

¿Quiénes saben y quiénes pueden actuar en el ámbito de lo sexual?

Las representaciones de lxs xadres y lxs niñxs en dos materiales oficiales de Educación Sexual Integral

Micaela Cañal

micaelacanal7@gmail.com

Resumen

Un debate vigente en el marco de la implementación de la Ley Nacional 26.150 tiene que ver con el grado de incidencia que poseen lxs xadres en las aulas. Presentamos el análisis de una ficha del cuaderno *ESI para Educación Primaria* y un apartado de la revista *ESI para charlar en familia*, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, con el fin de indagar acerca de las representaciones sociales que se construyen sobre lxs niñxs y lxs xadres. Encontramos que tanto los xadres como lxs niñxs están representadxs como agentes cuya sexualidad no se habilita. En cuanto a los saberes, lxs xadres y la escuela están representadxs como figuras de autoridad. En cambio, lxs niñxs están representadxs como sujetos sin ningún tipo de conocimiento en el ámbito de lo sexual.

Palabras clave

Educación Sexual Integral, análisis del discurso, sexualidad, representación social, familia.

1. Introducción

En octubre de 2006 se sancionó la Ley Nacional 26.150, comúnmente conocida como “Ley de Educación Sexual Integral”, que establece que lxs¹ estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual en todas las escuelas de la Argentina, tanto en colegios de gestión pública como privada y en todos los niveles: desde el Inicial hasta el Superior de

¹ Hemos optado por utilizar la “x” para evitar el lenguaje binario. De igual forma, hablamos de “xadres” para reemplazar la dicotomía “madres/ padres”.

Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. Un aspecto para destacar de esta ley es el carácter integral que posee, ya que “incorpora las dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas de la sexualidad” (Morgade y Fainsod 2019). A partir de su aprobación, las instituciones escolares se ven habilitadas a tratar temáticas que plantean una posible tensión entre la esfera privada y la pública. Mediante la difusión de discursos pedagógicos y médicos, la sexualidad se racionaliza y se sustrae del ámbito privado, lo que conlleva a que se establezcan locutores legítimos para hablar del tema (Foucault [1976] 2008). Así, se crea “un discurso verdadero sobre el sexo: el poder se esconde detrás del saber, enmascarando sus mecanismos y ocultando sus intenciones” (Dvoskin 2015: 32). El principal interés de este trabajo es analizar de qué manera los elementos de la intimidad, como el placer o la libertad de realizar prácticas sexuales según gustos personales, circulan discursivamente en el ámbito público.

A su vez, se podría plantear la problemática privado/público a partir de la relación entre escuela y hogar. Antes de la ley, la familia era el principal agente capaz de impartir educación sexual. Por eso, ciertos actores sociales creen que “al asumir el Estado esta tarea, la familia podría quedar relegada a un segundo plano en la educación de los hijos” (Dvoskin 2015: 13). En este sentido, la Iglesia católica se presenta como una institución que vela por los valores familiares. Héctor Aguer, el arzobispo de La Plata, por ejemplo, fue uno de los referentes eclesiásticos que abogó por una educación sexual en función de la construcción familiar, el amor y el matrimonio (Esquivel 2013). Por fuera del catolicismo, existen agrupaciones como La Red Federal de Familias que, si bien dice estar compuesta por instituciones, personas y/o familias “apartidarias de convicciones religiosas”, promueve ideas en la misma línea de la Iglesia católica ya que consideran a la familia como una “cédula natural y fundamental de la sociedad” fundada en la unión matrimonial de un hombre y una mujer.² Como respuesta a la Ley Nacional 26.150, La Red Federal de Familias lanzó una carta modelo, bajo la campaña “No autorizo”, para que lxs xadres pudieran impedir que se impartiera la educación sexual en el colegio de sus hijxs. Así, “colocan a las familias en el papel de vigilantes morales de la educación de sus hijos e hijas” (Faur 2020: 60). No obstante, esta preocupación por el rol de la familia también se ve plasmada en la ley, ya que el artículo 9 inciso c insta que las escuelas deben crear espacios de formación para xadres, con el objetivo de vincular estos dos espacios con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Respecto a las funciones de la escuela en la sociedad se pueden encontrar diversas posturas. Por ejemplo, Althusser ([1968] 2010) sostiene que la institución escolar es un aparato ideológico del Estado capaz de inculcar saberes y prácticas en lineamiento con la ideología dominante. Podríamos pensar, desde su postura, que al incluir la ESI como contenido curricular obligatorio se regulan, autorizan y normalizan ciertas prácticas sexuales avaladas por el discurso dominante. Entonces, aquellxs que no se ajusten a dichos parámetros quedarían calificados como “anormales” o “antinaturales”. No obstante, existen otras

² Para más información sobre la Red Federal de Familias y su ideario, consultar su página de Facebook: @Red.Federal.de.Familias.

