ISBN-13: 978-987-27772-2-5

Titulo: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas

Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas

Edición: 1a Ed.

Fecha publicación: 8/2012

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported.

“*Me calentó la oreja*” Un análisis sobre las moralidades y las corporeidades en el discurso de la propuesta *Saber Amar*.

María Beatriz Majtey

SeCyT- Centro de Investigaciones de la FF y H – U.N.C.

Exposición Oral.

En el marco del Doctorado de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba desarrollamos una pesquisa sobre los procesos de implementación de la Ley Educación Sexual Integral en escuelas secundarias religiosas de la ciudad de Córdoba, Argentina. El objetivo principal de esta investigación es contribuir al conocimiento y a la comprensión de procesos socio-culturales del devenir joven a partir de una descripción de los contenidos y prácticas que los jóvenes y sus docentes construyen en relación a las modalidades escolares de implementación y a las (re)significaciones con una impronta religiosa de mencionada Ley.

Estos procesos que hemos empezado a estudiar lejos se encuentran de ser unívocos. Algunos agentes consideran que esta Ley no responde ni corresponde a su perfil institucional y al de sus alumnos y alumnas. En este estudio describimos y analizamos una propuesta presentada para el abordaje de la sexualidad en la escuela elaborada por la Conferencia Episcopal de Ecuador que recibe el nombre de *Saber Amar*. Nos focalizamos en los materiales ofrecidos para las y los alumnos de nivel medio e intentamos (re)conocer los discursos y saberes que se producen y circulan con respecto a la sexualidad *para y en* determinadas escuelas de la ciudad de Córdoba.

Los realizadores de *Saber Amar* consideran y, por tanto, ofrecen su propuesta como una posibilidad de enseñar educación sexual desde “valores”. Pero, ¿qué repertorios morales se encuentran (con)tenidos y movilizados en estos materiales?, ¿qué comportamientos y/o prácticas corporales se construyen como “valiosas” y dignas de ser aprehendidas y (re)producidas en esta propuesta? Esta ponencia parte de una revisión de un ensayo realizado para el curso de “Antropología de las Moralidades. Cuestiones teóricas, metodológicas y éticas” dictado por Gabriel D. Noel. Consideramos que los aportes de esta perspectiva enriquecen nuestra pesquisa y nos invitan a (re)pensar ciertas cuestiones, habilitándonos a que nos asomemos con otra mirada a las prácticas de los sujetos y a sus efectos sobre los cuerpos.

***Educar la sexualidad en valores, Educar para Amar*: ¿una cruzada moral?**

Estas son las frases más frecuentes que leemos en los proyectos y en los materiales elaborados para *enseñar* "sexualidad" en las escuelas religiosas católicas. Pensamos que es posible encontrar estas consignas debido a que en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral realizado por el gobierno nacional se establecen amplios márgenes para la implementación de dicha ley. En el artículo 5 observamos:

> "[…] Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros" (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, 2006: 2).

A partir de lo contemplado en este artículo los contenidos podrían ser cuestionados, negociados y (re)negociados por agentes sociales e institucionales que crean conveniente adaptarlos y orientarlos a su perfil y a sus valores. Pero ¿cómo actúan los agentes?, ¿a través de mecanismos o dispositivos ellos definen los contenidos que consideran adecuados? Mary Douglas (1986) sostiene que no son los agentes individuales quienes deciden y eligen *independientemente* sino que son las instituciones quienes dominan los procesos de clasificación y de pensamiento. En su libro *Cómo piensan las instituciones* Douglas señala la necesidad indagar sobre la(s) relación(es) entre mentalidades e instituciones. Siguiendo a esta autora, la elección, orientación o respuesta que los agentes ofrezcan en determinadas situaciones sólo se considerará correcta "si se sustenta en el pensamiento institucional que ya existe en las mentes de los individuos cuando tratan de decidir" (1986:19).

En este contexto, la "iglesia católica" a través de la Conferencia Episcopal Argentina -que reúne a cien obispos de nuestro país- elaboró en el año 2007 un documento denominado *Educación para el amor* dirigido a docentes y padres; éste sería utilizado en todos los niveles educativos de las escuelas católicas y podría emplearse como una guía y un marco para hablar de 'sexo' con los alumnos y alumnas. En una nota realizada por el diario Clarín en el año 2007, la Conferencia Episcopal Argentina sostuvo que la educación sexual no debe reducirse sólo al aspecto genital, sino que necesita extenderse al aspecto más general de la sexualidad: *"el de los valores y la educación para el amor."* Entre los temas que se presentan en este documento podemos mencionar: la preparación para al

matrimonio, la paternidad responsable, los métodos naturales de planificación familiar, el noviazgo digno y feliz, el significado de la virginidad (EDU.AR. http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/educacion-para-el-amor.php: página consultada agosto 2011).

