

Gabriel Dvoskin
CONICET – UNIPE – UBA
gabriel.dvoskin@unipe.edu.ar

SABERES VALIDADOS Y SABERES SITUADOS: DISCURSOS EN TENSION SOBRE LA ESI

1. Introducción

En este trabajo, indagamos desde el campo del Análisis del Discurso, desde un enfoque dialógico y polifónico del lenguaje (Martin & White, 2005; Voloshinov, 1929), en qué medida, a partir de la coyuntura inaugurada en 2015 por la marcha de “Ni Una Menos”, la ESI ha movilizad un cambio de paradigma en las prácticas educativas formales, en la Argentina. Nuestro objetivo reside en determinar si la implementación de la ESI, en esta segunda etapa, ha dado lugar a un discurso crítico en el campo educativo, esto es, un discurso que cuestiona el discurso dominante sobre las prácticas pedagógicas, que ha atribuido a docentes y estudiantes posiciones estáticas en relación con el saber, limitando su participación en el aula a la reproducción e interiorización de conocimientos ya validados (Giroux, 1997; Orlandi, 2016).

Para ello, analizamos las escenas discursivas (Dvoskin, 2017) configuradas en dos materiales elaborados para la implementación de la ESI, luego del debate por la legalización del aborto, en 2018. Indagamos qué actores sociales son constituidos como participantes de la escena, qué voces y posturas se recuperan, qué tipos de relaciones establece el locutor frente a ellas y cómo se posiciona a los diferentes participantes en relación con el objeto de conocimiento.

2. Marco teórico

Nuestra investigación parte de considerar al lenguaje como un elemento constitutivo de las prácticas sociales (Fairclough, 2003) y, por lo tanto, como un recurso primordial de las prácticas educativas formales mediante el cual se puede contribuir ya sea al mantenimiento y reproducción del orden social y cultural, o bien a su crítica y transformación (Unamuno, 2016; Zavala, 2019). El análisis de los usos lingüísticos que circulan en el aula constituye, así, una vía privilegiada para entender las complejas relaciones que existen entre la institución escolar y la sociedad.

Adoptamos la caracterización que propone Orlandi (2011) sobre el discurso pedagógico, quien lo define a partir de las relaciones que se establecen entre los participantes de la escena enunciativa y entre estos y el objeto discursivo. Según la autora,

el discurso pedagógico constituye un discurso autoritario debido a que impide el intercambio en las posiciones de enunciación entre docentes y estudiantes. La información transmitida por el docente adopta la forma científica, hecho que legitima su condición como locutor y relega a los alumnos a la posición de interlocutor. Esta irreversibilidad está sustentada en el control de la polisemia de los contenidos curriculares, que evita las sorpresas, las dudas o las preguntas sin respuesta. El conocimiento se presenta, de esta manera, como un discurso estabilizado (Pêcheux, 1982), validado previamente en otro lugar por otros actores sociales. En consecuencia, el discurso pedagógico se convierte en un discurso circular, ya que la información que se transmite en la institución escolar se muestra como un saber legitimado, un “deber saber, un saber útil¹” (Orlandi, 2011: 30), por lo que presupone el objeto de estudio sin necesidad de justificarlo.

En este trabajo, tomamos como punto de partida esta caracterización del discurso pedagógico con el objetivo de indagar si la implementación de la ESI en la Argentina, además de haber provocado la inclusión de nuevos temas y perspectivas de abordaje en materia de género y sexualidad en las prácticas educativas, constituye un movimiento crítico respecto de los modelos pedagógicos que han imperado en el terreno educativo, específicamente en relación con los tipos de saberes y sus modos de producción y circulación en el contexto áulico. Tomamos, para ello, los conceptos de discurso dominante y discurso emergente, propuestos por Raiter (2016).

De acuerdo con este enfoque, el discurso dominante está constituido por los signos que mayor circulación tienen a nivel social y por los valores más difundidos y aceptados sobre estos signos. Es a partir del discurso dominante que se califica, se otorga valor a los signos presentes en los textos que circulan. De esta manera, se establece una referencialidad preexistente a toda producción individual, que regula qué temas pueden ser tratados, quiénes son los actores sociales que pueden constituirse como locutores autorizados, cuáles son los signos y valoraciones apropiados para hacerlo y en qué circunstancias.

