

De eso (*no*) se habla

Entre lo prohibido y lo impensable de la sexualidad en la educación formal argentina.

Autor:

Dvoskin, Gabriel

Tutor:

Raiter, Alejandro Guillermo

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

**De eso (*no*) se habla.
Entre lo prohibido y lo impensable
de la sexualidad en la educación
formal argentina**

Tesista: Dvoskin, Gabriel

Director y consejero: Raiter, Alejandro Guillermo

Co-director: Menéndez, Salvio Martín

Correo electrónico: gabidvoskin@gmail.com

Agradecimientos

Resulta ya una creencia generalizada la idea de que el trabajo del tesista constituye una labor solitaria. Lejos de ser cierta, al menos en mi caso, semejante afirmación no es más que un mito sumamente injusto y desagradecido: esta investigación nunca podría haber sido desarrollada sin el diálogo con todos aquellos que, cada uno a su manera y desde su lugar, participaron en este camino en espiral que es el doctorado. De ahí que la primera persona del plural que se emplea en las páginas que siguen no sea sólo una marca de modestia y esquizofrenia, sino también, y principalmente, una forma sincera de reconocimiento. Una tesis –esta- es precisamente eso: un gran diálogo que no empezó recién en estos años y no termina con este escrito que, nada más (y nada menos), se propone reconstruir del mejor modo posible esa gran conversación con la presentación de todas esas voces que aportaron a este trabajo.

La primera voz que se escucha en mi cabeza es la de mi director, Alejandro Raiter, un gran interlocutor también para la Lingüística. Alguien que sabe que no alcanza con saciar la sed de conocimientos y se ocupa también del hambre con asados. Por los encuentros sin reloj y por estar siempre dispuesto a abrir cualquier discusión, muchas gracias.

Mi primer encuentro con la Lingüística fue con Laura Miñones, hablante incansable y mejor oyente. Supo trasmitirme su pasión por la disciplina y con el tiempo, además de profesora, se convirtió en guía, consejera, terapeuta: amiga.

En esta investigación participó un grupo que no sabe distinguir el trabajo del ocio, por eso las risas están siempre presentes en cada reunión, sea en el instituto de Lingüística o en cualquier otro lugar, lo que hace el aprendizaje mucho más interesante y entretenido. Son muchos y espero no olvidarme de ninguno: Julia, Mariana, Paula, Lucía, Gilda, Federico, Rocío, Flor, Daniela, Rubén, Jennifer, Alba y Diana.

A Mariana, a mi hermano Ariel, a Eugenia, a mis primos, tíos y abuelos: por transformar cualquier conversación en una discusión y cualquier tema en un objeto de conocimiento y, así, obligarme siempre a la reflexión.

A Soledad, Laura, Julia, Andrés, Jimena, Leonardo, Ana, Nicolás, Roraima, Nacho, Agustina, Florencia y Eugenia, que aceptaron no sólo escuchar y criticar teóricamente el trabajo, sino que también se prestaron como informantes al compartir sus más ricas experiencias relacionadas con la educación y el lenguaje.

Una mirada no vale más que mil palabras, pero bien permite proyectar unas cuantas. Morumbí llegó con la beca y desde entonces no se movió. Compañía fiel y leal, gran oyente, siempre dispuesto a dar un paseo que permita clarificar las ideas, cuando no despertarlas.

Por último, pero no por ello menos importantes, mis padres. Difícilmente se me hubiera ocurrido empezar la carrera de Letras de no ser por mi mamá y seguramente nunca la habría terminado sin la presencia de mi papá. Interlocutores omnipresentes en todos mis diálogos. El “gracias” siempre queda chico. Por suerte, nunca lo esperan.

No todas las voces que participaron de este diálogo fueron fructíferas y constructivas. Algunas piedras hubo que gambetear en el camino -cuando no, patear. Sin embargo, las dejaremos en el anonimato. Sólo recordaré las palabras de mi profesora de 5° año de Literatura, quien con su pregunta alentó el espíritu crítico que debe tener todo lingüista: “¿Para qué vas a estudiar Letras?”. No sólo nunca pude contestar semejante interrogante, sino que todavía no logro siquiera entender la pregunta. Afortunadamente, nunca entró en ningún parcial.

Índice

Capítulo 1

1. <i>Introducción: Sexualidad y Educación</i>	11
1.1 La sexualidad como tema de la agenda pública en la Argentina.....	11
1.2 Coyuntura histórica: La agenda política kirchnerista.....	16
1.3 La sexualidad como objeto de conocimiento: La educación sexual en la Argentina.....	20
1.4 La sexualidad como objeto de represión.....	26
1.4.1 Orden y progreso.....	27
1.4.2 La biopolítica.....	31
1.5 Las teorías crítico-reproductivistas.....	36
1.5.1 La institución escolar como Aparato Ideológico de Estado.....	37
1.5.2 Capital económico y capital cultural.....	40
1.5.3 El dispositivo pedagógico.....	43

Capítulo 2

2. <i>Una teoría social del sentido</i>	50
2.1 Hablando se entiende la gente: El mito de la lengua democrática.....	54
2.2 Del sistema al uso del lenguaje.....	60
2.2.1 El uso en el sistema: el paradigma cuantitativo de Labov.....	60
2.2.2 El texto como unidad de sentido: La Lingüística Sistémico Funcional.....	66
2.2.2.a Los límites de la cláusula: la Lingüística Crítica.....	69
2.2.2.b El lenguaje políticamente correcto: el Análisis Crítico del Discurso.....	75
2.2.2.c Más allá de la cláusula: la Teoría de la Valoración.....	77
2.2.3 La pragmática: El poder de la palabra.....	81
2.2.3a La teoría de los actos de habla.....	81
2.2.3b Una teoría general de la acción.....	83
2.2.3c Las máximas conversacionales.....	85
2.2.3d La distribución desigual de los significados.....	87
2.2.4 La etnografía del habla: La competencia comunicativa.....	89

2.2.5 La enunciación en la lengua.....	94
2.2.5a La apropiación individual del aparato formal.....	94
2.2.5b Polifonía y argumentación.....	96
2.2.6 No aclares que oscurece: Escuela Francesa en Análisis del Discurso.....	102
2.2.6a El olvido ideológico.....	103
2.2.6b Los otros y el Otro: heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva.....	109
2.2.6c La primacía del interdiscurso: universo discursivo, campo discursivo y espacio discursivo.....	111
2.2.6d A Escola Francesa de Análise do Discurso: las nuevas lecturas de Pêcheux.....	113
2.2.7 Los últimos serán los primeros: el círculo Bajtín.....	122
2.3 Silencios que significan.....	128
2.3.1 Campo de efectos posibles.....	129
2.3.2 El Discurso social.....	131
2.3.3 Discurso dominante, discursos opositores y discursos emergentes: la disputa por la iniciativa discursiva.....	134
2.4 La activación de la conciencia.....	137
2.5a Apropiación enunciativa.....	141
2.5b Acerca de la escena discursiva.....	146

Capítulo 3

3. <i>Dispositivo de análisis</i>	150
3.1 Corpus.....	153
3.1.1 Discurso político.....	155
3.1.2 Discurso pedagógico.....	159
3.1.3 Discurso periodístico.....	160
3.2 La escena discursiva.....	165
3.2.1 Análisis intratextual.....	167
3.2.1.1 Nivel sintáctico-semántico.....	167

3.2.1.2 Nivel semántico-discursivo.....	172
3.2.2 Análisis interdiscursivo.....	179

Capítulo 4

4. <i>Análisis</i>	182
4.1 Discurso político.....	184
4.1.1 Maffei.....	185
4.1.2 Lix Klett.....	200
4.1.3 Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos.....	208
4.2 Discurso pedagógico.....	213
4.2.1 Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria.....	215
4.2.2 Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula.....	225
4.2.3 El discurso monoglosico.....	233
4.3 Discurso periodístico.....	237
4.3.1 Página/12.....	239
4.3.1.1 La sanción de la ley.....	239
4.3.1.2 La polémica Aguer-Sileoni.....	246
4.3.1.3 El conflicto García Hermelo.....	254
4.3.2 La Nación.....	262
4.3.2.1 La sanción de la ley.....	262
4.3.2.2 La polémica Aguer-Sileoni.....	270
4.3.2.3 El relevamiento de la implementación de la ley.....	283
4.3.3 Formaciones discursivas en disputa.....	297

Capítulo 5

5. <i>Conclusiones</i> : Discursos silenciosos, discursos silenciados.....	301
5.1 Sentidos prohibidos: los indecibles de la educación formal.....	316

5.2 Sentidos imposibles: los indecibles de la sexualidad.....	322
6. <i>Bibliografía</i>	329
7. <i>Fuentes utilizadas</i>	337
7.1 Documentos legales.....	337
7.2 Sitios de internet.....	337
7.3 Materiales didácticos.....	337

“Obrar contra las órdenes de Dios significa liberarse de la coerción, emerger de la existencia inconsciente de la vida prehumana para elevarse hacia el nivel humano. Obrar contra el mandamiento de la autoridad, cometer un pecado, es, en su aspecto positivo humano, el primer acto de libertad, es decir, el primer acto humano. Según el mito, el pecado, en su aspecto formal, está representado por un acto contrario al mandamiento divino, y en su aspecto material por haber comido del árbol del conocimiento. El acto de desobediencia, como acto de libertad, es el comienzo de la razón.”

