



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

Mitos y tabúes.

Representaciones sociales en la ley de educación sexual obligatoria

Dvoskin, Gabriel

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, CONICET.

Introducción

En toda sociedad existen tabúes lingüísticos: temas prohibidos, censurados o, simplemente, de los que se prefiere no hablar por temor a ser reprendido por el solo acto de hacerlo (Ducrot 1972). En nuestra sociedad, occidental, moderna, capitalista, la sexualidad constituye un tema sumamente controversial, lo que genera que su manifestación discursiva en ámbitos públicos no pueda sino estar atravesada por conflictos y contradicciones. Esta represión ha sido interpretada tanto como una condición necesaria para la cultura (Freud, 1929; Levi-Strauss, 1949), como también como uno de los mecanismos inherentes al régimen capitalista (Foucault, 1976).

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley Nacional 26.150, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. La sanción de esta ley surgió como respuesta a una serie de temas que ya venían desarrollándose en otras prácticas de la sociedad, principalmente la mediática, como el adelanto en la edad de iniciación sexual, el aumento de los embarazos no deseados, el incremento del número de abortos y la gran cantidad de personas infectadas de HIV-sida u otras enfermedades de transmisión sexual (Wainerman, 2008).

Más allá de esta coyuntura que dio lugar al surgimiento de la ley, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral al que dio origen plantea una perspectiva integral de la sexualidad, a la que define no sólo desde una vertiente biológica del ser humano, sino a través de la articulación de aquella con las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética de las personas, proponiéndose, de esta manera, recuperar la noción de educación sexual como derecho humano (Wainerman, 2008: 33).

En este trabajo, nos proponemos analizar con herramientas del Análisis del Discurso (Hodge y Kress, 1993) en qué medida la ley de Educación Sexual Integral conlleva un cambio en la valoración del signo ideológico "Sexualidad" (Voloshinov, 1929) que implica la pérdida, al menos de forma progresiva, de su condición de tabú o si, por el contrario, tal cambio no se verifica y la reglamentación constituye simplemente un nuevo mecanismo al servicio del Estado para intervenir sobre el ámbito privado de las personas (Habermas, 1968; Foucault, 1976).

Corpus y metodología de análisis

Si bien en la actualidad, los medios masivos de comunicación constituyen la principal vía de producción y circulación de ideología (van Dijk, 1997), no es tanto menor el rol que cumple la institución escolar en esta tarea. La extensión de la educación formal obligatoria de diez a trece años a raíz de la sanción de la ley Nacional de Educación, en 2006, y las jornadas escolares cada vez más prolongadas hacen de la escuela un ámbito privilegiado para la transmisión de valores. De esta manera, decidimos circunscribir nuestro corpus de análisis a uno de los materiales elaborados para la implementación de la ley, el manual para docentes del nivel secundario, denominado *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*¹. Específicamente, trabajamos con uno de los apartados del manual, aquel que lleva el título “La posición del docente”.

Nuestro enfoque de análisis parte del supuesto de que la disposición y organización sintagmática de los enunciados conforma un tipo de operación particular para la asignación de sentido (Pérez y Zullo, 1999). De este modo, abordamos el corpus en el nivel sintáctico-semántico, con el objeto de establecer el valor que se le pretende atribuir al signo ideológico “Sexualidad” (Voloshinov, 1929), es decir, con qué prácticas se asocia, cómo son valoradas estas prácticas, qué actores sociales participan y realizando qué acciones.

Para ello, analizamos la función ideativa del lenguaje, esto es, el lenguaje en tanto representación del mundo (Halliday, 1970), para lo que seguimos la propuesta metodológica de Hodge y Kress (1993), quienes postulan que cada lengua, cada dialecto, provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, proceso que es continuo y constante. Estos autores distinguen entre modelos accionales y relacionales. Los modelos accionales remiten a procesos relacionados con la acción, llevados a cabo por un determinado participante. Dentro de este modelo, reconocen tres tipos de procesos: los transactivos, los no transactivos y los pseudotransactivos.