La noción de discurso emergente, por su parte, remite a aquel discurso que cuestiona el eje de referencias impuesto por el discurso dominante al criticar los tópicos, signos y valores que este establece, así como también los actores sociales que constituye como locutores legitimados para plantear y abordar los temas de discusión. Como consecuencia, un discurso emergente pone en circulación nuevos temas y nuevas posiciones sociales

¹ La traducción de la cita es nuestra.

desde las cuales abordarlos, hecho que trae aparejada la proliferación de nuevos signos y nuevas valoraciones para los signos existentes.

De este modo, indagamos en qué medida la ESI constituye un discurso emergente que propone modelos pedagógicos alternativos al plantear nuevos modos de producción y circulación del saber en el aula. Nuestra investigación se centra en el análisis de dos materiales elaborados para la implementación de la ESI, luego del debate por el proyecto de ley de IVE, en 2018. El primero de estos materiales se titula *¿Dónde está mi ESI? Un derecho de las y los estudiantes*, realizado en el año 2018, en el marco del programa Jóvenes y Memoria, dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. El segundo material que conforma nuestro corpus se denomina *Hablamos de Educación Sexual Integral. Cuadernillo para estudiantes*, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2020, en el marco de los programas de Educación Sexual Integral y del Parlamento Juvenil del Mercosur.

3. Metodología de análisis

Como mencionamos en el apartado anterior, tomamos como coyuntura discursiva (Chouliariaki & Fairclough, 1999) para la conformación de nuestro corpus el tratamiento del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) llevado a cabo en la Argentina, en el año 2018. Nuestro análisis de los materiales parte de la premisa de que el uso del lenguaje es inherentemente dialógico y polifónico (Martin & White, 2005; Voloshinov, 1929:). Según esta perspectiva, en todo texto se inscribe una diversidad de voces - no siempre fáciles de identificar ni tampoco siempre atribuibles a un sujeto específico - cada una de las cuales se caracteriza por traer a escena un punto de vista particular, que bien puede ser tomado por el locutor² como fuente de apoyo y respaldo o bien como objeto de crítica y rechazo. A su vez, en el texto también aparecen huellas más o menos visibles de las relaciones de interlocución, que dan cuenta de la presencia de un sujeto hablante o escritor que configura uno o varios destinatarios que, lejos de ser meros receptores pasivos, imprimen también sus marcas en el enunciado.

² Retomamos la distinción que realiza Pérez (2002) entre el locutor del texto y los enunciadores. Si bien estas categorías están emparentadas con la teoría polifónica-enunciativa de Ducrot (1984), consideramos necesario para nuestro análisis recuperar la reformulación que hace la autora de estas nociones, quien concibe al locutor como aquel sujeto discursivo al que remiten las marcas de primera persona que no aparecen en contexto de discurso referido y a quien se atribuye la responsabilidad por la producción del texto como unidad. El enunciador, por su parte, es presentado no sólo como aquél a quien se le adjudica un determinado acto de enunciación, sino que, además de ese plano de interacción enunciativa, puede ser identificado como un actor socio-histórico.

Adoptamos para nuestra investigación las categorías de análisis propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005), que estudia la evaluación en el lenguaje a partir de la descripción y explicación de los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para valorar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir identidades textuales y presentar posturas ideológicas como naturales (Kaplan, 2004). Para esta investigación, centramos nuestro análisis exclusivamente en el subsistema de compromiso, esto es, en aquellos recursos lingüísticos utilizados por el locutor para posicionarse frente a las proposiciones comunicadas en su texto y ante sus interlocutores, y los significados por medio de los cuales se reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que los enunciados ponen en juego.

Proponemos el concepto de escena discursiva (Dvoskin, 2017) para hacer referencia a la diversidad de voces y posicionamientos discursivos que se incorporan en el texto y a las imágenes que el locutor construye tanto de sí mismo como de su interlocutor. Para ello, analizamos, por un lado, las marcas lingüísticas que remiten al locutor y al interlocutor del texto, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de las imágenes que el locutor configura de sí mismo y, especularmente, de a quien dirige su enunciado (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Por otro lado, prestamos atención a aquellos enunciados que traen a escena de maneras más o menos explícitas voces ajenas a la del locutor, como ocurre cuando se utilizan recursos como el discurso referido, la negación o conectores concesivos y adversativos.