miradas que consideran a la escuela como un lugar de conflicto viable de ser transformado. Freire ([1969] 2008) establece la distinción entre dos modelos pedagógicos: el bancario y el liberador. En el primero, el conocimiento aparece representado como un paquete de saberes preestablecidos y fijos que se encuentra en la mente de lxs docentes. La realidad, por su parte, se presenta estática, fragmentada y ajena a lxs aprendices y a lxs educadorxs. Si se piensa la Educación Sexual Integral en el marco de un modelo bancario, se la plantearía en términos abstractos: tanto docentes como alumnxs aparecerán en escena “vacíxs” de una sexualidad propia. En oposición, en el modelo liberador lxs docentes y alumnxs son investigadorxs críticxs que reflexionan a partir de la práctica educativa. La ESI en el marco de este modelo incluiría las voces de docentes y alumnxs. En este modelo, el conocimiento se construye siempre anclado a un determinado contexto histórico. Por lo tanto, se incluye la realidad en las aulas para ponerla en evidencia y, en última instancia, transformarla. En esta línea, Apple ([1982] 2012) sostiene que, si lxs alumnxs no intervienen en la producción del saber, no es posible llevar a cabo una transformación. De esta manera, argumenta que se debe partir de los conocimientos que lxs alumnxs ya tienen. Si se considera esta postura en el marco de la implementación de la ESI, entonces, se debería incluir los saberes y experiencias de alumnxs y docentes en las aulas.

Nuestro propósito es relevar cuáles son los contenidos que se tematizan en la escuela primaria con respecto a la sexualidad y cuál es la representación de lxs xadres y lxs alumnxs cuando se involucran el ámbito privado y el público. Buscamos examinar el lugar que se le da a la experiencia de esos agentes en el marco de la ESI, ya que creemos que es clave que tanto en aulas como en hogares se habilite “una perspectiva crítica que cuestione las condiciones de producción de los sentidos, de las propias experiencias, de las experiencias de todxs” (Morgade y Faisond 2019). Con tal fin, analizamos en qué cláusulas lxs xadres y alumnxs son agentes, en cuáles pacientes y en cuáles se encuentran borradxs, pero se pueden reponer a través del análisis de los materiales. Nuestro corpus consta de dos apartados: “Las relaciones sexuales” de la revista *ESI para charlar en familia* y “Procreación responsable” del cuaderno *ESI para la Educación Primaria*. Realizamos estos recortes puntuales ya que ambos forman parte de materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y tienen como temática central las relaciones sexuales. Además, creemos que los apartados pueden resultar pertinentes para reponer la tensión entre el espacio áulico y el hogar. Partimos de la hipótesis de que lxs xadres aparecerán representadxs como especialistas en materia sexual pero no como sujetxs sexuales, mientras que lxs niñxs serán representadxs como sujetxs cuyo conocimiento en el ámbito sexual y sexualidad propia no serán tenidos en cuenta.

Para el abordaje del corpus, aplicamos el modelo sintagmático de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress 1993). A su vez, utilizamos el concepto teórico de representación social (Raiter 2001) y los paradigmas programáticos de la educación sexual caracterizados por Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008).

2. Marco teórico-metodológico

La Lingüística Crítica propone que el lenguaje es un conjunto relacionado de categorías y procesos que conforman una serie de “modelos” que describen la interrelación entre objetos y eventos. Las formas lingüísticas no son neutras, ya que en la forma superficial de cada enunciado se encuentran subyacentes las ideas dominantes de una sociedad: la sociedad forma y atraviesa la conciencia de las personas. Hodge y Kress (1993) postulan que tendemos a ver únicamente aquello que podemos nombrar, es decir, que no percibimos todos los elementos del mundo, sino que el lenguaje determina cuáles se almacenan en la mente y cuáles no.

Según esta teoría, hay dos modelos básicos, según la relación entre procesos y participantes, para el análisis de la cláusula. El modelo accional es el que representa las relaciones percibidas en el mundo físico y, por analogía, en el mundo mental del pensamiento y la percepción. Se articula en términos de causante y afectado: se dan procesos transactivos (dos objetos relacionados por un proceso verbal), no transactivos (una sola entidad se relaciona con el proceso), y pseudotransactivos (incluye acciones semióticas, verbos de decir y pensar, y procesos que aparentan ser transactivos, pero no lo son: verbos relacionados con los sentimientos y las percepciones). Por otra parte, el modelo relacional, que no será trabajado en este análisis, opera en términos de relación entre una o más entidades que son calificadas como equivalentes entre sí, atributos, o posesiones.