A partir de lo mencionado nos preguntamos si es posible comprender estos cuestionamientos y esta contra-propuesta[1]- realizada por la Conferencia Episcopal Argentina para abordar la Educación Sexual Integral *desde y para* la *Educación para el amor*- como una "cruzada moral" realizada por "emprendedores morales". Estas categorías, propuestas por Howard Becker (2009), nos invitan a reflexionar sobre las acciones que realizan algunas personas que no acuerdan con los contenidos de las normas y/o reglas y sienten que deben hacer algo para corregir ese mal. El autor sostiene que existen dos tipos de emprendedores morales: quienes crean las reglas y quienes las aplican (2009: 167).

Gracias a la lectura de Mary Douglas advertimos que quienes realizan esta "cruzada moral" se encuentran anclados en un determinado entramado institucional por lo que sus acciones estarían permeadas por ciertas clasificaciones y, por lo tanto, por una forma de entender y ordenar el mundo.

Partiendo de lo enunciado, consideramos a los realizadores de *Saber Amar* como *emprendedores morales* que (re)conocen la necesidad de hacer una cruzada para ofrecer herramientas para educar en sexualidad y afectividad. Esta propuesta enmarcada en los lineamientos del documento de *Educación para el amor*, comenzó a circular durante el año 2011 en algunas escuelas secundarias de nuestra ciudad; fue promocionada en otros países de América Latina, donde se ofrecieron charlas informativas y capacitaciones para padres y docentes. La misma es definida por sus realizadores y representantes como una opción apropiada y original para defender, impulsar y lograr un abordaje de la sexualidad a partir de "valores" no sólo en escuelas religiosas sino también laicas.

En las revistas –formato de los materiales ofrecidos- encontramos a modo de presentación una carta de las autoras dirigida a padres y madres. En ésta se identifica a la familia como la primera y principal educadora en sexualidad y

[1] En nuestras primeras aproximaciones al campo y a partir del discurso de algunos nativos sabemos que la Iglesia Católica desde hace ya varios años propone la Educación para el Amor para abordar la sexualidad en la escuela. Sin embargo una de las hipótesis que tenemos en nuestro proyecto es que a partir de la sanción de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, los contenidos y los valores de la Educación para el Amor se (re)activaron y en este sentido lo definimos como una contra-propuesta.

afectividad, otorgándole un espacio muy importante: es en la familia donde se encuentran los afectos y los valores. En el desarrollo de esta carta las autoras explican que educar en sexualidad y afectividad va más allá de enseñar acerca de las relaciones sexuales y de los posibles riesgos asociadas con ellas (embarazo no deseado o enfermedades de transmisión sexual). La educación en la afectividad se relaciona con:

> "enseñar maneras de expresar afecto, respetar al propio cuerpo y el del otro; se relaciona con las innumerables formas de respetar la vida, con tomar decisiones libremente, sin ceder a las presiones del medio (…) es formarlos y entregarles herramientas para que sean felices (…) Cuando nuestros hijos e hijas están bien informados se les facilita actuar de manera responsable, acorde a sus valores y creencias" (REVISTAS, 3).

Siguiendo a H. Becker, entendemos a los realizadores y promotores como a *cruzados reformistas*: los materiales elaborados para la educación en sexualidad y afectividad de modo conjunto con la familia crean las condiciones para que los niños/as y jóvenes se conviertan en personas sexuales, adultas, responsables y felices; y así presentan su propuesta como superadora. Los *cruzados*, sostiene este autor, creen que su misión es sagrada debido a que no sólo están interesados en lograr que los demás hagan lo que ellos consideran correcto, sino que creen que si lo hacen será bueno para ellos" (2009:168).

Discursos y saberes en *Saber Amar*. Pistas para develar valores, agentes y prácticas.

Como hemos sugerido el objetivo de este estudio es describir y analizar los discursos y saberes que circulan en la propuesta *Saber Amar.* Discursos y saberes que (re)presentan y al mismo tiempo (re)producen sujetos, valores y cuerpos. En el siguiente apartado nos centraremos en el valor del *autocontrol o autogobierno*. Nuestra elección se funda en que el mismo aparece en todas las revistas analizadas, articulando, (con)teniendo y posibilitando la realización de otros valores, tales como la castidad, la virginidad, el pudor, la responsabilidad, la libertad. Pensamos que los repetidos y repetitivos ejemplos y menciones sobre la importancia del *autogobierno* se relacionan con la intención de sus realizadores de *educar* determinadas prácticas en las y los destinatarios y producir cuerpos *acordes* a las mismas.

