucra toda práctica pedagógica. Un segundo sentido tiene que ver con el cuidado de la salud, con la prevención de riesgos: la autora reconoce que la educación sexual no es una práctica que atañe *sólo* a las escuelas; pero tampoco es una tarea que pertenezca exclusivamente a las familias. En tal caso, “al Estado le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a la información de calidad y a recursos afectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país, para así *promover la salud de toda la población argentina*” (Faur 2007: 28, cursivas mías). La transmisión de información segura y confiable se encamina a “la prevención de riesgos y de embarazos tempranos”; la construcción de valores y sentimientos positivos se orienta al logro de “una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos” (Faur 2007: 29, cursivas mías).

Al cierre del artículo, Faur recupera de un manual mexicano de educación sexual algunas de las características que distinguen a la ESI en tanto “proceso continuo”, encaminado a “promover la salud y el desarrollo personal”. Entre tales características, la autora enumera sus “contenidos básicos”. Me permito citar *in extenso*: “conocimiento y cuidado del cuerpo; sexualidad como una construcción social; embarazo y prevención; transmisión, consecuencias y protección de las ITS y el VIH/SIDA; comportamiento sexual seguro y responsable; planificación familiar; derechos sexuales y reproductivos; violencia sexual y habilidades para decidir libremente si tener o no tener relaciones, cuándo tenerlas y bajo qué condiciones de cuidado mutuo” (Faur 2007: 29). Como puede verse, tales contenidos vinculan la sexualidad, en mayor o menor medida, con algo “de cuidado”.

En concreto, la educación en tanto promoción del cuidado suponer defender a los niños, niñas y adolescentes de diversos riesgos: ¿cuáles son esos riesgos? ¿Los embarazos indeseados y las ITS? ¿Las situaciones de abuso? ¿La sexualidad misma, como algo que en algún sentido resulta amenazante o está vinculado con lo riesgoso? Insisto, ¿“educar en sexualidad” conlleva necesariamente *cuidar* a los alumnos y alumnas de algo? ¿La ESI no ha de ser otra cosa que la promoción del cuidado de sí y del otro/a?

En algunos textos de Germán Torres encontramos un abordaje de la ESI que abrevia en las fuentes más destacadas de la teoría y de la pedagogía *queer*² (Wittig, De

² Respecto de la emergencia de la *queer theory* y de su vínculo con la tradición feminista precedente, Beatriz Preciado señala: “A finales de la década de 1980, un conjunto de grupos de bolleras, maricas,

Lauretis, Butler, Preciado, Britzman, Halperin, entre otras). En su propuesta, como en otras perspectivas afines (piénsese en la obra de Valeria Flores³ o de Guacira Lopes Louro⁴), se parte de poner en cuestión aquello que en otras posiciones se toma como punto de partida: la naturalidad del cuerpo y la estabilidad de las identidades. En efecto, el autor subraya que la educación sexual no sólo toma al “sujeto consciente, autónomo e idéntico” como un “ideal normativo” al que resultaría deseable llegar; también aparece como un punto de partida epistemológico que resulta incuestionado (2012: 67). Una “pedagogía transgresora”, en cambio, se esforzará por explicitar aquellos procesos que determinan e invisibilizan la construcción de las identidades y los cuerpos. No solo critica la imposición que supone la sujeción a la propia identidad, tan afín a la hetero y a la homonormatividad (Torres 2012: 67); enrarece además la supuesta inteligibilidad del cuerpo como entidad fija, biológica y natural, subordinada a una voluntad soberana y autónoma (Torres 2012: 73).

En otras palabras, Torres parte de la convicción de que siempre se imparte, con mayor o menor fortuna, alguna forma de educación sexual que, en el *currículum oculto* o de manera explícita, busca preservar la integridad del contrato heteronormativo, a fuerza de legitimar ciertas identidades, cuerpos y afectos y relegar y marginar otros (2012: 65; 2009: 34). Frente a esto, una pedagogía *queer* pondría de relieve la continuidad y la violencia de los condicionamientos que regulan y limitan al sujeto, y así estaría en condiciones de abrir espacio para la creatividad en la construcción de la propia