Erich Fromm, *El miedo a la libertad*

Prólogo

Difícil precisar el momento en que el tema se convirtió en objeto de estudio. Sinceramente, creo -y así lo prefiero- que la inspiración no provino tanto de traumas sufridos en relación con la sexualidad como por experiencias vividas en más de veinticinco años de educación formal. Una serie de sucesos puntuales ya en calidad de docente me hacen confiar en que esto fue efectivamente así.

El tema no tardó en aparecer en una de las primeras clases en la que cumplía el rol de maestro de 5° grado, esto es, a cargo de alumnos que tenían entre diez y once años de edad. Como la mayoría de las veces, nos convocaba el análisis sintáctico. O al menos, eso creía yo. Del predicativo subjetivo obligatorio era de lo que estaba hablando cuando un estudiante levantó la mano y, en un tono de absoluta ignorancia e ingenuidad, preguntó: “Gabriel, ¿qué es un preservativo?”.

Vaya uno a saber en lo que estaba pensando el alumno mientras yo hablaba de lo que hablaba. Joven como era en ese momento, sentí que era una oportunidad para marcar una diferencia como docente, por lo que decidí dejar de lado por un instante el cronograma de actividades planificado y abocarme al objeto de interés propuesto por el alumno. Pensé la respuesta en los pocos segundos que tenía si pretendía hacer pasar la consulta como una más. Intenté que el tono de mi voz ocultara los nervios que sentía en ese momento, producto de la combinación de la responsabilidad que conlleva la tarea docente con el tema en cuestión, y respondí: “es algo que usan los hombres para evitar enfermedades y embarazos”.

El curioso estudiante se mostró conforme con la respuesta hasta que el compañero que estaba sentado al lado suyo le dijo: “dejá, en el recreo te explico”. Imagino que la posterior explicación de su par agregó al sentido de preservativo algo más que enfermedades y embarazos, algo que yo, en mi “honesta” y “ética” explicación, había omitido.

Afortunadamente, a los pocos días, la Lengua me daba la posibilidad de reivindicarme frente a mis alumnos y demostrarles que cualquier asunto podía ser tratado en clase. La unidad había cambiado pero el tema seguiría siendo el mismo; el análisis sintáctico había cedido su espacio a las reglas ortográficas. Había llegado el momento de conocer los usos de la “G” y de la “J”: “Los verbos terminados en *-gir* o *-ger* se escriben con *G*, excepto *crujir* y *tejer*”.

Una vez enunciada la regla, sentí que tenía la oportunidad de retomar la explicación sobre el sentido del preservativo. Siempre antes de la excepción es mejor asegurarse que la regla esté comprendida, por lo que pedí un ejemplo de un verbo terminado en *-ger*.

El silencio gobernó el aula, fenómeno común en un momento de evaluación, pero la aparición de sonrisas pícaras en los rostros de los alumnos me hacía saber que no era la ignorancia la razón de ese silencio, como solía serlo habitualmente. Insistí en el pedido. Al ver que el silencio permanecía y que las sonrisas mutaban, de a poco, en verdaderas carcajadas, reiteré el pedido y agregué como aliciente una buena nota. Fue la recompensa lo que motivó al valiente Tomás a levantar la mano como muestra de su deseo de obtener el turno de habla y, una vez otorgado, respondió en un tono dubitativo: “‘Tomar’ en español”.

Aún hoy sigo pensando no sólo qué calificación merecía su respuesta, sino también, y fundamentalmente, cuál sería la justificación que explicara la calificación. Ninguno de los libros que leí en la universidad logró despejarme la duda. Si bien la respuesta nunca llegó, sí se transformó en una serie de inquietudes que busqué plasmar en mi tesis doctoral y de las que pretenden dar cuenta las páginas que siguen.

1. Introducción: Sexualidad y Educación

1.1 La sexualidad como tema de la agenda pública en la Argentina

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley Nacional 26.150, denominada “Ley de Educación Sexual Integral”, que establece la obligatoriedad de impartir educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. La sanción de esta ley se proponía como respuesta a una serie de demandas que estaban presentes ya desde hacía algunos años en los discursos que circulaban en la agenda pública y que habían comenzado a ocupar mayor espacio en los medios gráficos y tiempo en los medios audiovisuales (Wainerman et al, 2008).

El retorno a la democracia, en el año 1983, significó, entre otras cuestiones, incorporar a la esfera pública asuntos que en épocas anteriores habían sido reservados para el ámbito privado de las personas, cuando no censurados o, directamente, ignorados. La reivindicación de las políticas de los derechos humanos y de las libertades individuales fue decisiva para que cuestiones como la diversidad sexual o los métodos anticonceptivos comenzaran a formar parte de la agenda pública. Por otro lado, la propagación del virus del HIV-sida y otras enfermedades de transmisión sexual, en la década del ochenta, contribuyó a que la práctica sexual pasara a ser concebida como un tema de salud pública (Esquivel, 2013).

Los reclamos manifestados desde distintos movimientos sociales, representantes de formaciones ideológicas diversas¹, encontraron en los medios el eco necesario para poner en circulación temas como el aumento de casos de abuso sexual², del embarazo adolescente, de prácticas abortivas realizadas de forma clandestina, la mortalidad materna³,

¹ Solo a modo de simplificar la exposición, y siendo conscientes del error de considerar estas formaciones ideológicas como conjuntos homogéneos, podemos ubicar a los diferentes movimientos sociales en un *continuum* cuyos polos serían “Iglesia Católica” y “Derechos humanos”. Simplemente mencionaremos algunos de estos movimientos y espacios sociales que han tenido mayor repercusión social en la Argentina: el GLTTB (gays, lesbianas, travestis, transexuales y bisexuales), la CHA (Comunidad Homosexual Argentina), MADEL (Mujeres Autoconvocadas para Decidir en Libertad), Familia y Vida, la Marcha del Orgullo y los Encuentros Nacionales de Mujeres (Pecheny et al, 2008).

² Durante el año 2006, se difundieron en los medios masivos de comunicación dos casos de abuso emblemáticos debido a que se trataron de mujeres discapacitadas víctimas de violación, a quienes la Justicia les negó la autorización para que se les practicara el aborto (véase, al respecto, la edición digital del diario *Página/12*, del día 12 de agosto de 2006).

³ Según el Ministerio de Salud de la Nación, en el país se realizan alrededor de 600 mil abortos inseguros por año, casi un aborto por cada bebé nacido vivo (*Página/12*, 21/07/2010).

la violencia sexual, el incremento del número de personas infectadas por el virus del HIV-sida u otras enfermedades de transmisión sexual, así como también el adelanto en la edad de inicio de las prácticas sexuales. El surgimiento de nuevos signos ideológicos para dar cuenta de esta realidad, como la palabra “feminicidio”⁴ o el uso del “@” o “X” para designar la pluralidad de géneros en lugar de la letra que representaría el morfema masculino, constituye el indicador más sensible del interés político y social que comenzó a otorgársele a los temas relacionados con la sexualidad.

La incorporación de la sexualidad como contenido curricular obligatorio, en 2006, dejó en evidencia las complejas relaciones que mantienen diversos actores sociales actualmente, en la Argentina. El debate sobre quiénes deben impartir esta educación, cuáles deben ser los contenidos o el período escolar a partir del cual debe empezar a abordarse esta problemática sacaron a la luz concepciones disímiles no sólo –ni necesariamente- sobre la sexualidad, sino también sobre el sistema formal de educación (Wainerman et al, 2008). La presentación, en el proyecto, de la sexualidad como un derecho (Faur, 2012) otorga al Estado un rol protagónico en el tratamiento del tema, hecho que pone en cuestionamiento, por un lado, diversos aspectos que han imperado sobre la sexualidad en la sociedades modernas occidentales (como veremos más adelante en el apartado 1.4) y, por otro lado, ciertos aspectos relacionados con los papeles atribuidos a la familia y al Estado en la educación de los sujetos (Esquivel, 2013).

En primer lugar, la reivindicación del derecho de los jóvenes a recibir educación sexual plantea una tensión respecto de los límites entre lo público y lo privado: la preservación de la intimidad, la elección de un estilo de vida basado en los gustos y deseos personales o la libertad de decidir sobre las propias prácticas sexuales podrían resultar incompatibles con las políticas gubernamentales que buscan prevenir las consecuencias no deseadas de estas prácticas (como la transmisión de enfermedades, los embarazos no planeados o los casos de aborto), hechos que constituirían un asunto de interés público. La intervención del Estado sobre estas cuestiones por medio de la institución escolar conlleva inevitablemente una ética (Habermas, 1973) que prescribe, normaliza y normativiza pautas de conducta

⁴ En octubre de 2014, la Real Academia Española incorporó en la 23ª edición de su diccionario el vocablo “feminicidio”, que aparece definido como el “asesinato de una mujer por razón de su sexo”. El término proviene del inglés “femicide”, acuñado por Diana Russel, en 1976. La traducción fue realizada por una antropóloga mexicana, Marcela Lagarde, quien lo distingue del concepto “femicidio” al incluir la variable de impunidad que está asociado con este tipo de crímenes.

relacionadas con la vida sexual de las personas, interfiriendo, de ese modo, en la esfera privada de los individuos.