Para reflexionar acerca de los "valores" consideramos importante revisar algunas observaciones de Fernando Balbi (2008) quién ofrece indicios esenciales para

intentar comprender la compleja relación entre valores morales y comportamientos.

Como punto de partida este autor sostiene que "los valores son productos de la acción social" (Balbi, 2008: 68) y por esto advierte que es fundamental pensar en producción social e institucional de los valores: así, el comportamiento de los actores sería, en cierta medida, producto de una serie de constricciones morales que pesan sobre ellos, sobre sus intereses y objetivos entremezclándose en muchas ocasiones con su plano subjetivo (2008: 68-69). De esta manera relacionamos su planteo con lo propuesto por Mary Douglas (1986) y nos interrogamos: ¿cuál es el entramado social e institucional que interviene en la selección y construcción del *autogobierno* o *autocontrol* como 'valor'?, ¿cuál es el repertorio moral que se intenta activar en los sujetos a partir de este 'valor' y quiénes son los responsables de decidirlo?

Como ya mencionamos, la "iglesia católica" como *institución*, a través de la Conferencia Episcopal Argentina y de Ecuador (para nuestro caso) sería el marco de referencia –siguiendo el discurso de los nativos- para educar la sexualidad en la afectividad. Tanto la selección como la elaboración de los contenidos de *Saber Amar* se encuentran atravesadas por los lineamientos del documento *Educación para el amor*. Los materiales intentan *enseñar* prácticas corporales y formas de comportamiento partiendo del valor del *autocontrol*, del *dominio*, del *autogobierno*: esto nos permite ser mejores personas y manejar *libremente* deseos y comportamientos cuyas consecuencias son concebidas como peligrosas y perjudiciales.

En la revista elaborada para trabajar en primer año aparece la necesidad de "*usar la cabeza*" para decidir sobre cómo se puede *manejar* la sexualidad:

> "(…) la sexualidad, bien dirigida por la cabeza, nos orientará en la búsqueda de la persona que nos complementará, de esa otra persona con la que compartiremos la vida entera: esa sexualidad que tiene los atributos y las cualidades que nos complementan y nos permiten acercarnos a la plenitud y a la felicidad" (REVISTA 7: 11).

En el ejemplo vemos como la sexualidad está estrechamente ligada a la afectividad y para alcanzarla es necesario decidir *inteligentemente*, controlando los instintos y los impulsos. En la misma dirección, en la revista para segundo año encontramos también la importancia de *"usar la cabeza"* para mantener y controlar en diferentes situaciones:

> “Tienes que hacer lo que está mejor, lo que te hace mejor persona o que hace bien a los demás, aunque te cueste esfuerzo. Ya sabes que es importante que te des cuenta de que para que seas capaz de decir NO a ciertas actitudes que te pueden agarrar y estropear tu futuro, necesitas tener fuerza de voluntad, capacidad de esfuerzo y autocontrol (…)” (REVISTA 8: 12).

> “Dominio propio es besarse suave y rápidamente, bailar conservando una cierta distancia, no ir con él o con ella a lugares solitarios y oscuros, respetar las partes más intimas de la persona que quieres, no abusar de otro/a por su edad o timidez. Tu sabes que si quieres a alguien nunca desearías hacerle daño” (REVISTA 8: 10).

> “La práctica del pudor también puede ser enseñada. De hecho éste es un sentimiento ligado a la vergüenza y al recato para mostrar las partes íntimas de una persona (…) La práctica del pudor enseña a ocultar y cuidar la intimidad. Permite que la persona sea dueña de sí.
> (…)Para poder vivir la virtud del pudor se deben seguir algunas normas:
> 1. controlar nuestra curiosidad (…) tiene que ver con entrometerse en los asuntos de los demás (…)
> 2. dominar nuestros propios sentimientos: (…) El corazón siente pero la voluntad, iluminada por la razón, decide. Lo antinatural es actuar sin pensar, por impulsos emocionales.
> 3. Comportarnos de manera pacífica: (…) tenemos que tomarnos tiempo para pensar antes de decidir y de actuar (…)
> 4. Vestirnos adecuadamente: vestirnos a la moda pero dignamente. Usar la ropa más oportuna para cada ocasión. Se dice que lo externo refleja lo interno y nuestra vestimenta siempre dirá mucho de nosotros. La forma cómo nos vestimos da la primera impresión a quienes nos miran.
> 5. Respetar nuestra intimidad y la de los demás. (…)” (REVISTA 8:15).