Los procesos transactivos son aquéllos que involucran a dos participantes, donde uno aparece como el causante de la acción, el agente, y el otro como el afectado, denominado paciente: “*Los docentes pueden proveer información que resulta vital para los alumnos*”.(15)

Los procesos pseudotransactivos, por su parte, presentan una estructura superficial transitiva, pero describen eventos que en su estructura profunda son no transactivos. Este tipo de procesos no establece relaciones causales y, en su modelo transactivo básico, suele presentar un actor pacientivo: el sujeto que percibe es pasivo y su acción es una reacción. Por lo general, está ligado a los verbos de sentir, pensar o decir: “Es necesario que los adultos [...] podamos **revisar y valorar críticamente** los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad.”(17)

El último de los procesos accionales es el no transactivo, en el que aparece un único participante relacionado con el proceso, que bien puede ser actor o afectado. El uso de este modelo imposibilita interpretar los eventos como una secuencia causal, dado que los procesos son presentados, en su mayoría, como autogenerados: “A sí, circulan nociones erradas.” (16)

Por su parte, el modelo relacional no involucra actores y afectados, sino una simple relación. Esta relación puede establecerse entre dos entidades equivalentes, cuando la actividad realizada por el hablante es de tipo de existencia; o entre una entidad y sus cualidades, cuando la actividad realizada por el hablante es de juzgamiento. Estos modelos se denominan relacional ecuativo y atributivo, respectivamente. A su vez, dentro del modelo relacional, están incluidas las relacionales posesivas, que establecen una relación de poseedor y poseído entre dos entidades.

A su vez, relevamos los distintos términos o construcciones que son empleados para categorizar a los diferentes participantes o eventos que son mencionados en el texto. La aparición de más de un término para referir a un mismo suceso o actor da lugar al fenómeno de sobrelexicalización. El conjunto de términos utilizados conforma un “paradigma de disputa” (Trew, 1979), esto es, un conjunto de palabras disponibles, cada una de las cuales señala una posición ideológica determinada.

3. Derechos, responsabilidades y obligaciones

a. Procesos y participantes

Para el análisis de la función ideativa del lenguaje, segmentamos el texto en cláusulas, de modo de establecer los tipos de procesos y los participantes que aparecen asociados a cada uno de ellos. Como resultado, encontramos cuatro categorías de participantes humanos, fácilmente identificables por las denominaciones que reciben: a) “el docente”, “educador” o “facilitador”; b) “los adultos”; c) “los padres y madres”; y d) “los alumnos y alumnas”, “adolescentes” o “chicas y chicos”.

¹ *Educación Integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2007. Todas las citas del corpus pertenecen a esta edición, por lo que en adelante sólo se colocará el número de página entre paréntesis.

De las 165 cláusulas que conforman el texto, los procesos transactivos son los que tienen mayor frecuencia de aparición (30%). Hodge y Krees sostienen que este tipo de procesos es el predilecto para asignar culpa o responsabilidad, ya que "uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como el afectado." (1993: 14), característica que resulta elocuente al observar cómo están distribuidos los roles de agente y paciente entre los distintos participantes del texto: el docente ocupa el rol de agente en veintiséis oportunidades, el grupo de los adultos en quince y los alumnos en tan sólo cinco. A su vez, en diez de los veintiséis casos en los que el docente cumple el papel de agente, el rol de paciente es desempeñado por los jóvenes, mientras que en los casos restantes, los pacientes no son humanos, sino que se identifican como "procesos" o "mitos", o nominalizaciones accionales, como "comportamiento", "acompañamiento" u "orientación":

"Los docentes deben generar confianza con los jóvenes." (15)

"[El facilitador tendrá que] promover comportamientos y actitudes saludables."(15)

Por otro lado, es significativo los tipos de acciones transactivas a los que están asociados uno y otro participante: mientras que el docente aparece como agente de procesos como "desarrollar", "promover" o "educar", los adolescentes lo hacen en acciones como "obtener", que no cumple con los requisitos típicos de este tipo de proceso (Givón, 1995), ya que no es clara la agentividad del actor, o "cuidarse", donde la presencia del pronombre personal reflejo "se" establece la coincidencia entre el agente de la acción y el paciente:

"[Los chicos] obtengan el mayor caudal de información sobre la sexualidad y la reproducción."(16)

"Para [que los chicos y chicas puedan] cuidarse a sí mismos."(19)

El segundo tipo de procesos que encontramos con mayor frecuencia en el corpus es el de los pseudotransactivos (29%). Este modelo es el que mayor heterogeneidad presenta en cuanto al tipo de acciones que involucra. Hodge y Krees incluyen en esta categoría, en primer lugar, los procesos mentales, pero también incorporan los procesos relacionados con los sentidos y con el decir. La característica común que comparten todos ellos es que presentan una estructura superficial con dos participantes, pero no en todos los casos son los mismos los tipos de roles exigidos, así como tampoco la relación que existe entre los personajes involucrados. De esta forma, podemos encontrar procesos pseudotransactivos en los que hay un primer actor agentivo que afecta a un segundo participante paciente:

"[Los docentes debemos] ofrecer conocimientos e información adecuada a nuestros alumnos y alumnas."(19)

O bien, procesos en los que hay un único participante que no tiene un carácter agentivo respecto de la acción, sino que se ve afectado por ella:

"Los y las adolescentes requieren muy especialmente de información y orientación tanto sobre aspectos generales de la sexualidad, como también sobre cuestiones específicas."(15)

En el corpus analizado, observamos que, cuando el proceso pseudotransactivo exige de un primer participante que funcione como el motor de la acción, aparece predominantemente el personaje del docente o del adulto en general cumpliendo ese papel, a la vez que es el alumno quien ocupa el rol de paciente:

"[Los educadores deben] revisar conceptos de los alumnos."(15)

En cambio, los jóvenes sólo cumplen el rol de agente en tres ocasiones y en dos de ellas, son los mismos jóvenes quienes ocupan el segundo lugar, mientras que en el restante aparece un participante no humano:

"Los jóvenes comenten sus dudas e impresiones acerca de la sexualidad con sus amistades mucho más que con los adultos (padres, madres o docentes)."(16)

"[Los chicos y chicas puedan] discernir sobre sus vidas."(19)

Esta distribución de los roles cambia considerablemente cuando el proceso ya no exige de un agente sino de un experimentante, como ocurre con los verbos asociados con la percepción o el sentimiento. En estos casos, los números de apariciones de uno y otro personaje son equitativos:

"Los recursos - materiales y simbólicos- que [los chicos y chicas] requieren."(19)

"[El tema de la sexualidad] puede producirnos miedos [a los adultos]."(16)

Vemos, de este modo, que en el texto aparecen dos grupos de participantes claramente diferenciados: por un lado, los adultos, en particular, el docente, quienes ocupan predominantemente el papel de agente, es decir, son quienes realizan acciones de manera voluntaria y consciente. Por otro lado, encontramos a los jóvenes, que no deciden ni actúan, sino que experimentan o padecen los sucesos.

b. Paradigma de disputa

Roger Fowler plantea que el estudio del léxico puede revelar los modos en que las prácticas discursivas contribuye a construir el orden social: "El vocabulario refleja y expresa los intereses de grupo." (1979: 6) En el corpus analizado, notamos la recurrencia de palabras o frases relacionadas con el campo de la salud y el peligro, como: "*comportamientos y actitudes saludables*"(15), "*salud sexual y reproductiva*"(15), "*dificultades o riesgos*"(16), "*actitudes y comportamientos de cuidado*"(16), "*riesgo de embarazo*"(16), "*prácticas de riesgo en los encuentros sexuales*"(16), "*valores de cuidado, compromiso, responsabilidad y respeto*"(16), "*terreno plagado de dudas*"(17), "*comportamientos de cuidado*"(17), "*vivir la sexualidad de forma honesta, respetuosa y responsable*"(17), "*situaciones de riesgo totalmente evitables*"(17), "*cuidarse*"(19), "*relaciones respetuosas*"(19), "*cuidar*"(19), "*formas de cuidado*"(19), "*cuidado del propio cuerpo*"(19).

La recurrencia de esta clase de expresiones conforma un campo léxico que contribuye a representar el sexo como una práctica que amenaza la integridad física y ética de los jóvenes. Sólo se mencionan los aspectos negativos de esta actividad, pero nada se dice de las ventajas que trae aparejadas para la salud, como la estimulación de producción de endorfinas, que previenen el estrés y la depresión (Zehentbauer, 1995). La licenciada en Filosofía e investigadora de las relaciones entre sexualidad y poder, Esther Díaz, señala al respecto:

Con el indiscutible argumento de la prevención, se adosa la supervisión. ¡Cuidese! No tenga contactos sexuales ocasionales. No lo haga con personas del mismo sexo. Mantenga su pareja. No sea promiscuo. Hágalo suavemente. Resumiendo, de ser posible, no lo haga. (Díaz, 1993: 91)

Si bien la abstinencia no es mencionada en ningún momento en el texto de forma explícita como solución a este "problema", la idea se presenta bajo la forma del sobrentendido (Ducrot, 1984). La práctica sexual sólo puede ser desarrollada por sujetos conscientes de sus acciones, dotados de la capacidad para decidir, ambas características de las que carecen los jóvenes en este documento.