En este trabajo hemos decidido elegir sólo el modelo accional, ya que posee un porcentaje de aparición superior al del modelo relacional en ambos materiales (73% en “Las relaciones sexuales” y 76,5% en “Procreación responsable”). Creemos que esto se corresponde con la temática de los materiales y el discurso que se utiliza para tratar la sexualidad. Así, consideramos que, si se abordan las relaciones sexuales desde un enfoque predominantemente cientificista, entonces, se buscará explicar y no tanto clasificar: Hodge y Kress (1993) consideran que las cláusulas transactivas explican mejor los hechos de la realidad. A su vez, como nuestro propósito es evaluar las representaciones de lxs niñxs y lxs xadres, creemos que es pertinente centrarnos en los roles de agente (realiza la acción), experimentante (experimenta un proceso físico o psicológico) y paciente (se ve afectadx por la acción). Dejaremos de lado, aquellos procesos que sólo establecen relaciones entre entidades y aquellxs participantes que no cumplan con la caracterización [+ humano]. En cuanto al tratamiento del texto, hemos analizado cláusulas y subcláusulas en función de los procesos. El total de cláusulas analizadas fue de 112 (62 en “Las relaciones sexuales” y 50 en “Procreación Responsable”), entendiendo las oraciones subordinadas como subcláusulas. A su vez, las cláusulas que poseen como proceso “tener” y como predicado “relaciones sexuales” no fueron consideradas como posesivas, sino como accionales. Por último, resulta pertinente aclarar que decidimos clasificar los agentes como “definidxs” cuando hacen referencia a una persona en particular: “ellos” (lxs chicxs), “nosotros” (lxs xadres), “vos” (alumnx), “nosotros” (escuela primaria); e “indefinidxs” cuando la referencia es genérica o impersonal: “pareja”, “hombre”, “mujer”, “persona”, etcétera.

Más allá de la clasificación mencionada, existe otro tipo de operaciones, las transformaciones, que les permiten a lxs hablantes borrar, sustituir y combinar sintagmas sobre la forma básica para poder formular un enunciado distorsionado y económico. En ciertas ocasiones, el/la analista del discurso puede recuperar la información borrada de la estructura superficial a partir de las huellas que dejan las transformaciones (nominalización, transformación a pasiva e incorporación negativa). A su vez, para presentar una emisión como verdadera, confiable y oficial, lxs hablantes utilizan distintas marcas de modalidad: verbal (verbos de necesidad, obligación o poder), tiempos verbales, artículos definidos e indefinidos, sustantivos plurales o singulares, personas gramaticales, preguntas, aserciones u órdenes, etcétera.

Respecto de la noción de representación social, Raiter (2001) sostiene que no almacenamos en nuestra mente todo lo que percibimos, sino que construimos imágenes de los estímulos. Por lo tanto, las representaciones del mundo “no son el mundo, constituyen las creencias del sujeto sobre el mundo” (Raiter 2001: 12). Si bien la construcción de representaciones involucra la cognición y los estímulos, también necesita de las creencias previas que poseen las personas. Sólo a través de la comunicación es que las representaciones pueden volverse compartidas o comunitarias. No obstante, no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales. En suma, las representaciones sociales son las bases del significado, completan el mundo, otorgan información y tienen consecuencias en la vida cotidiana de los hablantes y en el entorno de esa comunidad, ya que es a partir de ellas que actuamos en la sociedad.

Con el objetivo de caracterizar el tratamiento que se le da a la educación sexual en las instituciones escolares, Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) entrevistaron al personal directivo y profesorxs de 24 colegios de las ciudades de Buenos Aires, Mendoza, Rosario y de la provincia de Buenos Aires. Las autoras recolectaron información acerca de lxs agentes que la llevan a cabo; la antigüedad de dicha materia; el lugar que se le otorga en el programa curricular de la institución; lxs destinatarixs; el carácter de inserción institucional (transversal o localizada) y la existencia, o no, de conflictos planteados por alumnxs y/o familias a raíz de la educación sexual impartida. A partir de los datos recolectados, pudieron establecer cuatro perspectivas programáticas diferenciadas entre sí por los fundamentos de la enseñanza, el tipo de sexualidad tratada y el contenido que se desarrolla en los programas de educación sexual. Estas perspectivas son: i) “Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos”; ii) “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”; iii) “Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable”, y iv) “Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad”. Las primeras dos son de corte restrictivas, tienen la tendencia a utilizar estrategias pedagógicas menos participativas (Wainerman, Di Virgilio y Chami 2008: 45), mientras que las últimas dos adoptan una mecánica más “permisiva” y recurren a “estrategias que buscan favorecer lo vivencial mediante talleres participativos, trabajos grupales de investigación y discusión” (Wainerman, Di Virgilio y Chami 2008: 46). Sin embargo, estas perspectivas no son excluyentes: entre los cuatro paradigmas existe una superposición de rasgos.

Las autoras realizaron esta investigación antes de que la educación sexual se estableciera como obligatoria. Es por eso que resulta interesante ver qué aspectos de la enseñanza se mantienen incluso luego de la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral. A su vez, si bien la gran mayoría de las escuelas examinadas (23 de 24) son de nivel secundario, consideramos pertinente extender los paradigmas programáticos para analizar los apartados “Procreación responsable” del cuaderno *ESI para la Educación Primaria* y “Las relaciones sexuales” de la revista *ESI para charlar en familia* dado que no hemos encontrado estudios similares en el nivel primario.