4. Análisis

4.1 La experiencia como saber

El primero de los materiales analizados es el resultado de una investigación realizada por estudiantes de nivel secundario junto con sus docentes Andrea Beratz y Jezabel Agüero. El carácter colaborativo de este trabajo se manifiesta desde un comienzo en los tres prólogos que abren el texto: el primero tiene como autora a la periodista especializada en temáticas de género, Mariana Carbajal; el siguiente presenta como responsables a los estudiantes; y el último, a las docentes.

Previo a los prólogos, se presenta un índice en el que figuran el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y los cinco capítulos que componen el material: “1. Mujeres y conquista de derechos”, “2. Identidad de género y diversidad sexual”, “3. Trata de personas”, “4. Violencia de género y medios de comunicación” y “5. Interrupción

voluntaria del embarazo”. El texto se cierra con un epílogo escrito por María Elena Saravi, directora del programa Jóvenes y Memoria.

Para este trabajo, focalizamos la atención en los prólogos escritos por los estudiantes y las docentes, que son los apartados en los que se ponen de manifiesto las voces y posicionamientos de los responsables del texto. Sin embargo, haremos referencia también al resto del material para relevar las diferentes voces, perspectivas y problemáticas que son traídas a escena.

Apertura dialógica: la mirada desde las primeras personas

Tanto el prólogo escrito por los estudiantes como el de las docentes son presentados desde la primera persona del plural, que refieren de manera explícita a los colectivos en los que se inscriben cada uno de estos locutores. En ambos prólogos se anuncia que el material surge como reclamo a una falencia del Gobierno y como respuesta a una necesidad de los estudiantes

1. **Si bien**³, una vez promulgada la ley, el Estado ha generado diversas herramientas para poder pensar cómo trabajar la E.S.I, [los estudiantes] **creemos** que no han sido suficientes o eficaces en su aplicación. (DEMESI: 7)⁴

2. Este libro surge como una necesidad de los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria N°14, Carlos Vergara, de La Plata, que **vieron** vulnerado su derecho a recibir Educación Sexual Integral en la mayoría de las áreas de conocimiento. (DEMESI: 9)

De forma explícita en el primer ejemplo y de manera implícita en el segundo, se coloca al Estado en el centro de la escena al atribuirle la responsabilidad por las fallas en la implementación de la ESI. Esta acusación lo posiciona indirectamente como uno de sus destinatarios⁵, hecho que produce el desdoblamiento en la destinación del texto entre aquellos a quienes se dirige de manera positiva (principalmente, los estudiantes y docentes de nivel secundario) y aquel otro con el que confronta. Esta destinación confrontativa le otorga al texto un matiz polémico, característica que lo acerca al discurso político (Verón, 1987).

³ Tanto aquí como cuando aparezcan, las marcas de negrita son nuestras excepto cuando indiquemos lo contrario.

⁴ Colocamos entre paréntesis las siglas del nombre del material y el número de página al que corresponde el fragmento citado.

⁵ García Negroni (2016) distingue entre el destinatario directo, que es aquél que comparte la relación de interlocución con el locutor y a quien está dirigido explícitamente el mensaje, y el indirecto, que no forma parte de la relación de interlocución, si bien su presencia está prevista por el locutor, hecho que suele dejar huellas en la superficie textual.

Por su parte, en el primero de estos ejemplos, los estudiantes presentan su postura de forma atenuada a través de dos recursos que Martin & White (2005) clasifican como heteroglósicos, debido a que habilitan la circulación de posiciones alternativas, si bien con efectos opuestos: por un lado, la *contraexpectativa*, que clausura el espacio dialógico ya que si bien reconoce las iniciativas del Estado, adopta una postura crítica ante ellas; y, por el otro, la *consideración*, que presenta la postura del locutor como una posibilidad, por lo genera una apertura dialógica. Esta manera de presentar su propia postura por parte de los estudiantes predomina a lo largo de su prólogo:

3. [Los estudiantes] **Consideramos** que crecer en este contexto en el cual los medios de comunicación hegemónicos manipulan constantemente la información y desvirtúan de manera más o menos explícita los temas mencionados es algo que nos marca. (DEMESI: 7)