En segundo lugar, la perspectiva de género que se propone en la ley establece una diferenciación entre la construcción social del género y la dimensión biológica del sexo, poniendo en tela de juicio la idea de una “naturaleza” del hombre y de la mujer basada en sus características anatómicas. La diversidad sexual se muestra, así, como una alternativa al clásico modelo binario heteronormativo, establecido bajo criterios exclusivamente biológicos, que ha imperado en las culturas occidentales (Butler, 1990).

Por otro lado, diversos actores sociales consideraron que, al asumir el Estado esta tarea, la familia podría quedar relegada a un segundo plano en la educación de los hijos⁵. Este hecho despertó su descontento debido a que concibieron esta marginación como un desprecio por la institución familiar, especialmente en la importancia atribuida a los padres en la inculcación de valores a sus hijos. Amplios sectores de la Iglesia Católica, institución de gran influencia en la Argentina, se apropiaron de esta crítica y la tomaron como punto fundamental en su oposición a la ley. El arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, fue uno de los principales portavoces de esta postura, quien manifestó su preocupación por considerar que la propuesta atenta contra la moral cristiana (Esquivel, 2013).

Este enfrentamiento entre los principales sectores de la Iglesia y el gobierno no tardó en cosechar adeptos de uno y otro lado, lo que trasladó la polémica a los medios masivos de comunicación. El debate reproducido en el ámbito mediático incluyó actores sociales que habían estado ausentes en el recinto parlamentario: padres, madres, docentes, alumnos, políticos, clérigos, médicos, psicólogos, pedagogos y, por supuesto, periodistas. También diversos fueron los ejes sobre los que se erigió la polémica: contenidos, agentes educadores, espacios curriculares, materiales pedagógicos.

La amplia mayoría que había adherido a la sanción del proyecto en el debate parlamentario, con tan sólo un voto en contra en la Cámara de Senadores y otro voto en contra en la Cámara de Diputados, no logró evitar que la educación sexual se convirtiera en un tema de polémica en los medios masivos de comunicación, principal escenario donde se llevó a cabo esta controversia. Sin embargo, a nuestro entender, lo interesante del debate no

⁵ A pesar de que la ley establece explícitamente que la definición de los contenidos sobre educación sexual quedará a criterio de cada comunidad educativa (Ley 26.150, artículo 5°), entre cuyos miembros se encuentran incluidos los padres.

reside en el apoyo de los diferentes actores a la educación sexual, en su manifestación a favor o en contra de la ley: más allá de alguna opinión aislada abiertamente opositora a impartir educación sexual en los colegios, existe un marcado consenso social sobre la necesidad de abordar esta problemática en el ámbito escolar⁶. Como veremos más adelante en el capítulo 4, cuando presentemos el análisis del corpus, la argumentación a favor de la inclusión de la sexualidad como contenido curricular obligatorio tuvo como eje la prevención de las consecuencias no deseadas de la práctica sexual, como los embarazos no deseados y la transmisión de enfermedades, y los casos de abuso y violación, hecho que legitimó el tema, a la vez que hizo difícil la manifestación de posicionamientos opositores a esta política (Marina, 2012).

La controversia, en su lugar, se da en el plano de los sentidos atribuidos a los signos ideológicos (Voloshinov, 1929) que circulan en torno a esta problemática: observamos una disputa por imponer determinadas valoraciones, cada una de las cuales encierra un sistema de clasificaciones y concepciones que define a los diferentes participantes involucrados y establece las funciones que deben cumplir las distintas instituciones implicadas en el tema. Cada clasificación supone un determinado paradigma (Trew, 1979), una teoría de la sociedad que excede lo estrictamente relacionado con la sexualidad.

Es en el sentido que se le pretende atribuir a los signos donde radica la polémica, en los procesos de significación (Pêcheux, 1975) mediante los cuales se pretende presentar como natural un efecto que es construido históricamente. El discurso constituye, de este modo, el espacio de lucha donde se busca imponer una determinada concepción del mundo.

¿Qué sentidos se atribuyen a la sexualidad? ¿Qué prácticas aparecen asociadas a este tema? ¿Quiénes son los actores involucrados en estas prácticas? ¿Qué se pretende presentar como “educación sexual”? ¿Cuáles son las voces autorizadas para pronunciarse sobre el tema? ¿Quiénes se presentan como los especialistas en la materia? ¿Qué lugar se atribuye a los jóvenes en esta educación y en el tema “sexualidad” en general? ¿Cuáles son los signos en disputa y qué paradigmas suponen las valoraciones enfrentadas? ¿Cuáles son los presupuestos que comparten estas diferentes valoraciones? Estos son algunos de los

⁶ Una encuesta realizada por el Instituto Social y Político de la Mujer/ISPM y la United Nations Funds for Population/UNFPA, en el año 2004, consultó a 1200 personas de entre 16 y 55 años de edad, en varias jurisdicciones de la Argentina, y dio como resultado que un 96,9% de los encuestados estaba a favor de incluir la educación sexual en el ámbito escolar.

interrogantes que nos llevaron a interesarnos por los discursos relacionados con la educación sexual como objeto de estudio.

Concebimos el análisis del discurso como una vía de acceso al estudio de la construcción social de la realidad, por un lado, y, por el otro, como una forma de entender de un modo más acabado la especificidad del lenguaje a través de conocer los fundamentos sociales que determinan su actividad. Es a partir de estas dos líneas de intereses que formulamos nuestra investigación y a las que esperamos realizar algún tipo de aporte original con este trabajo.

1.2 Coyuntura histórica: La agenda política kirchnerista

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se enmarca en un programa político que tuvo su inicio con la presidencia de Néstor Kirchner, en el año 2003, y que luego fue continuado por su esposa y sucesora en el cargo, Cristina Fernández.

Los trágicos acontecimientos sucedidos los días 19 y 20 de diciembre de 2001, en la Argentina, dejaron al descubierto la desarticulación económica, política y social que caracterizó al país desde la última dictadura militar y que se profundizó durante los gobiernos menemistas (Svampa, 2005). En el transcurso de dicho período se sentaron las bases de un sistema de dominación que tuvo en los grandes grupos económicos nacionales y los capitales transnacionales su centro de poder.

La dictadura militar argentina tuvo como objetivo llevar a cabo una política de represión, a la vez que aspiraba a refundar las bases materiales de la sociedad. Mediante el terrorismo de Estado, apuntó al exterminio y al disciplinamiento de vastos sectores sociales movilizados. Por otro lado, puso en marcha un programa de reestructuración económica que habría de tener hondas repercusiones en la estructura social y productiva. La lógica de acumulación desencadenada por este proceso apuntó también a liquidar las posibilidades de una coalición nacional-popular, al tiempo que fue sentando las bases de un sistema de dominación centrado en los grandes grupos económicos nacionales y los capitales transnacionales (Svampa, 2005).

La primera presidencia de Menem, iniciada en el año 1989, profundizó este modelo al borrar las distancias que existían entre el sistema de poder económico y el sistema político, lo que dio origen a una etapa marcada por la polarización y la fragmentación social, así como por la hegemonía ideológica de los grupos económicos en alianza con el partido mayoritario (Godio & Robles, 2008). El Plan de Convertibilidad, implementado en el año 1991 por el entonces Ministro de Economía, Domingo Cavallo, suprimió los principales mecanismos de control del Estado sobre la economía a favor de las reglas de mercado, liberalizando la inversión extranjera en la Argentina. La adopción de la convertibilidad supuso el abandono de una política monetaria autónoma, hecho que profundizó la dependencia estructural del país frente al mercado internacional y sus sobresaltos coyunturales y acentuó el modelo neoliberal iniciado durante la última dictadura (De Piero, 2013).

El vaciamiento de las capacidades institucionales del Estado fue una característica de esta etapa, producto de la drástica reconfiguración de las relaciones entre lo público y lo privado. La subordinación de la política a la economía condujo a la naturalización de la globalización, hecho que legitimó la nueva dependencia (Rajland, 2003). Esta representación contribuyó fuertemente al desdibujamiento de la política como esfera de deliberación y participación, como espacio de disputa y de conflicto. A su vez, esta reducción potenció la desarticulación entre el mundo de la política institucional y las formas de politización de lo social. Uno de los corolarios de este proceso fue que se aceleró la desarticulación de lo político respecto de lo social, y la esfera política se tornó cada vez más autorreferencial, sustrayendo las decisiones políticas incluso al debate parlamentario (Svampa, 2005).

La crisis del año 2001 puso de manifiesto los conflictos sociales derivados del modelo de gobierno neoliberal, dejando como evidencia más contundente la muerte de treinta y nueve personas.

Si bien en un clima social más calmo, este fue el contexto histórico en el que iniciaría su mandato Néstor Kirchner, en el año 2003. Ante la renuncia de Menem a participar de la segunda vuelta electoral que determinaría cuál de los dos candidatos habría de obtener la mayoría de los votos, Kirchner debió asumir con tan sólo el 22% de apoyo del electorado, lo que generó que en el comienzo de su mandato tuviera que acumular poder mediante un camino alternativo al del sufragio. Este proceso lo llevó a cabo mediante dos procedimientos: las políticas públicas y la apertura hacia actores sociales que en la década del noventa habían sido ignorados, especialmente los sectores populares y aquellos ligados a los organismos de derechos humanos (De Piero, 2013).