3. Descripción del corpus

La revista³ *ESI para charlar en familia*, elaborada por el Ministerio de Educación en 2011, está destinada a familias con niñxs en la etapa inicial y primaria y fue distribuida gratuitamente de manera online.⁴ El material tiene como objetivo “hacerles llegar ideas sobre sexualidad para conversar con los chicos y las chicas en el hogar”.⁵ Se compone de seis capítulos: “Las partes del cuerpo”, “La llegada de un bebé”, “La edad de los cambios”, “Cuánto más sepan, mejor”, “Igualdad de derechos para todos y todas” y “Desigualdad y violencia”. Cada capítulo posee diferentes subtítulos. El apartado aquí abordado se titula “Las relaciones sexuales” (págs. 22 y 23) y se enmarca dentro del capítulo “La edad de los cambios”. Cabe destacar que nuestro trabajo no realiza un análisis exhaustivo de los elementos visuales (viñetas y recuadros) que poseen dichas páginas.

ESI para la Educación Primaria forma parte de la serie Cuadernos de ESI, elaborada por el Ministerio de Educación en 2009 y reeditada en 2017. Está destinado a lxs docentes de la escuela primaria y fue distribuido de la misma manera que el material antes mencionado.⁶ El material posee propuestas para que lxs docentes empleen con lxs niñxs, contenidos que deben ser enseñados en las aulas y materiales con los que lxs niñxs pueden trabajar. Consta de 5 capítulos: “Ejercer nuestros derechos”, “Respetar la diversidad”, “Reconocer distintos modos de vida”, “Cuidar el cuerpo y la salud” y “Valorar la afectividad”. En este trabajo, se analiza la actividad 3, ficha 5, “Procreación responsable” (pág. 61) del capítulo “Cuidar el cuerpo y la salud”, pensada para que lxs alumnxs del segundo ciclo de primaria la empleen para realizar una actividad en clase.

4. Análisis

4.1 “Las relaciones sexuales”

El apartado “Las relaciones sexuales” de la revista *ESI para charlar en familia* comienza con un conjunto de cláusulas que establecen una comparación entre el tratamiento que se le daba a la educación sexual en la casa familiar antes y después de la aproba-

3 En la carta de presentación del material se lo denomina “Revista”.

4 En: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/familias>

5 Ver carta de presentación titulada “Queridas familias” en la página 3 de la revista *ESI para charlar en familia*.

6 En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

ción de la Ley de Educación Sexual Integral. En este sentido, (1) ubica sintácticamente a la “familia” en el núcleo de un circunstancial de lugar figurativo, al mismo tiempo que posee un proceso accional (“hablar”) conjugado en pasado, un agente elidido que se puede reponer como “los padres” y la partícula de negación “no” que recae sobre el proceso:

(1) en casa, de “esas cosas” no se hablaba

El hecho de que el verbo esté conjugado en pretérito imperfecto insinúa que se está mencionando una familia de un tiempo anterior, en el que lxs xadres, destinatarixs actuales de esta revista, fueron niñxs y tuvieron que dialogar con sus propixs xadres acerca de las relaciones sexuales. Por otra parte, las formas negativas permiten una interpretación subyacente positiva porque tanto hablantes como oyentes deben considerar la forma positiva para entender qué se está negando (Hodge y Kress 1993). En este caso, el enunciado “en casa, de ‘esas cosas’ no se hablaba” también admite otro del tipo “en casa, de ‘esas cosas’ podrían haberse hablado”. Vemos, en este punto, que la crítica a la familia de antes se encuentra mitigada ya que necesitamos basarnos en el contexto discursivo (utilizando el circunstancial de lugar figurado “en casa”) para reponer el agente “los padres”.

Los ejemplos (2), (3) y (4) presentan a “los nenes y las nenas” como experimentantes, en el caso de (2), y agentes (3 y 4):

(2) Los nenes y las nenas van creciendo

(3) (los nenes y las nenas) ven imágenes no siempre adecuadas a su edad en televisión, en revistas y en internet

(4) (los nenes y las nenas) necesitan sacarse las dudas de buena fuente

Estos procesos dan a entender que hablar acerca de la sexualidad es algo que indefectiblemente sucede, no por la inquietud o el deseo sexual que surge de lxs niñxs mismxs, sino porque recibirán pasivamente información de los medios de comunicación y las redes sociales. Información que, a su vez, está valorada negativamente porque se la califica como “no siempre adecuadas a su edad” (3). El lugar de lxs xadres sería, entonces, esperar a que lxs niñxs reciban este input externo (de las imágenes de la televisión, revistas e internet) y les hagan consultas (“sacarse las dudas de buena fuente” (4)). Cuando esto suceda, ellxs deben “encarar” (6) estos temas difíciles, aunque les “cueste” (5):

(5) nos cueste

(6) es importante encarar estos temas difíciles en familia

A su vez, se está renovando el estatus de tema tabú o polémico que posee el sexo ya que se lo vincula con un asunto incómodo de abordar. La inclusión de la sexualidad

en el contenido curricular obligatorio posibilita nuevos espacios para tratar un tema de la esfera privada de las personas. No obstante, podemos pensar que esta apertura no asegura que deje de ser un tema tabú o controversial. En los ejemplos de (5) y (6) se utilizan verbos que refuerzan ese lugar ya que “costar” refiere a una dificultad y “encarar” significa “hacer frente a un problema”.