Por su parte, el segundo de los ejemplos que mencionamos más arriba, escrito por las docentes, trae a escena la postura de los estudiantes a partir de un proceso de percepción, “vieron⁶”, que da cuenta de la experiencia directa de los jóvenes. Esta caracterización de los estudiantes como actores involucrados en las prácticas educativas se corrobora en su prólogo:

4. [Los estudiantes] **Percibimos** dentro de nuestra comunidad educativa, como de tantas otras, una falencia en la información y formación, tanto en alumnos y alumnas como en los y las docentes (DEMESI: 8)

Tanto el ejemplo 2 como el 4 configuran a los estudiantes como actores privilegiados de la comunidad educativa para saber qué sucede con la educación sexual en las escuelas, hecho que legitima su participación en la elaboración del libro.

Este protagonismo de los estudiantes en la producción del texto se manifiesta en los roles temáticos que cumple y en el tipo de procesos que desarrolla:

5. [Los estudiantes] **Elegimos** construir este libro entre estudiantes y docentes que busca informar sobre diversas temáticas que están contempladas en la Ley de Educación Sexual Integral. (DEMESI: 7)

6. [Los estudiantes] **Decidimos** investigar y trabajar sobre la desaparición sistemática de mujeres cuando los fines son para trata y prostitución, casos de femicidios y feminicidios, la problemática de la discriminación hacia el colectivo LGBTQ+ y los avatares sociales que atraviesan, el debate sobre la interrupción voluntaria de embarazo, la conquista paulatina de derechos, entre otros. (DEMESI: 7)

⁶ El contexto discursivo nos permite inferir que, en este caso, el verbo “ver” es utilizado para hacer referencia a un proceso vinculado con los sentimientos o las reflexiones de los estudiantes antes que con la vista.

Tanto *elegir* como *decidir* son procesos que implican un acto de consciente y voluntario por quien los lleva a cabo, por lo que otorgan a sus responsables un carácter agentivo (van Leeuwen, 2008).

La experiencia directa de los estudiantes en las prácticas educativas los legitima para la elaboración del libro, forma de conocimiento que si bien resulta válida en diversas esferas de la vida social (Chafe, 1986), no suele ser considerada una fuente prestigiosa en el ámbito educativo, donde suele privilegiarse el conocimiento ya estabilizado.

Por su parte, las docentes también son presentadas como actor protagónico de las prácticas educativas y de la elaboración del libro. Sin embargo, se distancian de la posición de saber característico de su rol y, en su lugar, configuran su condición de locutora desde la duda:

7. Cuando se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral generó en la gran mayoría de los y las docentes un desconcierto muy grande porque, si bien su aplicación sería de carácter gradual, incorporaba aspectos que no estaban relacionados sólo con lo biológico reproductivo como lo que se enseñaba hasta entonces. (DEMESI: 9)

Esta enunciación desde el lugar de la duda se manifiesta también en los recursos que emplea para presentar su posicionamiento:

8. **Creemos** que el producto final de este proyecto no sólo plasma el sentido crítico de los alumnos y alumnas sobre el pasado y el presente, [...] sino que además implementa una producción creada por y para estudiantes. (DEMESI: 10)

La falta de certeza no impide que las docentes tomen la palabra para abordar estas temáticas. Al igual que los estudiantes, presentan su postura como una posibilidad y, de ese modo, dejan abierto el espacio para su crítica y cuestionamiento.

Lejos de clausurar los sentidos posibles sobre el tema, tanto en el prólogo de los estudiantes como en el de las docentes se utilizan procedimientos que abren el espacio para que puedan producirse y circular sentidos alternativos a los enunciados por los locutores. Esta apertura a otros discursos y sentidos se hace efectiva en el resto del material, donde se traen a escena una variedad de voces y posicionamientos que polemizan entre sí, lo que configura un entramado heteroglósico sumamente complejo.

Posiciones encontradas

Como se pudo observar cuando presentamos el índice, el material aborda una diversidad de problemáticas vinculadas con el género y la sexualidad que va más allá de la transmisión de infecciones sexuales o los métodos anticonceptivos, por lo que trascienden el campo de la biología o de la salud. De esta manera, encontramos en los

diferentes capítulos referencias a los discursos legal, político, periodístico, artístico o testimonial, diversidad que configura una escena discursiva sumamente heteroglósica.