En estas citas hallamos prescripciones de comportamiento que (re)caen sobre los cuerpos adolescentes que intentan modelar: cómo besar, cómo bailar, qué es mejor evitar. Sandra Gayol (2008) en su estudio sobre el honor y el duelo en la Argentina Moderna sostiene que los manuales de esta temática si bien “reformaban y regulaban comportamientos también trasmitían técnicas corporales que marcaban los modos en que las personas se servían de sus cuerpos” (2008: 142). Su aporte nos interpelan a que nos interroguemos por un lado, sobre la(s) forma(s) en que los saberes de la propuesta que analizamos son “incorporados” en los cuerpos *de y por* los alumnos y alumnas y acerca de las prácticas corporales se buscan (re)producir mediante su enseñanza.

Al analizar los materiales nos resuenan también las palabras de Douglas (1986 y 2007) y Elias y Scotson (2000) con respecto a los procesos de clasificación. Los aportes de estos autores son iluminadores para reflexionar sobre cómo estos

discursos y saberes producen prácticas corporales, construyen fronteras reproduciendo estereotipos.

Douglas se pregunta qué pasa cuando no podemos ubicar u ordenar un conjunto de ideas, objetos o impresiones a partir de nuestro sistema de clasificatorio. Cada persona construye su mundo estable en el que puede reconocer determinados objetos, que están ubicados y tienen permanencia. Esta autora sostiene que al percibir construimos un esquema de rótulos clasificatorio ya que seleccionamos qué ideas y objetos incorporamos o dejamos fuera; y nos advierte que la percepción de los sujetos se encuentra siempre situada en un conjunto de analogías establecidas por las instituciones quienes construyen un sistema de clasificación y/o *etiquetamiento.*

Por su parte, Elias y Scotson en *Establecidos y Outsaider* plantan que a partir de un análisis micro es posible comprender cómo se construye la diferencia que marca fronteras. En este sentido, los autores se interrogan:

> "¿Cómo y por qué los seres humanos se perciben como pertenecientes a un mismo grupo y se incluyen mutuamente dentro de las fronteras grupales que establecen al referirse en sus comunicaciones recíprocas a un 'nosotros', mientras que, al mismo tiempo, excluyen a otros seres humanos que perciben como miembro de otro grupo, a los que se refieren colectivamente como 'ellos'" (ELIAS Y SCOTSON, 2000: 239)?

En este sentido nos resulta sugerente encontrar en las revistas contenidos orientados a (re)forzar ciertas clasificaciones y estereotipos que posibiliten la marcación de fronteras. Coincidimos con Melhuus y Stølen (2007) sobre la necesidad de rescatar la noción de "imaginario" para pensar en el poder los estereotipos. Según estas autoras la fijación de una imagen como natural es la que le da su poder. Ellas sostienen:

> "(…) esta fijación ocurre en procesos fluidos y es solamente a través del escrutinio de los procesos mediante los cuales las imágenes son evocadas y cristalizadas que podamos aprehenderlas y relacionar sus significados con las experiencias sociales" (MELHUUS Y STOLEN, 2007: 13).

Paralelamente proponen que existen esquemas de evaluación diferentes para hombres y mujeres: mientras que los hombres son clasificados de acuerdo con grados de masculinidad; las mujeres son clasificadas de acuerdo con su comportamiento moral. En las revistas estudiadas descubrimos discursos más orientados para chicos y otros para chicas. En los ejemplos vemos que se apela y se

reproducen ciertos estereotipos y comportamiento sociales esperados donde los hombres suelen ser *quienes pierden la cabeza* y las mujeres se (re)presentan a veces como *provocativas* mientras que en otras ocasiones son *vergonzosas, temerosas y las deben de usar la cabeza*. En la revista para segundo año encontramos el siguiente relato:

> "Matías y Carmen se conocen desde que eran niños. Siempre hubo una especial atracción entre los dos. Se quieren y respetan. Ahora tienen dieciséis y catorce años respectivamente. Deciden ser novios y salir a distintos lugares. Les ha ido muy bien porque siempre han estado rodeados de otras personas, conversando en lugares públicos, comiendo o acompañados por amigos o parientes.
> Un día salen a pasear por un parque un poco solitario. Se besan suavemente; después con un poco más de pasión, se acarician. Están muy pegados. Matías siente mucha excitación y Carmen una mezcla de excitación, vergüenza y un poco de miedo acompañado con 'mariposas en el estómago'.
> Carmen decide cortar y se separa del cuerpo de Matías empujándolo con fuerza. Matías se siente confundido porque siempre ha respetado mucho a su novia.
> Los dos salen rápidamente del parque y cuando llegan a casa de Carmen, ella trae dos coca colas, se sienta en el sillón frente al que está Matías y sin recordar lo que estuvo a punto de pasar, deciden que como se gustan mucho y se quieren tanto, nunca se quedarán solos en lugares apartados" (REVISTA 8: 8).