Como se puede ver en la Tabla 1, el 12,7% de las cláusulas posee como agente indefinido a “la pareja”.

Tabla 1. Clasificación de los agentes y porcentaje de aparición en las cláusulas de “Las relaciones sexuales” de la revista *ESI para charlar en familia*.

Definidxs Total: 27%		Indefinidxs Total: 36%	
Ellos (los chicos)	14,3%	Pareja	12,7%
Nosotros (los padres)	12,7%	Persona	9,5%
		Chicos y chicas	8%
		Hombre	1,6%
		Mujer	1,6%
		Hombre y mujer	2,3%

Tres cláusulas (7, 8 y 9) vinculan este agente con el sexo de manera explícita:

- (7) la pareja une el pene del hombre con la vagina de la mujer
- (8) la mayoría de las parejas no sólo tienen relaciones sexuales cuando quieren ser padres o madres
- (9) (la mayoría de las parejas) encuentran placer en la unión de sus cuerpos y de sus emociones

El resto (10, 11, 12 y 13) presenta también una conexión con las relaciones sexuales, aunque más leve:

- (10) (la mayoría de las parejas) sienten amor y afecto
- (11) las parejas no desean tener hijos
- (12) las parejas usan métodos anticonceptivos
- (13) no tomen en cuenta las presiones que a veces vienen de la pareja o de los amigos y amigas

Según Hodge y Kress (1993), el uso de participantes singulares le otorga simpleza y claridad a una oración, mientras que el uso de plurales la vuelve difusa, imprecisa y compleja. En este caso, al usar “la pareja” como agente, creemos que el enunciador se mantiene en una zona gris ya que semánticamente “pareja” involucra un conjunto de

2 personas, es decir, se comporta como plural, mientras que su flexión es singular. De esta manera, cuando se trata del placer sexual o la penetración, se utiliza un agente maleable e indefinido como “la pareja”.

El ejemplo (13) encierra una nominalización, ya que al mencionar las “presiones” se borra a quien presiona y al presionado. A través del análisis podemos reponer el enunciado de base: “la pareja los presiona” y entendemos que el paciente del proceso “presionar” es “los niños”. En este caso se establece una situación hipotética en el que lxs hijxs tienen una pareja. Cuando se menciona la posible actividad sexual de lxs niñxs, se involucra un proceso con connotación negativa (“presionar”). Así, al afirmar que existe la posibilidad de que sean presionadxs, no sólo por la pareja sino también por amigxs, se abre un escenario en el que los encuentros sexuales pueden estar vinculados con secuencias negativas. Este sentido se refuerza con el uso del verbo “obligar”:

(14) nadie puede obligarlos

(15) ellos no pueden obligar a nadie

Lxs niñxs aparecen como sujetxs sexuales en las siguientes cláusulas:

(16) (Que ellos) elijan con responsabilidad cuándo y con quién tener relaciones sexuales

(17) (Que ellos) respeten sus propios tiempos

(18) (Que ellos) se sientan seguros

(19) (Que ellos) respeten los tiempos de los demás

Sin embargo, en esa seguidilla no sólo son agentes elididos sino que también se encuentran subordinados por una proposición sustantiva (20) que posee a “los padres” como agentes del proceso “aconsejar” y a “los chicos” como el participante paciente:

(20) (nosotros) podemos aconsejarles (a ellos)

Lxs niñxs también son el participante paciente en (21), con el proceso “decir” que tiene como agente a “nosotros”:

(21) Les podemos decir

Por lo que la relación con el conocimiento es desigual: quien recibe un consejo es alguien que desconoce cómo obrar ante ciertas situaciones, por ejemplo. En el sentido contrario, quien está en la posición de decir algo o explicar (22 y 22.1) tiene el conocimiento por encima de quien sólo escucha lo emitido:

(22) también es importante explicar.

1. (nosotros) explicarles.

Por lo tanto, la sexualidad de lxs niñxs está anexada a posibles situaciones negativas y a una serie de consejos que deben tener en cuenta. Lxs xadres están representadxs como figuras de autoridad ya que subordinan a lxs niñxs, aquellxs agentes elididxs de procesos que están en modo imperativo. Entonces, las parejas están representadas como los agentes que tienen relaciones sexuales, lxs xadres como las figuras que aconsejan y lxs niñxs como lxs que desconocen.