Más allá de esta heterogeneidad, podemos reconstruir una jerarquía entre los diferentes discursos, dado que la referencia a las leyes ordena temáticamente los capítulos. De este modo, además de la ley de Educación Sexual Integral, se mencionan, entre otras, las leyes de Régimen legal del trabajo de mujeres y niños, Ampliación de los derechos civiles de la mujer, Sufragio femenino, Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, Protección Integral de la Mujer, Matrimonio igualitario y Trata de personas, que ordenan y respaldan los temas que se desarrollan en el material.

Cada ley está acompañada por una breve caracterización del contexto social, cultural y político en el que fue sancionada, que es repuesto a partir de la puesta en escena de informes producidos por diferentes organizaciones (como la ONU o la Fundación huésped) y notas periodísticas de distintos medios masivos de comunicación (como *Página/12*, *La Nación*, *Ámbito Financiero* o *La Izquierda diario*), que son, así, constituidos como enunciadores.

La pluralidad de voces que coexiste en el texto otorga al material un carácter heteroglósico que cumple diferentes funciones que lo alejarían del género “libro de texto”. Por un lado, el empleo del recurso de *reconocimiento* (Martin & White, 2005) permite a los locutores explicitar las fuentes de donde extraen las informaciones sin establecer un posicionamiento, por lo que dejan abierto el espacio para su cuestionamiento; y, por el otro, se ponen en escena diferentes puntos de vista sobre los temas que se abordan, por lo que los contenidos quedan expuestos a la discusión.

La apertura dialógica que caracteriza al material pone en circulación contenidos cuyos sentidos permanecen sujetos a la crítica y el cuestionamiento. De esta manera, habilitan el espacio para que estudiantes y docentes tomen la iniciativa discursiva (Raiter, 2016) y propongan otras perspectivas y posicionamientos en el contexto áulico, ya sea derivados de sus propias experiencias en las prácticas educativas, ya sea por otras lecturas que hayan podido realizar.

4.2 El saber validado como respuesta

El segundo texto que conforma nuestro corpus fue elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2020. A diferencia del texto anterior, en este las referencias a otras fuentes se ubican en espacios específicos del material: al final de cada capítulo, se mencionan leyes nacionales y videos elaborados por el Ministerio de

Educación sobre educación sexual integral; y, por otro lado, en el capítulo titulado “El Parlamento anda diciendo”, se recupera de forma explícita la voz de los jóvenes.

Fuera de estos espacios específicos, predomina un estilo que clausura la diversidad de voces, ya sea a partir de la contracción dialógica o de la monoglosia. Sin embargo, resulta significativo observar cuáles son esas otras voces y posturas que se traen a escena en el texto.

Monoglosia: posiciones irreversibles

A lo largo del material, los estudiantes son constituidos principalmente como destinatarios de un texto que, paradójicamente, proclama proponerse darles la voz para tratar temas vinculados con la educación sexual:

9. **Sabemos** que todavía su implementación [de la ESI] es desigual. [...] Por eso, **ponemos** a disposición este cuadernillo, un material para que las y los estudiantes **tomen la voz** sobre la ESI. (HDESI: 5)

10. Es **tu** derecho elegir cuándo, cómo y con quién tener relaciones sexuales. [...] Además, **tenés** que saber que si una persona usa su poder físico o emocional para obligar a otra a hacer algo que no quiere es violencia. (HDESI: 23)

Como se observa en estos ejemplos, el locutor se distancia de su destinatario, movimiento manifiesto, en primer lugar, en los pronombres y desinencias verbales, que marcan posiciones diferenciales para uno y otro en la escena enunciativa. Por otro lado, el locutor se constituye en un lugar de saber, posicionamiento que genera una asimetría frente a su destinatario, a quien, especularmente, se lo posiciona en el lugar de la ignorancia:

11. ¿A qué nos referimos con los estereotipos de género? A esas representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base al sexo biológico. [...] **Por ejemplo**, que las mujeres sean biológicamente quienes puedan llevar adelante el embarazo **no** determina que “naturalmente” sean ellas quienes tengan que dedicarse al cuidado de los/as hijos/as. (HDESI: 13)