Nuevamente se repite la idea de *mantener el control y no perder la cabeza,* para lo que se recomienda *no salir sólo en pareja* ni estar en *lugares oscuros y solitarios.* Por otro lado, podemos reconocer los comportamientos claramente diferenciados y estereotipados de Matías y Carmen: mientras *él siente excitación, ella una mezcla de excitación, vergüenza y miedo acompañado con 'mariposas en el estómago'*.

En la revista para quinto año se presenta un "llamado de atención" para los varones:

> "tienes que aprender a ver en la mujer la persona que es, a no mirarla nunca como un objeto sexual. Controlar la imaginación, para ser dueño de ti mismo y saber aplazar la consecución del placer sexual hasta el momento oportuno, aunque cueste, y no hacerlo significa no actuar como una persona libre y responsable." (Revista 11: 24)

Consideramos que los estereotipos de varón y mujer que aparecen en los ejemplos analizados con anterioridad son "aceptados" y "reconocibles" por la gran mayoría de alumnos y alumnas ya que se encuentran en el imaginario, naturalizados. Sería interesante preguntarse si en estos casos, el establecimiento de las diferencias entre varón /mujer en los materiales no procura reproducir el modelo heteronormativo de comportamiento.

Por otro lado, retomar lo propuesto por Douglas y Elias y Scotson es sugerente ya que pensar en la construcción de fronteras y/o límites nos obliga a reflexionar sobre *lo que sucede y nos sucede* con aquellas ideas u objetos que no encajan: ¿qué hacemos con lo que no podemos "ubicar" y por lo tanto "leer" mediante nuestro sistema de clasificación?

En los materiales hallamos este juego de oposición entre valores y comportamientos aprobados y reprobados, entre elecciones de un bien mayor o un bien menor que tiene consecuencia. Por ejemplo, en la revista para tercer año encontramos la siguiente situación dirigida esta vez para las chicas:

> "Este es un caso muy típico en el que una chica necesita ser MUY fuerte:
> Tienes novio, se atraen y se quieren. Algunos 'amigos' le preguntan si ya te ha llevado a la cama. Al recibir una respuesta negativa, se burlan un poco y lo retan a hacerlo. Le explican como convencerte por que *tú no eres una chica muy fácil.* Él se siente un poco confundido, se le vienen a la cabeza las burlas de sus amigos y decide no quedarse atrás. Él es débil. Una noche te invita a cenar pero toma un camino solitario (…) Él te acaricia el cabello y te dice: si me quieres demuéstramelo. Para ti es el momento de tomar una decisión, aquella que tomes tendrá consecuencias:
> Opción 1. Dijo NO
> Eligió una vida normal, sin problemas de adultos. Eligió el bien mayor. Será más feliz y podrá seguir siendo joven, sin saltarse esta etapa tan importante. Además la posibilidad de que la relación con su novio continúe es mayor: mejor y más respetuosa. Seguramente su novio la admirará y la querrá más.
> Opción 2: Dijo Sí
> Eligió satisfacer el deseo de su novio, o el bien de no perderlo: eligió el bien menor. La relación siguió, pero ¿cuánto tiempo? Hay probabilidades que la relación continúe pero el respeto será mucho menor. Es probable que él piense: 'si lo hizo conmigo, ¿por qué no lo va hacer con los otros?'(…) existe también la posibilidad de contagiarse de una enfermedad venérea. […] otra consecuencia podía ser un embarazo que trae responsabilidades de adulto, el disgusto de los padres y la posibilidad de que él los abandone" (REVISTA 9: 15).

Teniendo en cuenta lo trabajado, es posible develar la relación entre valores y comportamientos y cómo éstos producen *efectos* buenos o malos y marcan fronteras. Para complejizar estas relaciones, consideramos muy iluminadores los aportes que Balbi realiza a partir de la lectura de Firth sobre los aspectos cognitivo, moral y emotivo de los valores.

Este autor señala que los valores tienen un aspecto cognitivo y moral ya que se encuentran dotados de contenido de acuerdo con cierto contexto social. Esto lo que pudimos ver en los ejemplos citados.

F. Balbi propone que los valores son cognitivos debido a que funcionan como medios a través de los cuales las personas experimentan la realidad, la aprehenden

y, por lo tanto, la construyen. Los valores morales que son internalizados por las personas en su experiencia se transforman en parámetros normativos que ordenan su comportamiento; también las personas los emplean como medios para entender el mundo circundante y para concebir sus propias acciones. Con respecto a la carga emocional de los valores este autor sostiene que la misma es producto de determinados procesos y entramados sociales y está vinculada a ciertos contextos institucionales (2008:77).