Las políticas públicas estuvieron orientadas, principalmente, a restituir el rol del Estado como institución central a cargo de la conducción del país, lo que traería aparejada la revalorización del campo político, sumamente desprestigiado a partir de las medidas neoliberales llevadas a cabo en la Argentina por los gobiernos anteriores (Svampa, 2005). Ya desde el año 2000 se podía apreciar una crisis del sistema de partidos (Fernández, 2013), que a partir del año 2002 se hizo manifiesta con la popularización de la consigna “Que se vayan todos”, en clara alusión a los políticos.

La renovación de la Corte Suprema de Justicia, y su reducción de nueve a cinco miembros; la recuperación de la industria nacional, mediante la promoción de un tipo de cambio de moneda alto; y la intervención sobre cuestiones que en épocas anteriores habían sido obviadas, como el retiro del cuadro de Rafael Videla del Colegio Militar de la Nación, fueron algunas de las medidas implementadas desde el gobierno de Kirchner para restituir la confianza de la sociedad en la política y en el Estado en particular.

Una de las primeras fuentes de apoyo que consiguió el kirchnerismo provino de movimientos de derechos humanos. La remoción del Jefe del Ejército, Ricardo Brinzoni, en 2003, y, meses más tarde, el proyecto enviado al Congreso para decretar la nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y la posterior reapertura de las causas por delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar permitieron al entonces Presidente generar la confianza en grupos que habían permanecido ajenos a las políticas de Estado.

En esta misma línea de presentar al Estado como garante de derechos, años más tarde se decretaron la Ley de Matrimonio Igualitario, en 2010, que otorga la posibilidad a personas del mismo sexo de contraer matrimonio; y la Ley de Identidad de Género, en 2012, que permite que las personas trans (travestis, transexuales y transgéneros) sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo de elección, y ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean prestados por el Estado Nacional (Pecheny et al, 2008).

Por otro lado, el reestablecimiento de un modelo nacional-popular constituyó la consigna principal del gobierno de Kirchner, proclamada desde la campaña electoral y luego continuada por el gobierno de Cristina Fernández. El vínculo con los sectores populares fue uno de los objetivos primordiales que se propusieron ambos presidentes para lograr la adhesión de la mayoría de la sociedad (De Piero, 2013).

Identificamos, así, toda una serie de leyes sancionadas durante este período que permiten generar las ideas de igualdad y cohesión social, características de este tipo de modelo (Svampa, 2005). Junto con la ya mencionada Ley de Educación Sexual Integral, podemos mencionar la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, del año 2002, que determina la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho universal a la información en materia sexual; la Ley Nacional de Educación, en 2006, que extiende el número de años de

educación formal obligatoria a trece; el decreto de la Asignación Universal por Hijo, en 2009, que otorga a padres desocupados un beneficio económico por cada hijo menor de dieciocho años de edad y, en 2011, la Asignación Universal por Embarazo, destinada a mujeres embarazadas desocupadas desde la semana doce de gestación.

Mediante esta serie de medidas, tanto el gobierno de Kirchner, primero, como los de Cristina Fernández, después, pretendieron encauzar las múltiples demandas que la situación de desorden radical del año 2001 había suscitado, para, de ese modo, constituir la identidad propia de un gobierno populista (Laclau, 2005). La promesa de un Estado presente, garante de derechos, constituía la gran ruptura frente a los modelos de gobierno anteriores. La articulación social, política y económica se planteaba como la meta principal a conseguir sobre la base de un modelo nacional y popular (Svampa, 2005).

La inclusión de la sexualidad como un tema destacado de la agenda política respondió, al menos parcialmente, a este intento por parte del gobierno kirchnerista de revalorizar la identidad política. La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se enmarcó en un proyecto político que buscó caracterizarse por la reivindicación de los derechos humanos. Pretendió, así, continuar una línea que había sido iniciada en el año 1983, por el gobierno radical de Raúl Alfonsín, con los juicios a las Juntas Militares, pero que luego fue interrumpida con la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, durante ese mismo mandato, y los indultos decretados por Menem durante su primer gobierno (Godio y Robles, 2008).

El impulso por las políticas de derechos humanos que promovieron los gobiernos de Kirchner y Cristina Fernández (Fair, 2013) marcó un claro contraste con el régimen militar, caracterizado por la ausencia de derechos, y los gobiernos de Menem, en los que la desindustrialización, el endeudamiento y el desempleo masivo atentaron contra la articulación social, política y económica (Fernández, 2013).

La Ley de Educación Sexual Integral se integra a esta serie de medidas al presentar la educación sexual como un derecho de los jóvenes (Faur, 2012). El análisis de los discursos que circularon sobre este tema representa un camino para visualizar qué cambios se produjeron en el campo político y qué tipos de derechos fueron los que se promovieron en relación con la sexualidad.

1.3 La sexualidad como objeto de conocimiento: La educación sexual en la Argentina

La Ley de Educación Sexual Integral se enmarca en el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, que establece que el Estado debe garantizar el derecho de todas las personas a acceder a información en materia sexual. Sancionada en el año 2002, esta ley fue el antecedente más inmediato para impulsar el proyecto de educación sexual.

Más allá de estas legislaciones, previamente ya había habido iniciativas en la Argentina para tratar temáticas relacionadas con la sexualidad en el ámbito escolar. El primer antecedente que encontramos sobre educación sexual en los colegios, en la Argentina, posterior a la vuelta de la democracia en 1983, se produjo en Santa Fe, con la sanción de la Ley 10.947, en noviembre de 1992. La normativa estipula la conformación de un equipo interdisciplinario que define los contenidos y los objetivos que han de impartirse en las asignaturas Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales.

Unos años después, en 1997, Mendoza habría de convertirse en la segunda provincia en sancionar una ley de educación sexual. Notablemente influenciada por la institución eclesíástica, la norma hace referencia a una “Educación en los Valores de la Sexualidad”⁷, terminología comúnmente utilizada en los espacios católicos. La ley otorga un rol preponderante a la familia al presentar a los padres como los principales educadores de los hijos y hace especial énfasis en la prevención de las consecuencias no deseadas de la práctica sexual.

En junio de 2003, se sancionó en Entre Ríos la Ley 9.501, de salud sexual y reproductiva y educación sexual. Si bien se propone como uno de sus objetivos presentar una perspectiva de género, el programa está dirigido explícitamente a “hombres y mujeres en edad fértil”⁸, por lo que la asimilación entre sexualidad, genitalidad y reproducción aparece de forma latente. La prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual constituye el principal objetivo de la ley.

La semana posterior a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, el 12 de octubre de 2006, se sancionó en la Ciudad de Buenos Aires la Ley 2.110, también denominada “Ley de Educación Sexual Integral”. Al igual que aquella, se dirige a todos los

⁷ Ley 13.066, artículo 1°.

⁸ Ley 9.501, artículo 2°.

niveles educativos obligatorios, tanto para los colegios de gestión estatal como privada, y a las carreras de formación docente. Presenta la sexualidad desde una perspectiva integral, que abarca “el desarrollo psicofísico, la vida en relación, la salud, la cultura y la espiritualidad”⁹. Las familias son reconocidas en tanto ámbito de cuidado y formación de los niños, pero no se les otorga un papel primordial en la educación sexual.

Por último, en la provincia de Misiones, en el año 2007, se sancionó la Ley 4.410. Bajo la misma línea que la Ley de Educación Sexual Integral, plantea la obligatoriedad de la educación sexual en todos los niveles educativos obligatorios y propone una definición de sexualidad que articula “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”¹⁰. Los padres son explícitamente incluidos en el programa, para quienes se prevé su participación en talleres de formación y reflexión¹¹.

Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) clasifican estas iniciativas sobre educación sexual en la Argentina en cuatro grandes perspectivas programáticas, a las que denominan “Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos”, “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”, “Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable” y “Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad”.

Estas perspectivas están caracterizadas a partir de tres criterios: los fundamentos de la educación sexual sobre los que se basan, la concepción de la sexualidad que proponen y los contenidos curriculares que desarrollan. A su vez, las dividen en dos orientaciones: aquellas que consideran más restrictivas, en las que ubican la “Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos” y la “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”; y aquellas otras a las que conciben como más permisivas, categoría a la que pertenecen la “Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable” y la “Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad”.

La perspectiva de la “Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos” concibe la educación sexual como una forma de influir sobre las creencias de los individuos y, de ese modo, modificar sus conductas a partir de un cambio en sus estilos de vida. La transmisión de información constituye una herramienta a partir de la cual

⁹ Ley 2.110, artículo 4°.

¹⁰ Ley 4.410, artículo 2°.

¹¹ Ley 4.410, artículo 7°.

los individuos adquieren el conocimiento y cuidado del propio cuerpo, información de carácter exclusivamente anatómico sobre la genitalidad. La información seudocientífica es incorporada de modo de reforzar el ideario de la moral cristiana. Se trata de un enfoque netamente preventivo, que pone especial énfasis en las enfermedades de transmisión sexual (especialmente el VIH-sida).

La sexualidad es equiparada, desde esta orientación, con la práctica sexual, que es entendida como una actividad inherentemente riesgosa, cuya prevención no depende exclusivamente de las estrategias de cuidado de los mismos participantes. De esta forma, se plantea la abstinencia como el único método absolutamente eficaz, por lo que se propone la postergación del inicio de la actividad sexual hasta alcanzar la madurez suficiente, esto es, “una relación ‘monogámica’ de una pareja heterosexual estable y ‘no infectada’” (Wainerman et al, 2008: 54). La abstinencia y la fidelidad son los valores principales a transmitir, no así el uso de profilácticos, considerados como un factor de estimulación para la práctica sexual y, por consiguiente, de incremento de las posibilidades de riesgo.