En este fragmento, aparece, en primer lugar, una pregunta retórica, que abre el espacio para que el locutor desarrolle su exposición sobre el tema. El estilo monoglósico que modaliza la explicación presenta las proposiciones transmitidas como contenidos verdaderos que el estudiante debe interiorizar. Por otro lado, la ejemplificación o la aclaración son recursos frecuentes a lo largo del texto, que, por un lado, complementan la información y, por el otro, obturan las interpretaciones y, de ese modo, controlan la circulación de los significados posibles:

12. **Es importante** remarcar que hay determinadas identidades, relaciones y orientaciones que se han construido históricamente como “normales” y legítimas (vinculadas a la

orientación heterosexual), mientras otras han sido consideradas **erróneamente** como “patológicas” y problemáticas (**por ejemplo**, la orientación homosexual o las identidades trans). (HDESI: 16)

Vemos, en el ejemplo 12, una valoración axiológica de los contenidos no sólo en términos de verdadero/falso, sino también en relación con su importancia. El recurso del pronunciamiento que inicia el enunciado marca de forma explícita el compromiso del locutor, mientras que el uso de las comillas y del adverbio “erróneamente” distinguen la información correcta, que el locutor asume como propia, de la incorrecta, de la cual se distancia.

A su vez, se eliden en la superficie textual dos tipos de informaciones en el ejemplo anterior: por un lado, el uso de construcciones pasivas omite a los responsables de haber construido identidades legítimas y otras patológicas, por lo que estas acciones resultan deshistorizadas y, por lo tanto, no pueden problematizarse sus causas ni sus efectos. Por otro lado, la omisión de las fuentes de donde se extrajo la información presenta los contenidos como un saber ya conocido y validado, por lo que los estudiantes no tienen otra posibilidad que incorporarlo.

Contracción dialógica: respaldo o descalificación

Si bien el material presenta un estilo eminentemente monoglósico, el locutor trae a escena otras voces de formas más o menos marcadas. Resulta elocuente que aquellas voces que son identificadas corresponden a leyes⁷ mayoritariamente y, en una sola oportunidad, a los organismos de salud y a los movimientos y estudios de género:

13. En nuestro país, **la ley N° 26.743** establece que todas las personas tenemos derecho al reconocimiento de nuestra identidad de género, al libre desarrollo personal conforme a esa identidad y que se nos trate respetuosamente de acuerdo a la misma. (HDESI: 14)

14. La **salud**⁸, según **la Organización Mundial de la Salud**, es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y **no** solamente la ausencia de afecciones o enfermedad. En este sentido, **más que** una cuestión individual, es un proceso grupal y comunitario. (HDESI: 22)

Tanto la ley 26.743 de Identidad de género como la Organización Mundial de la Salud son incorporadas, en estos dos ejemplos, como citas de autoridad. La referencia a estas

⁷ Las leyes mencionadas son la Ley de Protección integral de los derechos de los niños, niñas, adolescentes (2005), Educación Nacional (2006), Educación Sexual Integral (2006), Identidad de género (2012), Matrimonio Igualitario (2010) y Educar en igualdad (2015).

⁸ Marca de negrita en el original.

fuentes contrasta con otras que son recuperados de forma anónima, como puede verse en el ejemplo 14, en el que la negación del enunciado trae aparejada también su forma positiva subyacente (Martin & White, 2005), cuyo enunciador no se identifica, o en el siguiente ejemplo:

15. Mientras suele ser común pensar que los celos o las prácticas invasivas son una demostración positiva del amor, **en realidad**, son un intento de ejercer poder y control sobre el otro/a. (HDESI: 19)

Tanto en el ejemplo 14 como en el anterior, el locutor corrige a esa otra voz a la que trae a escena de forma no mostrada y a la que no identifica. La construcción de infinitivo del primer fragmento de este enunciado dificulta recuperar al sujeto que piensa que los celos o las prácticas invasivas son una muestra de amor. De hecho, el locutor le atribuye un carácter común a este tipo de pensamiento, por lo que el error no sería adjudicable a un individuo en particular sino a la sociedad en su conjunto. El locutor se posiciona, así, en un lugar distintivo respecto del común de la sociedad, lo que le otorga una responsabilidad especial:

16. Las personas tienen derecho a elegir el método anticonceptivo, según sus preferencias, costumbres y creencias. **Sin embargo**, [...] el preservativo es el único que sirve para prevenir infecciones de transmisión sexual y evitar embarazos, por lo que **se sugiere** siempre su utilización (HDESI: 24)