En los materiales trabajados advertimos este juego constante y esta interrelación entre los aspectos cognitivos, morales y emocionales de los contenidos y prácticas que se esperan transmitir: el temor, la culpa, la vergüenza, el pudor "nutren" al valor del *autocontrol*. Un hecho que nos resultó muy sugestivo en nuestro estudio sobre estas revistas fue la presencia "casos", es decir relatos de situaciones cotidianas que experimentan jóvenes que se mueven en diferentes escenarios y, para hacerlo, deben elegir, decidir y afrontar consecuencias. Por lo general, estos casos están acompañados por actividades destinadas a las y los estudiantes, a quienes se les pide que asuman los roles de las y los protagonistas y que reflexionen su comportamiento.

> "Nicole es delgada, guapa, sensual y extrovertida. Todo esto es muy bueno. Ella es popular. Se abraza y se besa con todos los chicos del grupo y de su clase (…) Nicole viste con ropa escotada y muy ajustada. Los chicos la abrazan y juegan a perseguirla. Ella parece estar muy bien. Al cabo de un tiempo, Nicole conoce a un chico y se da cuenta de que él realmente le interesa. Él conoce su fama y aunque ella le coquetea duro, él no quiere saber nada de ella.
> En cuanto a las actividades encontramos:
> 1. La forma de comportarse de Nicole ¿es la mejor para ser popular, respetada y querida de verdad?
> 2. ¿Por qué no la aceptó el chico que a ella realmente le interesaba?
> 3. ¿Qué le recomendarías a Nicole?"(REVISTA 10,6).

En el material elaborado para quinto año encontramos, un relato titulado: *¡Me calentó la oreja!* que sigue a la misma lógica:

> "(…) En el barrio no es posible hacer nada porque los vecinos son muy chismoso. La mamá de Paulina se embarazó de ella en un potrero mientras cuidaba sus ovejas con otros chicos que se dedicaban a lo mismo (…)
> Paulina no puede verse con frecuencia con ningún chico, pues su mamá piensa que puede pasarle lo mismo que a ella. Paulina se siente vigilada y a la vez cada vez más atraída por Carlos, su vecino. Él es el único chico que conoce. A los otros los ve pero no tiene ningún contacto con ellos.
> Carlos y Paulina empiezan a verse a escondidas. Carlos no está muy enamorado, pero piensa que se le presenta una buena oportunidad. Se ven poco (…) y lo poco que se ven, aprovechan para tener relaciones sexuales en

> lugares escondidos y oscuros, siempre mintiendo para verse. A ella los besos, caricias y las relaciones íntimas la llenan; para él es un juego placentero y con el se siente seguro. (…) Paulina le da la noticia de un posible embarazo. Él reacciona mal (…) un día desaparece. La mamá de él lo encubre (…) Hasta la llegada del bebé, ella se siente infeliz y preocupada. Cuando nace, ella se siente mejor. Ese niño nunca sabrá quién es su padre" (REVISTA 11: 7).

En este relato se *enseña* que la falta de *autocontrol y de autodominio* por parte de Paulina tuvo consecuencias negativas sobre su vida, la mujer es *la culpable* por haber creído en palabras tiernas y *la abandonada* por el hombre; es quién *debe hacerse cargo* de haber mantenido relaciones prematrimoniales y quién *tendrá a su hijo sola*, que sin embargo, luego de su nacimiento le dará felicidad. Vemos nuevamente como se (re)fuerzan los estereotipos que mencionábamos más arriba.

Partiendo de lo propuesto por Fernando Balbi, los valores son un factor decisivo de toda experiencia social ya que funcionan como medios para comprender y habitar la realidad y al mismo tiempo como parámetros normativos, de alguna manera nos señalan como debemos comportarnos y al hacerlo producen un comportamiento general (2008: 77).

Para reflexionar sobre el aspecto emocional de los valores, nos resulta sugerente pensar en la utilización de diferentes dispositivos para movilizar sentimientos. Así, cuando se aborda la cuestión del aborto se utilizan diferentes estrategias. En la revista para los alumnos de quinto año encontramos las siguientes frases:

> *"Pro- Vida"* (REVISTA 11: 21).
> *"El no nacido ¿Uno de los nuestros?"* (REVISTA 11: 20).

También encontramos posiciones escritas en texto:

> "Los asesinos tienen distintos grados de gravedad, dados por el asesino, la víctima, la situación, el grado de violencia ejercido contra la víctima (…) El aborto tiene todos los agravantes del caso: los asesinos son las personas más cercanas y más responsables de la persona que es asesinada, la víctima es la más inocente que pueda existir en el planeta (…) el grado de violencia es, probablemente, el peor de todos los que se han utilizado en cualquier genocidio a lo largo de la historia" (REVISTA 11: 21).