Este modelo intervencionista otorga a los padres un papel protagónico en la educación sexual, a quienes se los consulta sobre las temáticas y exige su autorización para realizar las actividades.

El segundo enfoque propuesto por Wainerman et al, “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”, se plantea como objetivo principal la prevención y promoción del cuidado de la salud psicofísica de los adolescentes, restringiendo su alcance a aspectos puramente médicos de control y prácticas potencialmente riesgosas. Este programa se articula desde la premisa, más o menos explícita, de que hay disciplinas autorizadas para abordar estos temas, por lo que deben ser los “especialistas” quienes delineen los contenidos que se impartan y a quienes se debe consultar. Su estatus está dado por el carácter científico de su conocimiento. Al igual que la mayoría de las temáticas abordadas desde paradigmas biomédicos, la enseñanza se realiza en el marco de un esquema jerárquico de experto-lego (médico-profesor/ paciente-alumno).

La visión de salud de la que parte esta perspectiva está fuertemente asociada, en su sentido negativo, con el riesgo, y, en su sentido positivo, con el bienestar fisiológico y psíquico, con lo cual se trata de evitar situaciones o condiciones potencialmente mórbidas: “De formas más o menos sutiles, se prescriben cuidados ‘en pareja’, en los que la

estabilidad se equipara a ‘seriedad’ y esta con responsabilidad. [...] El ejercicio de la sexualidad acaba insertándose normativamente en un escenario ‘adecuado’” (Wainerman et al, 2008: 62). La noción de responsabilidad no aparece en términos morales, sino en un sentido preventivo (ya sea de embarazos no deseados o de enfermedades de transmisión sexual), razón por la cual el público principal al que se dirigen estas recomendaciones son las adolescentes mujeres.

La información brindada desde este programa está orientada, fundamentalmente, a la toma de conciencia de los riesgos que conlleva la práctica sexual, mientras que otros elementos de reflexividad tales como el deseo, la autodeterminación o la voluntad no forman parte de los ejes centrales de esta sexualidad “responsable” basada en información “certera”. Muchos de los valores y preceptos de la moral cristiana están presentes en este enfoque, como lo son la pareja heterosexual, estable y mutuamente comprometida.

La tercera perspectiva, “Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable”, entiende la sexualidad como una dimensión constitutiva del ser humano, que no se limita a la genitalidad sino que incorpora también componentes psicológicos, sociales y culturales. La educación sexual se inscribe, así, como objeto de conocimiento no sólo del campo de la salud sino también de la educación.

La reflexión constituye una dimensión esencial para esta perspectiva dado que se pretende que los adolescentes tomen sus propias decisiones respecto de las prácticas sexuales. El rol del docente es fundamental para lograr esto, ya que su figura, más distante que la de los padres, está dotada de credibilidad y objetividad.

Sin embargo, en muchos casos, al igual que en la perspectiva de “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”, la reflexión está orientada hacia la promoción de conductas preventivas, basándose fundamentalmente en el carácter científico del conocimiento que se imparte para lograr una labor desmitificadora a la vez que formativa en cuestiones sexuales. El conocimiento científico constituye la base legitimadora para modificar tradiciones y saberes populares que se entienden imprecisos e inexactos.

El último de los programas, la “Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad”, adopta como principio básico el hecho de que los adolescentes ya poseen un saber previo en materia de sexualidad que la educación formal debe reconocer y recuperar. Los

adolescentes son concebidos como sujetos de derecho y, como tales, dotados de la libertad para decidir entre distintas alternativas. De este modo, se pretende desarrollar un pensamiento crítico en los jóvenes, que propicie una lectura de desnaturalización de lo cotidiano.

La sexualidad es, desde este enfoque, una construcción sociocultural, lo que permite su disociación de la reproducción y la incorporación del placer como un elemento central. Su abordaje se propone como meta cuestionar los mitos y tabúes más arraigados en la sociedad, partiendo de conocimientos científicos, pero trabajando también con aspectos vinculados a la afectividad, que exceden el ámbito de lo racional y lo demostrable.

Estas cuatro perspectivas en modo alguno son mutuamente excluyentes, sino que, por el contrario, suelen convivir características de distintas orientaciones en la implementación de un programa, aunque con distinto grado de preeminencia.

Faur (2012) sostiene que la Ley Nacional de Educación Sexual Integral constituye una ruptura frente a las iniciativas previas desarrolladas en la Argentina debido a que presenta la sexualidad desde una perspectiva de género y de derechos humanos¹², en oposición al carácter biologicista y genital al que se había reducido el tema en experiencias anteriores.

Por otro lado, en el programa se especifica el carácter integral de la educación sexual, definida como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”¹³.

Otro aspecto novedoso de esta iniciativa reside en la transversalidad que plantea para la educación en sexualidad, que ya no se implementaría desde materias particulares o por docentes específicos, como sí se había hecho en experiencias pasadas, que en la mayoría de los casos encomendaba esta tarea a los docentes de Biología, Ciencias Naturales o Educación Física. Esta transversalidad implicaría la no “especialización” del tema y, por lo tanto, su democratización en cuanto a las posibilidades de acceso. Sin especialistas, no habría jerarquías, por lo que cada voz se pronunciaría sin miedo a ser evaluada ni corregida,

¹² En los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, se señala “el derecho de las personas a recibir información y conocimientos debidamente validados por la comunidad científica en lo que hace al cuidado, promoción y prevención de riesgos y daños de la salud, el respeto por el cuerpo propio y el ajeno, la prevención de enfermedades infecto contagiosas y todo conocimiento que contribuya al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. (*Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, Ministerio de la Nación, Buenos Aires, 17 de abril de 2008: 9)

¹³ Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, artículo 1°.

y reforzaría la idea de que el tema de la sexualidad no se reduce a cuestiones biológicas o higiénicas, sino que abarca también aspectos sociales, culturales y políticos (Marina, 2012).

Sin embargo, sabemos que no basta con una legislación para liberar al sexo de su condición de tabú, del mismo modo que no basta con la buena fe para que una promesa se lleve a cabo. Y es precisamente por eso que no es la ley lo que nos interesaba analizar, sino los efectos de sentidos generados a raíz de su sanción, tanto en el ámbito pedagógico, como en el político y en el periodístico.

La inclusión de la sexualidad como contenido curricular obligatorio plantea una tensión difícil de resolver entre el dominio público de la educación y el carácter privado que se le ha asignado al tema de la sexualidad en las sociedades modernas occidentales (véase 1.3). Por otro lado, el dispositivo pedagógico, con sus reglas específicas (véase 1.4), establece clasificaciones sobre la base, principalmente, del criterio de corrección, parámetro inadecuado, a priori, para valorar un tema como la sexualidad, íntimamente ligado con el placer.

¿Cuáles son las valoraciones sobre la sexualidad que se modifican con el tratamiento del tema en el ámbito escolar? ¿Es la educación un camino propicio para liberar a la sexualidad de su condición de tabú? O por el contrario, ¿constituye un nuevo mecanismo para su represión? ¿Cuáles son las valoraciones sobre la educación formal que se pusieron en circulación a raíz de la incorporación de la sexualidad como contenido curricular obligatorio? Estas son algunas de las preguntas que este trabajo se propone responder.

1.4 La sexualidad como objeto de represión

La empresa de hablar libremente del sexo y de aceptarlo en su realidad es tan ajena al hilo de una historia ya milenaria, es además tan hostil a los mecanismos intrínsecos del poder, que no puede sino atascarse mucho tiempo antes de tener éxito en su tarea.

Michel Foucault, *La Voluntad del saber*

Entre los distintos autores que han trabajado el tema de la sexualidad como objeto de represión, podemos identificar dos grandes líneas de investigación. Por un lado, ubicamos una corriente de pensamiento que plantea que la represión sobre la sexualidad, específicamente sobre la actividad sexual, constituye una condición necesaria para la vida en sociedad del ser humano y para el progreso de la civilización. La reglamentación de los impulsos sexuales sería, de acuerdo con este enfoque, lo que distingue al ser humano del resto de las especies animales, a la vez que un requisito para el avance cultural. Señalamos en esta perspectiva las posturas de Freud, Levi-Strauss y Bataille, que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Por otro lado, una segunda línea teórica concibe la represión de la sexualidad como una forma de sometimiento que responde a un mecanismo más general empleado a partir del surgimiento del capitalismo por los grupos dominantes para intervenir sobre la vida privada de las personas y, de ese modo, regular y controlar sus prácticas. Desde esta perspectiva, la intervención sobre la sexualidad constituye una forma de disciplinamiento social, por lo que la sexualidad se convierte en un factor de interés político. Consideramos los trabajos de Foucault y de Agamben como los más representativos de esta línea de análisis. A su vez, haremos referencia también a los estudios de Habermas, quien si bien no se interesó específicamente por el tema de la sexualidad, sí se preocupó por las relaciones entre ciencia e ideología. Las tres posturas las desarrollaremos en el apartado subsiguiente.