travestis y transexuales (los más conocidos *Queer Nation*, *Radical Fury* o *Lesbian Avengers*) diseminados por Estados Unidos e Inglaterra reaccionan contra las llamadas políticas de identidad gays y lesbianas y sus demandas de integración en la sociedad heterosexual dominante. Toman la calle como espacio de teatralización pública de la exclusión y utilizan el lenguaje de la injuria para reivindicar la resistencia a la norma heterosexual. Primera estrategia performativa: desplazando radicalmente el sujeto de la enunciación, se reapropian del insulto sexual *queer* (bollera, marica, pero también pervertido o tarado) para hacer de él un lugar de acción política. Esta crítica reflexiva alcanza también al feminismo, sin duda, uno de los dominios teóricos y prácticos sometidos a mayor transformación y autoexamen desde los años setenta. Mientras la retórica de la violencia de género infiltra los medios de comunicación invitándonos a seguir imaginando el feminismo como un discurso político articulado en torno a la oposición dialéctica entre los hombres (del lado de la dominación) y las mujeres (del lado de las víctimas), el nuevo feminismo que emerge a finales de los años ochenta de la mano de Gayle Rubin, Judith Butler o Teresa de Lauretis, no deja de inventar nuevos imaginarios políticos y de crear estrategias de acción que ponen en cuestión aquello que parece más obvio: que el sujeto político del feminismo sean las mujeres. Es decir, las mujeres entendidas como una realidad biológica predefinida, pero, sobre todo, las mujeres como deben ser, blancas, heterosexuales, sumisas y de clase media. Emergen de este cuestionamiento nuevos feminismos de multitudes, feminismos para los monstruos, proyectos de transformación colectiva para el siglo XXI” (Preciado 2008: 235).

³ Cf. Flores, Valeria (2013), *Interruptiones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*, La Mondonga Dark, Neuquén.

⁴ Cf. Lopes Louro, Guacira (2013) *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*, Vozes, Petropolis.

identidad como para la gestión de la propia corporalidad. Asumiendo los límites que imponen las matrices de poder, un currículum *queer* apuesta a generar una agencia crítica que sea capaz de desplazar y romper con los condicionamientos de dichas matrices regulatorias (Torres 2012: 70). Como advierte Torres, “[e]n 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” (2012: 72).

En resumen, en la línea abierta por Butler, Torres nos invita a ensayar en las aulas estrategias de resignificación radical o de subversión crítica de los modos de ser o desear disponibles, a fin de construir un horizonte de posibilidades más amplio, más inclusivo, que no se delimite *a priori*. Podríamos decir que Torres también da por sentado que, en materia de educación sexual, el trabajo áulico debe dar lugar a la expresión de las experiencias, a la búsqueda conjunta de respuestas y a la elaboración de un diálogo respetuoso entre docentes y alumnos/as. No obstante, en su propuesta asume la tarea radical de no dar por sentado nuestro sentido común heterosexual: “una pedagogía *queer* aparece como una posible estrategia perturbadora de los parámetros normalizantes que hacen de la educación sexual una educación *heterosexual*” (Torres 2009: 40). En lugar de partir de las certezas que ofrece la matriz de inteligibilidad heterocentrada respecto de los cuerpos e identidades, propone, *ab initio*, “la apertura de un campo de experiencias identitarias y corporales indeterminadas que, lejos de negar el 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” (Torres 2012: 77).

Partiendo de una crítica ontológico-epistemológica de las condiciones regulatorias que “hacen cuerpos”, entiendo que Torres nos permite pensar una educación en sexualidad desde una *ética de la singularidad*. Intentemos esbozar algunas ideas al respecto.

¿Una educación en sexualidad es una ética de la singularidad?

La mayor perplejidad, quizás, a la hora de plantear qué sea/qué deba ser la educación sexual resulta de no saber bien qué es lo que hay que comunicar o producir en un espacio curricular semejante, si es que cabe utilizar verbos tan unidireccionales. Al evitar las posiciones reductivas de cualquier tenor, es decir, aquellas que insisten en cir-

cunscribir la pedagogía de lo sexual a una cuestión biológica, moral, sexológica o jurídica; al evitar, repito, esas visiones sesgadas, queda aún por resolver *positivamente* el *quid* de la educación sexual.

Asumiendo que un abordaje apropiado para la educación sexual es aquel que promueve el desarrollo de la agencia crítica de los niños, niñas y adolescentes, *i.e.*, la gestión creativa y emancipadora de su “propia” identidad, de su “propia” corporalidad y de su “propia” manera de vivir los afectos, puede pensarse la educación sexual como la elaboración de una *ética de la singularidad*. Es decir, pueden gestarse en los niños, niñas y adolescentes los mejores medios para producir, en medio de las regulaciones sexogénicas que nos constriñen, una manera personal de encarnar aquella forma-de-vida que se “elige” como propia.