4.2 “Procreación responsable”

En la ficha “Procreación responsable” del cuaderno *ESI para la Educación Primaria* se observan los agentes ilustrados en la Tabla 2.

Tabla 2. Clasificación de los agentes y porcentaje de aparición en las cláusulas de “Procreación responsable” de la revista *ESI para la Educación Primaria*.

Definidxs Total: 18%		Indefinidxs Total: 44%	
Nosotros (institución)	2%	Pareja/pareja adulta	21,6%
Vos (alumno)	16%	Personas	4%
		Nosotros (seres humanos)	8%
		Mujer	2%
		Varón/hombre	3%
		Varón y mujer	2%

Consideramos que la segunda persona singular hace referencia a “los chicos” porque es un material pensado para que lxs alumnxs lo lean en clase. En cuanto a la primera persona plural, creemos que representa, en primer lugar, a “los seres humanos” en su conjunto (8%) y, luego, a la “institución escolar” (2%). Es por eso que decidimos separar los casos en los que aparecía “nosotros” en categorías distintas. Si bien sabemos que este último porcentaje no es significativo, es interesante analizar (23) dado que la institución escolar aparece subordinando 4 subcláusulas (23.1, 23.2, 23.3, 23.4) que poseen a “los alumnos” como agentes:

(23) Sabemos que

1. aún estás muy lejos del momento de inicio de las relaciones sexuales
2. (vos) inicias las relaciones sexuales (nominalización de “inicio”).
3. (vos) tenés derecho a saber sobre estos temas
4. (vos tenés derecho) a aprender acerca de estos encuentros que las personas comienzan a tener cuando ya son grandes

La cláusula (23) tiene, como proceso, uno pseudotransactivo del orden de lo mental (“saber”) y, como agente, a la escuela primaria. Hodge y Kress (1993) afirman que una emisión con la primera persona como sujeto tiene toda la confiabilidad de una aserción de primera mano, mientras que el uso de la segunda persona implica que existe unx hablante, con la autoridad suficiente, para ubicarse por encima de otra persona. En este sentido, la escuela primaria es un locutor legítimo porque conoce acerca de lo que habla. En este caso, se trata de una serie de subcláusulas subordinadas sustantivas con agente “los chicos” y con temática “sexo”. En los ejemplos (23) y (23.1), la escuela primaria posee el poder simbólico para poder expresar cuándo deben iniciar sus experiencias sexuales. Si bien no se menciona una edad o un tiempo exacto en el que se considera prudente hacerlo, se utiliza un circunstancial temporal (“muy lejos”) que implica que ese momento no será próximo. Esta idea se refuerza con la proposición adverbial “cuando ya son grandes” (23.4). Además, estamos en presencia de una nominalización dado que se utiliza “inicio” en vez de “iniciar” (23.1). A partir del análisis, se repone el agente “vos”, es decir, lxs alumnx (23.1). En la cláusula siguiente (24) también sucede algo similar:

(24) algo más que también tenés que saber

La escuela es la que les permite a lxs niñxs (a partir del uso de un verbo con modalidad deóntica) conocer más información sobre las relaciones sexuales. Además, este uso del verbo modal “tener que” implica que esa acción todavía no fue realizada. Por lo tanto, si lxs niñxs “tienen que saber” es porque no saben. De esta manera, si en la revista de *ESI para charlar en familia* lxs xadres estaban representadxs como figuras de autoridad, en “Procreación Responsable” observamos un saber autorizado encarnado por el agente “escuela primaria”.

A lo largo de la ficha se observan diferentes recursos lingüísticos que intentan legislar la sexualidad de lxs niñxs y, en particular, el inicio de sus relaciones sexuales. Además de las frases temporales (“*Más adelante, en este camino de crecimiento y madurez, algunas parejas o matrimonios tienen hijos e hijas*”) y de los circunstanciales de tiempo (23.1), es común que se utilice, como recurso lingüístico, la calificación de las parejas sexualmente activas como “adultas”. El 21,6% de las cláusulas tiene como agente a “las parejas/ las parejas adultas” y, tal como sucedía en la revista de uso familiar, en dichas cláusulas se hace mención explícita a la penetración heterosexual. Vale destacar que el agente “las parejas” empieza a ser caracterizado como “adultas” cuando se menciona el sexo sin fines reproductivos y el placer sexual:

(25) las parejas adultas encuentran placer

(26) (las parejas adultas) unen cuerpos y emociones

Podríamos decir que esta adjetivación denotaría que el placer sexual está aún más vedado. En adición, cuando lxs niñxs son los agentes de cláusulas que involucran las relaciones sexuales, se lxs borra de la estructura superficial a partir de nominalizaciones en (23.2) y (28):

(28) Recordá siempre que, para cuidarse y cuidar a los demás, será importante tomar decisiones consensuadas y responsables