1.4.1 Orden y progreso

Entre los estudios que han analizado el tema de la sexualidad como tabú y objeto de represión, en el marco de una investigación general de la sociedad, la cultura y el individuo, resultan fundacionales y de referencia obligada los trabajos de Freud, desde el campo del psicoanálisis. En la obra *El malestar en la cultura* (1929), el autor expone su teoría acerca de la incompatibilidad que existiría entre la búsqueda por parte del individuo de satisfacer sus deseos y la vida en sociedad, sin la cual el sujeto no puede sobrevivir.

La cultura es definida desde esta teoría como aquello que distingue a los seres humanos del resto de las especies y es caracterizada a partir de dos fines que debe cumplir: la protección del sujeto frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos sociales de una comunidad. Esta última característica es lo que da origen a la cultura, dado que con ella aparece la noción de justicia, que reemplaza el poder individual (la violencia) por el de la comunidad (el derecho). La cultura se originaría allí donde aparece el primer intento por regular los vínculos entre las personas, único modo en que puede funcionar la convivencia entre seres humanos. Esta regulación se sustenta, según Freud, en la renuncia del sujeto a lo pulsional, a sus deseos de ser feliz.

En consecuencia, el programa impuesto por el principio del placer resulta irrealizable. Si no es posible la felicidad, el individuo se resignará a evitar el displacer. Comienza a regir entonces el principio de realidad, que oprime al sujeto al generar la angustia de perder la compañía de sus semejantes si busca la dicha propia.

La principal restricción que impone el principio de realidad opera en el plano de la sexualidad: la actividad sexual constituye el arquetipo de la dicha, la sensación más intensa de placer. El sujeto se ve tentado a volver una y otra vez a buscar la felicidad allí donde ya la encontró alguna vez. Pero el progreso cultural exige resguardar las energías de la práctica sexual y sublimar las pulsiones en el trabajo.

Estas restricciones, señala Freud, tienen distintos alcances según la cultura, establecidas en función de la estructura económica de la sociedad. Sin embargo, en todas operan límites sobre la vida sexual de las personas, que pretenden imponer un modo de vida uniforme, que debe ser heterosexual, legítimo y monogámico:

La cultura de nuestros días deja entender bien a las claras que sólo permitirá las relaciones sexuales sobre la base de una ligazón definitiva e indisoluble entre un hombre y una mujer, que no quiere la sexualidad como fuente autónoma de placer

y está dispuesta a tolerarla solamente como fuente, hasta ahora insustituída, para la multiplicación de los seres humanos. (Freud, [1929] 2000: 102)

La cultura funciona, de acuerdo con la teoría freudiana, como una influencia externa que penetra en el individuo como conciencia moral a partir de generar en él el sentimiento de culpa. El desarrollo cultural exige la sublimación de las pulsiones. De lo contrario, no podrían llevarse a cabo actividades psíquicas superiores, como la ciencia o el arte. La búsqueda de la felicidad y, en particular, la actividad sexual como camino para ello, quedan reprimidas en pos de la vida en comunidad.

En el terreno de la antropología, Lévi-Strauss presenta similitudes con esta línea de pensamiento. En el libro *Las estructuras elementales del parentesco* (1949), propone pensar la prohibición del incesto como el elemento fundacional de la cultura. Esta ley, que como tal pertenece al orden de las instituciones sociales, es reconocida en todas las comunidades humanas, validez universal que le otorga un carácter propio del orden de la naturaleza:

En todas partes donde se presente la regla sabemos con certeza que estamos en el estadio de la cultura, simétricamente, es fácil reconocer en lo universal el criterio de la naturaleza, puesto que lo constante en todos los hombres escapa necesariamente al dominio de las costumbres, de las técnicas y de las instituciones por las que los grupos se distinguen y oponen. (Lévi-Strauss, [1949] 1969: 41)

Si bien el alcance de la ley varía de una comunidad a otra en función de lo que cada grupo define como pariente cercano, así como también es relativo el castigo previsto en caso de ser transgredida, la prohibición del incesto tiene la forma de una regla social y el carácter universal propio del orden de la naturaleza. Esta particularidad la constituye en el elemento fundamental a partir del cual se produce el pasaje de la naturaleza a la cultura. Este proceso no supone la yuxtaposición de diferentes instancias, sino una transformación que devino en un nuevo orden.

De acuerdo con esta postura, la reglamentación sobre las conductas sexuales es un requisito para la vida del ser humano en comunidad: siempre que haya sociedad habrá mujeres prohibidas. Esta regulación constituye el primer hecho social y, en consecuencia, representa el fundamento de la cultura.

Desde el campo de la filosofía, Bataille problematiza la cuestión de la sexualidad a partir del concepto de erotismo. Precisamente, en su obra *El erotismo* (1957), el autor francés sostiene que lo que distingue al ser humano del animal es el trabajo. Este carácter

trabajador es lo que determinó el pasaje del orden animal al orden humano, para lo que fue necesario imponer ciertas restricciones en la vida de los individuos referidas, en primer lugar, a la actitud ante los muertos y, secundariamente, a la sexualidad. De acuerdo con esta perspectiva, el trabajo trajo aparejada la conciencia de la propia muerte, lo que produjo el desplazamiento de una sexualidad sin vergüenza a una sexualidad vergonzosa, de la que derivó el erotismo:

Si en las prohibiciones esenciales vemos el rechazo que opone el ser a la naturaleza entendida como derroche de energía viva y como orgía del aniquilamiento, ya no podemos hacer diferencias entre la muerte y la sexualidad. La sexualidad y la muerte sólo son los momentos agudos de una fiesta que la naturaleza celebra con la inagotable multitud de los seres; y ahí sexualidad y muerte tienen el sentido del ilimitado despilfarro al que procede la naturaleza, en un sentido contrario al deseo de durar propio de cada ser. (Bataille, [1957] 2010: 65)

Bataille atribuye al trabajo la esencia de la colectividad humana. Este exige una conducta razonable, que no admite la respuesta al impulso regido por el deseo. La sociedad se establece, así, sobre la base de las prohibiciones. El mundo del trabajo y de la razón es incompatible con el mundo de la violencia, del cual la actividad sexual es un componente en tanto impulso inmediato. Según este autor, ya desde el origen, la libertad sexual debió de ser afectada por un límite, por una prohibición, establecida en función de los tiempos del trabajo. Al igual que Lévi-Strauss, atribuye un carácter universal a esta reglamentación de la conducta sexual del ser humano -si bien variable en cuanto a su alcance según las épocas y las comunidades- por lo que constituye un rasgo diferenciador respecto del resto de los animales: “La prohibición que en nosotros se opone a la libertad sexual es general, universal; las prohibiciones particulares son sus aspectos variables.” (Bataille, [1957] 2010: 55). El incesto es la regla social que inviste la prohibición universal de la sexualidad.

La transgresión a estas prohibiciones no significaría un retorno a la naturaleza, a la violencia animal, sino que supondría también reglas. En este sentido, Bataille identifica en el erotismo un carácter transgresor, ya que se ubica en los límites entre lo prohibido y el placer. Si el matrimonio constituye el marco lícito para la sexualidad, el erotismo transgrede los límites de lo permitido, pero siempre reconociéndolos como tales. Y es precisamente en este reconocimiento de lo prohibido que se constituye el objeto de deseo. Existiría, según Bataille, una relación intrínseca entre el deseo y su prohibición, entre lo

sagrado y su inaccesibilidad. El placer, el deseo estaría siempre atravesado por la prohibición.

Tanto la teoría de Freud como la de Lévi-Strauss y la de Bataille proponen pensar la represión sexual como el rasgo específico del ser humano. Desde disciplinas diferentes, los tres autores coinciden al presentar la reglamentación sobre las conductas sexuales como un requisito para la vida en sociedad, como condición necesaria para la cultura. Si bien variable en cuanto a las formas que adopta y los alcances que adquiere, la represión sexual se presenta, así, como una cualidad intrínseca al ser humano.

1.4.2 La biopolítica

Los trabajos de Foucault sobre sexualidad, fundamentalmente el libro *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber* (1976), inauguran un nuevo camino en el análisis de la sexualidad como objeto de represión en el mundo occidental. Este autor aborda el tema ya no como una condición inherente al ser humano, dado su carácter cultural, sino como un dispositivo político, producto de circunstancias históricas particulares.

Foucault plantea que con el advenimiento de la burguesía y el desarrollo del capitalismo, se produjo un cambio en la forma del ejercicio del poder, que ya no se abocó a la amenaza de la muerte, sino a la administración de la vida. Según este autor, el siglo XVIII da origen, en occidente, a la biopolítica, que define como una gran tecnología de poder en la que la biología constituye un elemento político. La necesidad de maximizar los tiempos de producción condujo a que los grupos dominantes centraran su atención en la intervención sobre el cuerpo con el objeto de disciplinar al individuo, a la vez que regular a la población:

Ese biopoder fue, a no dudarlo, un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos. (Foucault, [1976] 2008: 133)

En este contexto, la sexualidad se convirtió en uno de los blancos centrales para el poder, que no siguió, como había sucedido en épocas anteriores, el camino de la censura y el silencio, sino que, por el contrario, produjo una proliferación de discursos sobre el tema:

En el siglo XIX, la sexualidad es perseguida hasta en el más ínfimo detalle de las existencias; es acorralada en las conductas, perseguida en los sueños; se la sospecha en las menores locuras, se la persigue hasta los primeros años de la infancia; pasa a ser la clave de la individualidad, y a la vez lo que permite analizarla y torna posible amaestrarla. Pero también se convierte en tema de operaciones políticas, de intervenciones económicas (mediante incitaciones o frenos a la procreación), de campañas ideológicas de moralización o de responsabilización: se la convierte en índice de fuerza de una sociedad, revelando así tanto su energía política como su vigor biológico. (Foucault, [1976] 2008: 138)

La sexualidad se transforma en asunto de Estado: lejos de reprimirla, desde diversos espacios de poder se satura el tema. La pedagogía, la medicina y la economía son los discursos privilegiados. Se produce una ciencia de la sexualidad, que modifica su régimen discursivo: “Son otras personas quienes lo dicen, a partir de otros puntos de vista, y para obtener otros efectos.” (Foucault, [1976] 2008: 30).