Otro mecanismo para abordar la problemática aborto fue el empleo de estudios científicos:

> "Según un estudio de la Dra. Anne Speckhard de la Universidad de Minnesota: "Luego de 5 o de 10 años, el 54% de las madre que escogieron el aborto sufre pesadillas; el 81 % piensa en su hijo abortado; el 35% alucina visitas de su hijo y el 96% sabe que ha matado a su hijo" (REVISTA 11, 21)

Según Juan Marco Vaggione este recurso se relaciona con un creciente secularismo estratégico por parte de los grupos religiosos. Este secularismo de la religión posibilita, según el autor, la intervención de algunos sectores religiosos ya que justifican su agenda inscribiéndola en discursos científicos y legales, es decir, la religiosidad se desplazaría desde lo sagrado a lo científico y legal para justificar ciertas conductas. (2005, 147-156).

Existen diferentes modos de movilizar "*la emotividad*". En algunas ocasiones se apela a un saber y un discurso científico para activar ciertos repertorios y lograr, de esta manera, instalar algunas cuestiones o responder a determinadas preocupaciones.

Un cierre con muchos interrogantes

En esta ponencia describimos y analizamos los discursos y los saberes que circulan y se producen en una propuesta para abordar la sexualidad en escuelas medias. Los realizadores de *Saber Amar* intentan *educar* en sexualidad seleccionando y movilizando determinados repertorios morales que tenderán a *producir* determinados cuerpos juveniles y subjetividades. Observamos como en el proceso complejo de la transmisión de valores y, por lo tanto, de comportamientos, los realizadores de esta propuesta tranzan fronteras partiendo de clasificaciones estableciendo límites. Como afirma Sandra Gayol los sujetos al internalizar las técnicas transmitidas, "hacen cuerpo" estructuras de comportamiento[2]. La autora explica también que la internalización de estas técnicas implica un distanciamiento de aquellos que no las poseen.

> "[Los manuales de duelo] apuntaban a impartir normas de civilidad que sometieran a las espontaneidades y los desórdenes, brindaban un saber (…) leyendo estos manuales, los hombres podrían comportarse específicamente en un encuentro, pero también 'educar al alma' y poner 'límites' frente a deseos ilegítimos (…) El control normativo, el camino para devenir menos emotivo y más autocontrolado que podía aprenderse y que remitía a una manera de vivir y de actuar diferente de otros (…)" (GAYOL,2008: 142-143).

En el mismo sentido que el manual de duelo, las revistas analizadas sirven y son utilizadas para enseñar valores y por lo tanto comportamientos. Los alumnos y

[2] Estas ideas nos remiten, como propone la autora, al concepto de habitus de Bourdieu al pensar en esos comportamientos como estructuras estructuradas y estructurantes hechas cuerpo.

alumnas -destinatarios de estos materiales- son quienes *reciben herramientas* para diferenciar, clasificar y elegir entre lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, lo puro y lo contaminado, la felicidad y el peligro y, de esta manera, se van construyendo fronteras y demarcando límites, clasificando y rotulando comportamientos que producen grupos y sujetos.

Barth en su artículo nos propone (re)pensar la noción de los grupos étnicos y de la frontera. El autor sostiene que los límites étnicos regulan y contienen las relaciones sociales y los comportamientos: "la identificación de otra persona como miembro del mismo grupo étnico entraña una coparticipación de criterios de valoración y de juicio. Ser parte del supuesto de que ambos están "jugando el mismo juego" (1976:8).

En el desarrollo del escrito describimos y analizamos cómo las revistas producen pautas de comportamientos para los alumnos y alumnas y al hacerlo construyen diferencias entre *los que se auto-controlan* y *aquellos que pierden la cabeza*, entre *quienes elijen con 'libertad'* y *aquellos que se dejan presionar por su grupo de amigos o por los medios*. De esta manera consideramos que es posible pensar que esta educación está orientada en (re)producir cuerpos y grupos controlado por la cabeza y por este motivo aprenden a controlarse a ellos mismos y a los demás. Elias y Scotson (2000) señalan que los miembros de un grupo son los encargados de *patrullar las fronteras,* ya que ejercen presión y controlan la producción de ciertos comportamientos. Así, estos autores proponen que el autocontrol no sólo es individual sino también colectivo. A propósito cuando desarrollan algunas de las características del grupo de los establecidos sostienen: "la opinión del grupo tiene la función de la propia conciencia (…) esta última, al formarse en el proceso grupal, permanece vinculada a la primera por un elástico (…)" (2000, l41).