1. (vos) decidí

4.3 Similitudes y diferencias entre “Las relaciones sexuales” y “Procreación responsable”

Hodge y Kress (1993) afirman que cuando se utiliza la tercera persona, la oración presenta una fuerza impersonal. A su vez, el uso de la tercera persona implica la naturalidad que se suele observar en textos con contenido científico. En nuestro análisis, hemos encontrado un mayor porcentaje de agentes indefinidos en ambos materiales. Creemos que esta presencia, sobre todo en cláusulas en las que se menciona explícitamente el sexo (7-12 y 25-27), construye una mirada científicista sobre el tema. Así, las relaciones sexuales se representan como distantes a lxs sujetxs que leen el cuaderno o la revista: no está en juego la sexualidad de lxs xadres, docentes o alumnxs, sino la de una “pareja adulta” ajena a ellxs. El diálogo que pueda generarse sobre la temática tanto en el ámbito privado como el público no surge a partir de la experiencia personal de lxs participantes.

La anticoncepción y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual ocupan un lugar central en ambos materiales: la revista destinada a la familia posee 8 cláusulas (en 7 de las cuales “el preservativo” y “las pastillas anticonceptivas” son agentes) y el cuaderno para primaria, 9 cláusulas (en 4 cláusulas, “el preservativo” y “las pastillas anticonceptivas” se comportan como agentes y en el resto como pacientes). Formalmente, las cláusulas que detallan los métodos anticonceptivos son las más informativas porque poseen varias proposiciones relativas incluidas. En ambos materiales, el método que recibe la mayor cantidad de subcláusulas descriptivas es el preservativo que, a su vez, está asociado explícitamente con el hombre (“el preservativo cubre al pene”). En contraposición, sólo se aclara que las pastillas anticonceptivas son de ingesta femenina en la actividad del manual de primaria. Además, dicho método está asociado con lxs especialistas de la salud en ambos materiales (“el médico receta pastillas anticonceptivas”). Por último, no se mencionan otros métodos de cuidado como la vasectomía, el campo de látex o el DIU.

Tanto en “Las relaciones sexuales” como en “Procreación responsable” se iguala al sexo con la penetración heterosexual. Incluso, en “Procreación responsable” no se mencionan otras maneras de vincularse sexualmente. Por otra parte, el apartado “Las relaciones sexuales” de la revista *ESI para charlar en familia* hace una mención a las relaciones homosexuales (subcláusula 29.1) pero luego de remarcar que las relaciones pueden ser entre personas de diferente sexo (cuestión que no necesita ser aclarada ya que se menciona el sexo heterosexual durante todo el apartado):

(29) Tengamos en cuenta que las relaciones sexuales pueden ser entre personas de diferente sexo o del mismo sexo

1. Las relaciones sexuales pueden ser entre personas del mismo sexo

En este punto resulta pertinente analizar el tratamiento diferente que se le da, en cada material, a la penetración: en la actividad del manual de ESI para Primaria, el varón es el que penetra (30):

(30) el varón introduce su pene en la vagina de la mujer

En las páginas del cuadernillo destinado a las familias, es “la pareja” (31). Como se puede ver, la mujer siempre aparece en la posición de circunstancial de lugar o de instrumento.

(31) la pareja une el pene del hombre con la vagina de la mujer

Al considerar estas cuestiones, podemos concluir que “Las relaciones sexuales” y “Procreación responsable” presentan varias características del paradigma programático que Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) denominan “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”. El objetivo principal de dicho paradigma es “prevenir y promover el cuidado de la salud psicofísica de los adolescentes [...] focalizando los esfuerzos pedagógicos en la prevención de embarazos no deseados y en las enfermedades de transmisión sexual” (Wainerman, Di Virgilio y Chami 2008: 60). Esto mismo se puede ver, aunque destinado a un público de nivel inicial y primario, tanto en el material analizado de la revista como el del cuaderno, dado que los métodos anticonceptivos, principalmente el preservativo, cumplen el rol agentivo en más de una cláusula. Además, en el plano visual y espacial, dicha información se encuentra recuadrada y diferenciada del resto, lo que le da un lugar de importancia también a nivel gráfico. A su vez, ambos materiales tienen otros apartados en los que se retoma el VIH-sida y la revista *ESI para charlar en familia* tiene, incluso, un capítulo sobre embarazo adolescente y otro sobre métodos anticonceptivos. La salud, entonces, está asociada con las consecuencias negativas de las relaciones sexuales. La dimensión del placer, si bien aparece, no ocupa un lugar central y no se analiza la posibilidad de que la salud esté vinculada con el goce. En este sentido, surge el concepto de responsabilidad en relación con la importancia de tomar decisiones informadas a la hora de tener sexo. Ahora bien, estas decisiones son informadas en términos de riesgo y no en términos de deseo. La responsabilidad está ligada también a la idea del “respeto mutuo”, es por eso que se revaloriza la “pareja estable” como el escenario “adecuado” para ejercer la sexualidad (Wainerman, Di Virgilio y Chami 2008: 63). Observamos, sobre todo en la revista destinada a la familia, que existen límites difusos entre pareja y pareja conyugal núcleo de una familia. En ambos materiales se menciona la idea de matrimonio, sin embargo, en “Las relaciones sexuales”, este aparece asociado a lxs niñxs:

(32) **algunos chicos y chicas** deciden esperar al **matrimonio** (“Las relaciones sexuales”)⁷

(33) **algunas parejas o matrimonios** deciden tener hijos e hijas (“Procreación responsable”)

Resulta pertinente resaltar que, si bien ambos apartados expresan contenido biológico a partir de estructuras gramaticales similares o idénticas, “Procreación responsable” del cuaderno *ESI para Educación Primaria* cuenta con 11 cláusulas adicionales que brindan información sobre la reproducción con una terminología proveniente de la medicina y biología (“semen”, “espermatozoide”, “óvulo” y “embrión”) que, por el contrario, el apartado “Las relaciones sexuales” no exhibe. Consideramos que esta diferencia se puede deber a ciertos matices en el grado de legitimidad que presenta el agente escuela primaria frente a lxs xadres. De esta manera, la institución educativa posee una voz más autorizada que la familia para tratar un saber científico.

5. Conclusiones

En este trabajo analizamos dos materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación luego de haberse aprobado la Ley Nacional 26.150: la ficha “Procreación responsable” del manual *ESI para la Educación Primaria* y el apartado “Las relaciones sexuales” en la revista *ESI para charlar en familia*. Nuestro interés estaba puesto particularmente en las representaciones que se construyen de lxs xadres y de lxs niñxs en materia de la sexualidad. Nuestra hipótesis inicial partía de la idea de que lxs xadres estarían representadxs como especialistas en dicha materia, pero no como sujetxs sexuales, mientras que lxs niñxs estarían representadxs como sujetxs que no tienen el lugar para expresar su sexualidad y su conocimiento preexistente sobre esta.

Luego del análisis, comprobamos, en primer lugar, que si bien lxs niñxs aparecen como agentes en cláusulas vinculadas con las relaciones sexuales, se encuentran eliminadxs de la estructura superficial. En segundo lugar, pudimos demostrar que lxs chicxs son representadxs como sujetxs que cumplen ciertos deseos o reglas impartidas por la escuela primaria o por lxs xadres por lo que, por el momento, no poseen en sí mismxs ni el conocimiento ni el poder para ejercer su sexualidad.

En cuanto a las representaciones de lxs xadres, vimos que se lxs asocia fuertemente con la idea de familia prototípica (una mujer, un hombre e hijxs) a la que se critica por no saber “encarar” temas “difíciles” como las relaciones sexuales. Por lo que la sexualidad, en el ámbito privado, parecería ser un tema tabú. A su vez, encontramos que lxs xadres tampoco son representadxs como sujetxs sexuales en sí mismxs dado que es “la pareja” la que tiene relaciones sexuales. Lxs xadres explican (22), dicen (21) y poseen la autoridad para sugerir un accionar a sus hijxs, mientras que la escuela primaria sabe cuándo deben empezar a ejercer su actividad sexual.

Por último, pudimos encontrar una correlación con las categorías esgrimidas por Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) ya que, tal como se sostiene en propuestas que

⁷ El énfasis es nuestro.

involucran un conocimiento científico para prevenir las consecuencias negativas de las relaciones sexuales, ambos apartados analizados manejan un contenido que tiende a ser científicista y que ubica en el centro a los métodos anticonceptivos y de cuidado. El concepto de sexualidad que se sostiene en nuestro corpus es el de una sexualidad “responsable” basada en “información certera”, enmarcada en presupuestos heterosexistas y binarios respecto del género, en una pareja estable y bajo la condición del compromiso y el respeto mutuo.

6. Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. [1968] 2010. *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Apple, Michael W. [1982] 2012. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Dvoskin, Gabriel. 2015. *De eso (no) se habla Entre lo prohibido y lo impensable de la sexualidad en la educación formal argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Esquivel, Juan Cruz. 2013. *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Faur, Eleonor. 2020. “Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina”. *Lassa Forum*, Vol. 58, N°1, pp. 57 a 61.
- Foucault, Michael. [1976] 2008. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. [1969] 2008. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hodge, Robert y Kress, Gunther. 1993. *Lenguaje como ideología*. En *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica* N° 1 y 2. Serie Fichas de Cátedra. Buenos Aires: FFyL.
- Marina, Mirta. 2011. *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- . 2017. *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Trabajo original publicado en 2009).
- Morgade, Graciela y Fainsod, Paula. 2019. “La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción”. *Voces en el Fénix*, N° 75, pp. 67 a 75.
- Raiter, Alejandro. 2001. “Representaciones sociales”. En Alejandro Raiter (comp.), *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wainerman, Catalina, Di Virgilio, María Mercedes y Chami, Natalia. 2008. *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.