La racionalización de la sexualidad implica una economía restrictiva sobre su enunciación, ya que sustrae el tema del ámbito privado para ser cooptado por el mundo de los “especialistas”: no sólo se establecen locutores autorizados para pronunciarse sobre el tema, sino también espacios adecuados y oyentes validados. Se erige, de este modo, un discurso “verdadero” sobre el sexo: el poder se esconde detrás del saber, enmascarando sus mecanismos y ocultando sus intenciones.

Foucault cambia la perspectiva de los estudios sobre sexualidad al ubicar sus orígenes en una formación social determinada. Ello lo lleva a abordar el tema no en sus rasgos inherentes, sino en referencia al entramado de relaciones de poder en que se desarrolla.

Varias décadas más tarde, también desde el campo de la filosofía, Agamben retoma el concepto de biopolítica, desarrollado por Foucault. En el libro *Homo Sacer* (1995), el autor italiano se afilia a la corriente teórica del escritor francés, pero se distancia al considerar a la biopolítica como un componente esencial de la política occidental desde sus orígenes y no algo propio de la modernidad.

Agamben señala que, en la Antigua Grecia, se disponía de dos términos para referirse a la vida: *zoé*, que remitía al simple hecho de vivir, común a todos los seres vivos, y *bíos*, que expresaba la forma de vivir propia de un individuo o grupo. Esta distinción permitía marcar con claridad aquello que era propio del ámbito de la *polis*, el *bíos*, y aquello que quedaba reservado a la esfera privada, la *zoé*. Sin embargo, considera este autor, esta exclusión de la vida natural o *nuda vida*, es en realidad una forma particular de inclusión, ya que al estar fuera de la comunidad política, fuera de la ley, queda por lo tanto completamente a merced del soberano; en ella la ley no se aplica, no está bajo su amparo. La *nuda vida* está, entonces, en un estado de excepción.

Este estado de excepción, sin embargo, no representa una alteración del orden normal en la vida política, sino que por el contrario, dicha excepcionalidad es la norma de la política en tanto que la vida desnuda o vida despojada de derechos ha estado en el centro del poder soberano desde la antigüedad. La excepción no es un fenómeno anómalo de este poder sino un fundamento de su normalidad, ya que lo que define al soberano es justamente esta capacidad para disponer de la nuda vida: “En la biopolítica moderna, soberano es aquel que decide sobre el valor o disvalor de la vida en tanto que tal.” (Agamben, [1995] 2002: 165)

La política occidental ha incluido la vida natural entre los mecanismos y los cálculos del poder estatal al plantearse como objetivo específico la producción de un cuerpo biopolítico, esto es, la inserción de los cuerpos individuales en una comunidad homogénea, desubjetivizada. Las amenazas externas deben ser excluidas, debido a que representan un peligro para la pureza del cuerpo social. El cuerpo humano se convierte, así, en la preocupación central del poder soberano, que asume el cuidado biológico del ciudadano.

Los saberes expertos constituyen, de este modo, la nueva forma de dominio. Las normas científicas aparecen como la base racional para el Estado de derecho. La medicina se integra a la política como dato que legitima las medidas a implementarse: “En el horizonte biopolítico de la modernidad, el médico y el científico se mueven en esa tierra de nadie en la que, en otro tiempo, sólo el soberano podía penetrar.” (Agamben, [1995] 2002: 185). Sin embargo, aclara Agamben, es el derecho el que define el valor de la vida, por lo que las ciencias naturales quedan subordinadas a su dominio.

Esta relación entre ciencia, poder e ideología había sido ya problematizada por Habermas, años antes. En su libro *Ciencia y técnica como ideología* (1968), el autor alemán analiza el papel que la ciencia y la técnica tienen en las sociedades capitalistas industrializadas, para lo que retoma a Weber y a Marcuse. Del primero, critica el concepto de racionalidad, al que reformula como “ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional” (Habermas, [1968] 1986: 53). De Marcuse, por su parte, adopta la idea de que la razón técnica constituye, desde finales del siglo XIX, una ideología debido a que detrás de la racionalidad se oculta un dominio político.

Habermas profundiza la tesis de Marcuse y sostiene que, a diferencia de lo que ocurrió durante la Ilustración, momento en el que la racionalidad significó una instancia crítica sobre el estado de las fuerzas productivas, en las sociedades capitalistas industrializadas, la progresiva institucionalización científica y técnica hizo de la racionalidad la base de la legitimación del dominio político:

En la etapa del desarrollo científico y técnico, las fuerzas productivas parecen entrar, pues, en una nueva constelación con las relaciones de producción: ya no operan en favor de la ilustración como fundamento de la crítica de las legitimaciones vigentes, sino que se convierten las mismas en base de la legitimación. (Habermas, [1968] 1986: 57).

El método científico, que había servido para dominar y controlar a la naturaleza, ahora se convierte también en una forma de dominio del ser humano. Bajo el principio de una vida más confortable, los problemas cotidianos adoptan la apariencia de asuntos técnicos –para dejar de ser cuestiones políticas-, por lo que la masa de la población pierde conciencia de esta dominación.

Habermas señala que, desde el último cuarto del siglo XIX, se observan dos tendencias en los países capitalistas avanzados: un incremento de la actividad intervencionista del Estado, tendente a asegurar la estabilidad del sistema; y una creciente interdependencia entre investigación y técnica, que convierte a las ciencias en la primera fuerza productiva:

La forma de revalorización del capital en términos de economía privada sólo pudo mantenerse gracias a los correctivos estatales que supuso una política social y económica estabilizadora del ciclo económico. El marco institucional de la sociedad se repolitizó. (Habermas, [1968] 1986: 82)

Se trata de un nuevo estado social, en el que el bienestar generalizado se asegura por medios de compensación administrados por una burocracia. De ahí que la ideología del libre cambio quede reemplazada por un programa sustitutorio que se centra en las consecuencias sociales no de la institución del mercado, sino de una actividad estatal que compensa las disfunciones del libre intercambio. El desmoronamiento de la vieja ideología exige del dominio político una nueva forma de legitimación: “El objetivo de la política es la prevención de las disfuncionalidades y la evitación de riesgos que pudieran amenazar el sistema, es decir, la política no se orienta a la realización de fines prácticos, sino a la resolución de cuestiones técnicas.” (Habermas, [1968] 1986: 84).

En la medida en que el Estado garantiza el bienestar general (seguridad social, salud, educación, ingresos), no hay discusión pública sobre los asuntos comunes. La nueva política del intervencionismo estatal implica una despolitización de la masa de la población al alejar a las personas de sus propios problemas.

Desde esta perspectiva, la progresiva racionalización de la vida cotidiana funciona como fundamento legitimatorio para la intervención del Estado en la vida privada de las personas. El método científico establece parámetros de corrección que restringen las posibilidades de acceso, habilitando exclusivamente a los “especialistas” a abordar determinados temas, a la vez que marginando al resto al lugar de oyente, en el mejor de los casos.

En la medida en que la sexualidad se convierte en un objeto de conocimiento comienza a regirse por los parámetros de corrección propios de la esfera científica. El juicio moral es, así, relegado a un segundo plano, siendo la razón el criterio de validación predominante. Sin embargo, esta racionalidad no es modo alguno neutral ni ingenua: tanto Foucault como Agamben y Habermas acuerdan en señalar que detrás de estos saberes hay una ideología, hay una forma de poder y de sometimiento.

La inclusión de la sexualidad como contenido curricular obligatorio abre nuevos espacios para tratar un tema que había estado reservado al plano íntimo, cuando no silenciado. Sin embargo, esta apertura no garantiza la liberación de su condición de tabú, sino que su transformación como objeto de conocimiento puede constituir un mecanismo de control social al servicio del Estado, debido a que autoriza y legitima su intervención sobre la vida privada de las personas.

El Análisis del Discurso nos provee una herramienta teórica y metodológica adecuada para analizar en qué medida la sanción de la ley de Educación sexual integral ha puesto en circulación discursos y sentidos sobre la sexualidad que cuestionan el carácter represivo que se le ha adjudicado. O sí, por el contrario, tal condición no se problematiza y se presenta como un rasgo inherente a la sexualidad humana, como veíamos en el apartado anterior con las posturas de Freud, Lévi-Strauss y Bataille, y la discusión se plantea alrededor de qué medidas deben llevarse a cabo para vivir de la mejor manera tal situación.