Al igual que en el ejemplo 15, en este enunciado aparece el recurso de la *contraexpectativa*: el conector adversativo opone el primer fragmento -en el que se concede la posibilidad a las personas de elegir el método anticonceptivo- con el segundo -que descarta dicha posibilidad. De esta manera, el locutor se posiciona no sólo en el lugar del saber respecto de su destinatario estudiante, sino también de guía de las personas: explica, corrige y orienta. Este recorrido inhibe caminos alternativos, debido a que son calificados como erróneos o peligrosos por el locutor. En consecuencia, el estudiante no tiene otra posibilidad que elegir el camino ya establecido y validado que su locutor le señala.

Esta imposibilidad de decidir por su propia cuenta se ratifica en aquellos fragmentos del texto en los que aparece la voz de los estudiantes, caracterizada nuevamente por la carencia de conocimiento. En los diferentes capítulos, encontramos junto al título una serie de preguntas que trae a escena de manera implícita la voz de un estudiante que pide información:

17. ¿Cuáles son **mis** derechos en la escuela en relación con la ESI? ¿Con quién **puedo** hablar de lo que **me pasa**? (HDESI: 9)

18. ¿Está bien que **me** pase esto? ¿será normal? ¿**Me animo** a hacer las cosas que **me** gustan? (HDESI: 12)

19. ¿Hay una única manera de vivir **mi** sexualidad? (HDESI: 15)

20. ¿**Puedo** expresar lo que **siento** en la escuela? ¿**tengo** un espacio para hablar de lo que **me pasa**? (HDESI: 18)

Si bien no se explicita, la primera persona del singular permite inferir como responsable de esas preguntas a un estudiante que pide información sobre un tema que desconoce. Resulta interesante que este desconocimiento está vinculado, por un lado, con la educación formal de la sexualidad en tanto contenido y perspectiva curricular, como se observa en los ejemplos 17 y 20, y, por otro lado, esta ignorancia también remite a los propios deseos y sentimientos del estudiante.

5. Conclusiones

En este trabajo, nos propusimos analizar dos materiales elaborados para la implementación de la ESI luego del debate parlamentario por la Interrupción Voluntaria del Embarazo, en 2018, con el objetivo de indagar si, en esta coyuntura, la educación sexual ha movilizado un discurso crítico en el campo educativo. Si bien los materiales presentan diferencias en cuanto a sus condiciones de producción, evidenciado fundamentalmente en los actores y posiciones sociales que asumen los locutores de cada uno de los textos, el foco de nuestra investigación estuvo puesto en los tipos de relaciones que establecen entre los actores que participan de las escenas configuradas, así como también entre estos y los modos de producción y circulación de los saberes.

En primer lugar, pudimos observar que el material producido por los estudiantes y las docentes del colegio de la Ciudad de La Plata presenta características novedosas para el discurso pedagógico. Por un lado, el lugar de locutores asumido por estudiantes y docentes reconfigura la escena enunciativa del libro de texto, que suele relegar a estos participantes al lugar de destinatarios. Por otro lado, a diferencia de otros materiales pedagógicos elaborados para la implementación de la ESI, en este caso, su constitución como locutores no está dado por su carácter de especialistas en cuestiones de género y sexualidad, sino principalmente por su experiencia directa en las prácticas educativas, que les ha permitido percibir fallas en este tipo de educación. El material presenta un estilo eminentemente heteroglósico, que habilita una configuración dinámica en las posiciones

de enunciación y abre el espacio para la reflexión, el cuestionamiento y la discusión de los contenidos que circulan en el material.

La voz de los locutores se hace nítida en los prólogos, donde manifiestan su posicionamiento crítico frente a las acciones realizadas por el Estado en relación con la ESI, pero se difumina en el resto de los capítulos, en los que se confunde con los otros discursos y posicionamientos que son traídos a escena. Esta heterogeneidad enunciativa se muestra de forma manifiesta, ya que incorpora explícitamente en el texto las fuentes de donde los locutores extraen las informaciones que presentan, las cuales traen aparejadas una diversidad de puntos de vista, incluso opuestos sobre los temas. En consecuencia, el texto insta la polémica e invita a la discusión, características que han estado emparentadas con el discurso político.