Si entendemos que una “ética sexual”, e incluso una “educación para el amor”, no debería ser coto exclusivo de los actores educativos más conservadores; si creemos que significantes tales como “amor”, “familia”, “pareja”, “vida sexual”, entre otros, han de ser disputados a los enfoques moralizantes; en tal caso, se hace preciso elaborar políticamente una perspectiva ética que nos permita afrontar esa batalla semántica. ¿Qué concepción ética puede ayudarnos para tales propósitos?

Como ha sugerido Agamben, el discurso de la ética no debe suponer la realización de ninguna esencia, de ninguna vocación histórica o de destino biológico alguno. Tampoco debe entrañar el logro de algún bien definible de antemano. Si el sujeto tuviera que ser esto o aquello, no sería concebible experiencia ética alguna; sólo habría mandamientos que cumplir. Eso no significa que el sujeto no pueda ser algo, que esté consignado a la nada y que pueda decidir a su arbitrio lo que quiera ser –la agencia moral no da lugar ni al nihilismo ni al decisionismo. Dado que el sujeto es su propia existencia como posibilidad y potencia –razón por la cual está ya siempre en deuda–, la única experiencia ética posible consiste en “ser la (propia) potencia, existir la (propia) posibilidad; exponer en toda forma su propio ser amorfo y en todo acto la propia inactualidad” (Agamben 2006, 42; 17-19). En un marco semejante, no hay sitio para el pecado ni para el arrepentimiento; el único mal que cabe es permanecer en la deuda de existir o atender a la propia potencia como a una culpa por reprimir.

Ahora bien, esto no significa volver a una ética en la que presuntos individuos puedan elegir “a la carta” los fines a los que desean adherir. Contra esta mistificación liberal, una ética de la singularidad, parte de una relacionalidad que, aunque vuelve opaco al “yo” para sí y para otros/as, es indispensable para pensar la agencia moral. Como

ha señalado Butler, en el inicio hay un *ser afectado* por el otro, por los otros, por una pluralidad que me precede y que no elijo. De ese modo, todo obrar humano, también el moral, está condicionado por la interdependencia que supone la pluralidad humana. Vivimos en proximidad con otros, en una cercanía muchas veces no deseada ni pactada. Sin embargo, esta ausencia de homogeneidad social, esta pura contigüidad con otros hace posible otras maneras de vivir nuestra responsabilidad; nos demanda una reformulación del “nosotros” (Butler 2011: 72). En medio de esa “pura contigüidad humana” no me es dado elegir con quien quiero habitar, pero me es dada la palabra y la acción mediante las cuales puedo mostrar *quién soy*. Por la palabra me inserto en una frágil red de relaciones imprevisibles e incontrolables, pero también puedo revelar activamente mi identidad inestable y transitoria. En una narración, revisable pero propia, puedo responder a la pregunta fundamental: “¿quién eres?” En ese vínculo inicial, en esa escena de interpelación que me vuelve dañable y dependiente –una imagen totalmente ajena a la fantasía del sujeto soberano y autoconsciente–, en ese marco se vislumbra otra ética posible. En esa exposición ineludible puedo alumbrar mi precaria singularidad.

Una educación sexual, o mejor, toda educación, debiera hacer posible ese modo de cohabitar con otros a la intemperie. Debiera enseñar a vivir la propia potencia, tendría que animarnos a existir nuestra propia posibilidad; debiera ayudarnos a elaborar la propia narración de sí –y el consecuente reconocimiento del relato ajeno. Debiera operar con imaginación y resolución para provocar, en el escenario constrictivo que habitamos, una constante ampliación de lo que podamos ser. Solo así podrá gestarse un futuro en el que seamos capaces de vivir y celebrar, sin cortapisas, nuestra legítima raza.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*, Pre-textos, Valencia.
- Butler, J. (2011). “A propósito de las vidas precarias. Entrevista con Judith Butler”, en *La torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, Nro. 10, 2011/1.
- Faur, E. (2007). “La educación en sexualidad”, en *El monitor de la educación*, nro. 11, marzo-abril 2007, pp. 26-29. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm> (14/08/14).

- Morgade, G. (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”, en *Novedades educativas*, nº 184, abril 2006, pp. 40-44.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*, Espasa, Madrid.
- Torres, G. (2009). “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, nro. 35, setiembre 2009, pp. 31-42.
- Torres, G. (2012). “Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura *queer*”, en *Revista Bagoas. Estudios gays, géneros e sexualidades*, vol. 6, nro. 7, jan./jun. 2012, pp. 63-79.

Este artículo se distribuye bajo licencia de atribución de Creative Commons (Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0))