4. La sexualidad como ciencia

En este trabajo, hemos indagado, con herramientas del Análisis del Discurso, las representaciones que circulan sobre la sexualidad en uno de los materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la implementación de la educación sexual en los colegios.

A partir del análisis de la función ideativa del lenguaje, hemos notado que hay una categorización de los participantes en dos grupos: por un lado, los adultos (docente, padres) y por el otro, los adolescentes. La diferenciación entre ambos grupos se realiza fundamentalmente a partir de los roles que cumplen en los procesos en que participan: mientras que los adultos desempeñan predominantemente el papel de agente, los adolescentes ocupan el lugar de experimentante o paciente. De esta manera, los primeros son categorizados como sujetos que deciden sus acciones, que las desarrollan de forma voluntaria y consciente. En cambio, el segundo grupo percibe o padece los sucesos, pero no los realiza por iniciativa propia.

Por otro lado, hemos observado que, en el documento, la sexualidad está atravesada por categorías médicas y éticas: no sólo se la asocia con peligros para la salud, sino que también se la define como una actividad que requiere de la honestidad, responsabilidad y compromiso de sus participantes.

Estas representaciones de la sexualidad y de los participantes descriptos en el texto hacen dudar acerca de si los adolescentes están en condiciones de mantener compromisos éticos y, por consiguiente, si están capacitados para desarrollar prácticas sexuales.

De esta forma, no sólo se muestra quiénes están en condiciones de hacer y quiénes no, también se define quiénes son los locutores autorizados. Se establece una economía restrictiva respecto de los discursos sobre la sexualidad; ya no es el silencio el mecanismo elegido sino la palabra: "Se insiste sobre el tema. Culpa, castigo,

obediencia, arrepentimiento, propósitos de enmienda; reparaciones, sumisiones y ofrendas vendrán por añadidura." (Díaz, 1993: 89)

Observamos, de este modo, que en el manual circula la idea de la sexualidad como un tema peligroso, que amenaza la salud de los jóvenes. Al hacer del sexo una actividad sobre la que hay que tomar precauciones, la intervención del Estado sobre las conductas individuales queda plenamente justificada, a pesar de tratarse de una práctica que pertenece netamente al mundo privado de las personas. El sexo se convierte, así, en una instancia más de control sobre los sujetos.

La implementación de la educación sexual en los colegios es una necesidad que se debe desarrollar si se pretende erradicar las muertes causadas por abortos, los embarazos no deseados o los contagios de enfermedades. Sin embargo, la presentación del tema no puede limitarse a sus aspectos negativos; los estudiantes también deben conocer los placeres y ventajas que conlleva la práctica sexual. Salud y placer no necesariamente se oponen.

Bibliografía

- Díaz, Esther (1993), *La sexualidad y el poder*, A Imagesto, Buenos Aires.
- Ducrot (1984), *El decir y lo dicho*, Edicial, Buenos Aires, 2001.
- Foucault, Michel, (1976), *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, Siglo XXI, Argentina, 2001
- Fowler, Roger (1979), "Poder", En *Lenguaje y control*. FCE, México.
- Freud, Sigmund (1929), *El malestar en la cultura*, A Morrortu editores, Madrid, 2000.
- Habermas, Jürgen (1968), *Ciencia y Técnica como Ideología*, Tecnos, Madrid, 1986.
- Halliday, Michael (1970), "Estructura y función". En *Nuevos horizontes de la lingüística*. Alianza, Madrid.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993), *Lenguaje como Ideología*, Routledge, Londres, en Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica nº 1 y 2. Serie fichas de cátedra. FFyL.
- Lavandera (1986) "Decir y aludir: una propuesta metodológica", en *Filología*, XX, 2: 21-31, Buenos Aires.
- Lévi-Staruss, Claude. *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta A gostini, 1985.
- Trew, Tony (1979), "Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica". En *Lenguaje y control*. FCE, México.
- Voloshinov, Valentin (1929), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1993.
- Wainerman, C., M. Di Virgilio y N. Chami, *La escuela y la educación sexual*, Manantial, Buenos Aires, 2008
- Zehentbauer, Josef (1995), *Drogas endógenas*, Ediciones Obelisco, Barcelona.