Entonces, ¿cómo pensar la relación entre valores y comportamientos? Si bien, los discursos y saberes transmiten valores y por lo tanto producen comportamientos, nos gustaría antes de finalizar, plantear una cuestión esencial ya que coincidimos con la advertencia que realizan algunos autores al afirmar que, es en la práctica cotidiana donde los sujetos construyen y establecen ciertos márgenes de imputación, negociación y resignificación de dichos valores y lo hacen en función de sus objetivos, aspiraciones e intereses. Por esto Fernando Balbi cuestiona la idea de valores como esquemas culturales y su idea remite a revisar el concepto de

habitus de Bourdieu al que hicimos referencia. Consideramos que una de las sugerencias más productivas realizada por Balbi es proponer que el valor moral en tanto concepto no puede ser entendido como algo establecido de una vez y para siempre, ya que su sentido depende de las condiciones sociales de su producción, interpretación y uso. Y es precisamente aquí donde encontramos los márgenes abiertos para pensar en la agencia.

> "Los valores morales se cuentan entre los medios claves utilizados por las personas para tratar con el mundo real, tanto en el sentido de percibirlo e interpretarlo como en el operar en y con él. Sin embargo, no se trata de medios (plenamente) dado sino de medios (parcialmente) internalizados por las personas y (parcialmente) modificados en el mismo transcurso del uso que esas hacen de ellos en condiciones socialmente determinadas" (BALBI, 2008: 78).

A partir de su propuesta no podemos dejar de interrogarnos acerca de cómo los sujetos usan los repertorios morales, y al usarlos los (re)interpretan pero sin olvidarnos -como hemos afirmado en este estudio- que la producción de su sentido está condicionada y se produce social e institucionalmente, es decir forma parte de procesos sociales situados y se encuentran vinculados y enmarcados en determinados entramados de relaciones institucionales. En la misma dirección, Douglas nos insinúa sobre la incidencia de los valores públicos, ya que éstos al estar establecidos por una comunidad median las experiencias de los individuos, otorgando categorías básicas y configuraciones (2007: 58).

Abordar relación entre valores y comportamientos es desafiante y al mismo tiempo nos seduce; nos estimula esta complejidad que sólo podremos develar en el trabajo etnográfico ya que para comprender este juego es preciso analizar la praxis de los sujetos para superar posibles contradicciones. Y es precisamente en este último sentido que encontramos un punto de encuentro con la recomendación metodológica de Bourdieu cuando en su capítulo *La lógica de la práctica* nos llama a reflexionar sobre la importancia de que como analistas vigilemos la auto-reflexividad al intentar explicar la lógica de la práctica que se distingue de la lógica de las lógicas. El sentido práctico, afirma este autor, está por fuera de la reflexión, la práctica excluye el retorno sobre sí, ignorando los principios que la comandan y las posibilidades que ella encierra y que no puede descubrir de otro modo que actuándolas y desplegándolas en el tiempo.

Ya en el *tiempo* del trabajo etnográfico encontramos pistas para develar cómo los destinatarios de esta propuesta *reciben* estos valores que son permanentemente seleccionados, activados, negociados y transformados en las prácticas cotidianas de los alumnos y alumnas. Pensamos que los significados de estos valores son múltiples y yuxtapuestos en diferentes contextos espaciales y por esto confiamos y apostamos en continuar profundizando nuestro trabajo de campo.

Bibliografía:

BALBI, Fernando (2008) *De Leales, Desleales y Traidores. Valor Moral y Concepción de Política en el Peronismo*, Buenos Aires, Antropofagia (Cap. I).

BARTH, Fredrik (1976) *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras: la Organización Social de las Diferencias Culturales*, México: FCE (Introducción).

BECKER, Howard (2009) *Ousiders hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires: Siglo XXI (Caps. I y VIII)

BOURDIEU, Pierre (2007) [1980] *El Sentido Práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI (Caps. III y V).

DOUGLAS, Mary (2007) [1966] *Pureza y Peligro: Un Análisis de los Conceptos de Contaminación y Tabú*, Buenos Aires: Nueva Visión (Capítulos I, II, VII, VIII y IX).

---------- (1986) *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Editorial Alianza.

ELIAS, Norbert y SCOTSON John (2000) Os *Estabelecidos e Os Outsiders*, Río: Jorge Zahar (Introducción).

GAYOL, Sandra (2008) *Honor y Duelo en la Argentina Moderna*, Buenos Aires: Siglo XXI (Caps. IV y V).

MELTHUUS Marit y SØLEN Kristi Anne (2007) *Machos, putas y santas. El poder del imaginario de género en América Latina, Buenos Aires: Antropofagia.*