El segundo material analizado, en cambio, presenta un estilo predominantemente monoglosico. El posicionamiento del locutor desde el Ministerio de Educación de la Nación le otorga autoridad en su enunciación y los contenidos son presentados como saberes ya validados y legitimados en la comunidad educativa. De esta manera, configura una escena estática, en la que los estudiantes son constituidos exclusivamente como destinatarios de un saber que no poseen, ignorancia que justifica su lugar en la situación comunicativa.

Si bien los modos de circulación de los sentidos en ambos materiales son claramente diferentes y responden a distintos modelos pedagógicos, en ambos textos predomina el discurso legal. A partir de recuperar las leyes vinculadas con el género y la sexualidad, fundamentalmente aquellas sancionadas a partir de 2006, se estructuran temáticamente los capítulos y funcionan, a la vez, como respaldo para las posturas de los locutores.

6. Referencias bibliográficas

Baez, J., & González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IIICE*, (38), 7-24. doi: <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>

Bernstein, B. (1990). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Chafe, W. & Nichols, J. (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Choulariaky, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse and late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, Edinburgh-Cambridge.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.

Dvoskin, G. (2016). La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 1-21. URL: [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)autor.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)autor.pdf)

Dvoskin, G. (2017). Discursos silenciosos, discursos silenciados. Apropiación enunciativa como operación discursiva. *Revista Conexión Letras* v.12 (18), 139-152. doi: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.79465>

Dvoskin, G. (2018). Polifonía e interdiscurso: El discurso de la Educación Sexual Integral en el diario *Página/12*. *Lengua y Habla*, 22, 27-44. URL: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12794>

Dvoskin, G. (2021). Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico. *Lenguaje*, 49(1), 27-46. Doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8797>

Dvoskin, G. & Gregis Estivalet, A. (2021). Education, Sexuality and Anti-gender Movements in Latin America. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 22(2), 28-44. doi: 10.13060/gav.2021.018

Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131122034410/JCEsquivel.pdf>

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Faur, E. (2012). *El desafío de la educación sexual*. La Plata: UNIPE.

Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *Forum*, 51(2), 57-61. URL: <https://forum.lasaweb.org/>

Felitti, K. & Ramírez Morales, R. (2020). Pañuelos verdes por el aborto legal: historia, significados y circulaciones en Argentina y México. *Encartes*, 3(5), 111-145. URL: <https://encartesanropologicos.mx/felitti-ramirez-panuelos-verdes-aborto-argentina-mexico>

Freire, Paulo. 1969. *Pedagogia do oprimido*. (17° ed). Rio de Janeiro: Paz e terra.

García Negroni, M. M. (2016). Discurso político, contradestinyación indirecta y puntos de vista evidenciales. La multidestinyación en el discurso político revisitada. *ALED* 16(1), 37-59. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5958979>

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y crítica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu.

Grotz, E., Plaza, M. V., González del Cerro, C., González Galli, L. & Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação*, 26, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>

Kaplan, Nora (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración, *Boletín de Lingüística*, 16(22), 52-78. URL: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/1468-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2840-1-10-20120318.pdf

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.

Martin, J. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Morgade, Graciela (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes editores.

Orlandi, E. (2016). Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, V. 2. 68-80. URL: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/Dialnet-EducacaoESociedade-5959129.pdf

Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Chile: Frasis.

Pêcheux, M. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques, *DRLAV*, 27, 1-24. URL : https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1982_num_27_1_979

Pérez, S. (2002). Verbos de actos de habla y modalidad: una mirada desde el análisis del discurso, *Iztapalapa*, 53, 51-66. URL: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/436>

Raiter, A. (2016). Iniciativa discursiva en la polémica política. Legitimación y habilitación. En Raiter, A & Zullo, J. (eds.), *Al filo de la lengua* (151-168). Buenos Aires: La bicicleta ediciones.

Tabbush, C., Díaz, M. C., Trebisacce, C. & Keller, V. (2020). Matrimonio igualitario, identidad de género y disputas por el derecho al aborto en Argentina. La política sexual durante el kirchnerismo (2003-2015). *Sexualidad, Salud y sociedad*, 22(4), 22-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.02.a>

Tosi, Carolina (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educación.

Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Zavala, V (2019a). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, v. 43 (1), 87-116. doi: <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>

Zavala, V. (2019b). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 343.359. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Verón, E. (1987). *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.