1.5 Las teorías crítico-reproductivistas sobre la institución escolar

Pido perdón a los maestros que, en condiciones espantosas, tratan de volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas en las cuales están inmersos, las pocas armas que pueden hallar en la historia y en el saber que “enseñan”. Son verdaderos héroes. Pero son pocos, y como la mayoría ni siquiera sospecha del “trabajo” que el sistema (que los supera y aplasta) les obliga a hacer, ponen todo su entusiasmo e ingenio en el esfuerzo por cumplirlo con toda conciencia (¡los famosos métodos nuevos!). Recelan tan poco que contribuyen efectivamente –con su misma dedicación- a mantener y desarrollar una representación ideológica de la escuela que la convierte en algo tan “natural”, útil e indispensable –e incluso benéfica en opinión de nuestros contemporáneos- como pareció indispensable y generosa la iglesia a nuestros antepasados hace unos cuantos siglos.

Louis Althusser, *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*

En este apartado, repasaremos las posturas de tres autores que han problematizado la función que cumple la escuela en tanto institución social en las sociedades capitalistas modernas, en particular su rol en la producción, consolidación y transformación de la ideología dominante.

En primer lugar, haremos referencia a Louis Althusser, quien reformula la teoría marxista sobre el Estado y propone distinguir dentro del aparato del estado, el aparato represivo y los aparatos ideológicos, entre los cuales ubica a la escuela, a la que atribuye un papel preponderante en las sociedades capitalistas modernas.

En un segundo momento, desarrollaremos la postura de Pierre Bourdieu, quien observa que la diferenciación entre capital económico y capital cultural constituye un mecanismo de legitimación y justificación para la reproducción de la dominación, para lo cual la escuela cumple un rol fundamental.

Por último, nos interesaremos por la teoría de Basil Bernstein sobre el dispositivo pedagógico, quien si bien reconoce en este tipo de discurso las funciones de reproducir y legitimar los principios fundamentales de la ideología dominante, también observa allí la posibilidad del cambio y la transformación de estos principios.

1.5.1 La institución escolar como Aparato Ideológico de Estado

En el libro *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado* (1968), Althusser recupera la teoría marxista sobre el estado con el propósito de reformularla. Toma la metáfora de la base económica y la superestructura como caracterización de la sociedad como punto de partida pero la considera insuficiente como teoría por ser meramente descriptiva.

Althusser se pregunta cómo se asegura la reproducción de las relaciones de producción. Sigue a Marx al postular que toda formación social debe reproducir las condiciones de producción al mismo tiempo que produce, esto es, debe reproducir las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción.

La reproducción de la fuerza de trabajo no sólo abarca las condiciones materiales para que esta se reproduzca, garantizada mediante el salario. También debe reproducirse su competencia. Althusser observa que la fuerza de trabajo debe estar calificada de forma diferencial. Esta reproducción diversamente calificada de la fuerza de trabajo, señala, ya no se realiza, en términos generales, en la producción misma, sino mediante otras instituciones.

La teoría marxista del estado ha distinguido el aparato (represivo) del estado del poder del estado y ha circunscripto la lucha de clases al poder del estado. El objetivo del proletariado sería, entonces, la conquista del poder para destruir el aparato burgués del estado.

Althusser profundiza esta teoría sobre el estado y distingue, dentro del aparato de estado, el aparato represivo (ARE) y los aparatos ideológicos del estado (AIE). Ambos se diferencian en varios aspectos. En primer lugar, el ARE funciona predominantemente mediante la violencia, mientras que los AIE funcionan con ideologías, si bien en ambos se verifican los dos tipos de funcionamiento.

Por otro lado, existe un ARE unificado, que pertenece por entero al dominio público. En cambio, hay una pluralidad de AIE, los cuales pertenecen, en su mayoría, al dominio privado, pero su unidad está dada por su modo de funcionamiento bajo la ideología dominante.

Althusser sostiene que la dominación de una clase sobre otra no se realiza sólo, ni fundamentalmente, a través del ARE, sino también mediante los AIE: “Ninguna clase puede detentar durablemente el poder del estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía

sobre y en los aparatos ideológicos del estado.” (Althusser, [1968] 2010: 118). De esta manera, sostiene Althusser, los AIE pueden convertirse no sólo en un medio para alcanzar el poder del estado sino también en el fin último de la lucha de clases.

El período precapitalista tuvo a la Iglesia como el AIE dominante. Esta institución cumplía numerosas funciones (religiosas, educativas, culturales) que hoy asumen una diversidad de instituciones diferentes. En efecto, Althusser señala que la Revolución Francesa tuvo entre sus principales cometidos no sólo el de desplazar a la aristocracia feudal del poder del estado y colocar allí a la burguesía capitalista comercial y el de quebrar el antiguo aparato represivo del estado para reemplazarlo por el ejército nacional popular; la Revolución Francesa también debió atacar al principal aparato ideológico del estado: la iglesia.

Althusser sostiene que en las sociedades modernas capitalistas, más allá del régimen de democracia parlamentaria, es la escuela el aparato ideológico de estado dominante:

La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento –tanto con nuevos como en viejos métodos- les inculca durante muchos años –los años en que el niño es más “vulnerable” y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar- “saberes prácticos” tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía). (Althusser, [1968] 2010: 125-126)

Al tiempo que se aprenden técnicas y conocimientos en la escuela, paralelamente se adquieren “reglas”, usos habituales y correctos de acuerdo al orden establecido por la dominación de clase. Detrás del “saber hacer”, se asegura el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de práctica.

Como ninguna otra institución, la escuela goza del privilegio de mantener durante los años dispuestos por ley¹⁴ a una masa de audiencia que no tiene otra alternativa más que la de asistir a clase. Claro que no todos permanecen la misma cantidad de años ni reciben la misma educación ni obtienen los mismos resultados (fenómenos que continuaremos desarrollando cuando presentemos las teorías de Bourdieu y de Bernstein en los apartados siguientes), hecho que no hace sino reproducir la calificación diversificada de la fuerza de trabajo: “Cada sector masivo que se incorpora a la ruta queda, en la práctica, provisto de la

¹⁴ La Ley de Educación Nacional, n° 26.206, sancionada en el año 2006, establece en la Argentina la obligatoriedad de la educación formal desde el nivel preescolar, a los cinco años de edad, hasta la finalización del nivel secundario, lo que da un total de trece años de asistencia obligatoria a clase.

ideología que conviene al papel que debe cumplir en la sociedad de clase.” (Althusser, [1968] 2010: 126).

La reproducción de la fuerza de trabajo, diversamente calificada, queda, así, asegurada fundamentalmente mediante la institución escolar, que administra y distribuye los conocimientos según los requerimientos que la ideología dominante establece para cada estrato social. Bajo el manto de transparencia y neutralidad, señala Althusser, la escuela transmite los valores de la ideología dominante a través de los conocimientos y las técnicas que enseña y, de ese modo, reproduce la estructura social.

1.5.2 Capital económico y capital cultural

El interés de Bourdieu por estudiar la relación entre la institución escolar y la estructura social surge a partir de observar el desigual rendimiento que muestran los alumnos provenientes de diferentes clases sociales en la escuela. El éxito escolar no estaría dado por el talento o las capacidades naturales del estudiante sino por cuestiones relacionadas con la clase social, por lo que la institución escolar contribuiría, según este autor, a reproducir la estructura del espacio social (Bourdieu, [1997] 2008).

Con el objeto de explicar esta situación, propone diferenciar el capital económico del capital cultural. Define, para ello, el capital como “trabajo acumulado” (Bourdieu, 2000: 131), lo que le permite abarcar con este concepto aspectos que la teoría económica había excluido:

Si sólo se asignan a la economía aquellas prácticas orientadas directamente por el cálculo económico de beneficios y aquellos bienes directa e inmediatamente convertibles en dinero (y por ende, “cuantificables”), entonces la totalidad de la producción y las relaciones de intercambio burguesas aparece en efecto como ajena a la economía: puede concebirse y presentarse a sí misma como una esfera de desinterés. Pero, como es sabido, también las cosas aparentemente no veniales tienen su precio. La dificultad de convertirlas en dinero radica en que son fabricadas con la intención de una expresa negación de lo económico.” (Bourdieu, 2000: 134)

Si el capital económico representa los bienes materiales que posee una persona, la noción de capital cultural remite a la acumulación de cultura, que puede manifestarse bajo tres formas o estados: interiorizado o incorporado; objetivado; e institucionalizado.

La noción de capital cultural incorporado presupone un proceso de interiorización por parte del individuo, quien, debido al período de enseñanza y aprendizaje que ello requiere, debe dedicarle tiempo de su vida. El capital incorporado pasa a ser parte integrante de la persona, por lo que no puede ser transmitido ni delegado de forma instantánea.

La familia cumple un rol fundamental en este proceso de interiorización: aquellas que posean un capital cultural sólido pueden hacer que todo el proceso de socialización sea a la vez un proceso de acumulación. La transmisión de capital cultural en el seno de la familia aparece entonces como la inversión educativa más inadvertida, pero la más eficaz.

El tiempo es el factor que permite conectar el capital cultural con el económico, dado que sólo puede destinarse tiempo a la acumulación de capital cultural en la medida en que la familia pueda garantizarle al individuo el tiempo de ocio necesario para poder hacerlo.

El capital cultural objetivado, por su parte, es materialmente transferible (libros, discos, pinturas), pero sólo su propiedad legal; su apropiación simbólica sólo es posible si se dispone de las capacidades culturales que permiten apreciar la obra. De este modo, la apropiación material requiere de capital económico, pero su apropiación simbólica presupone capital cultural.

El capital cultural institucionalizado, por último, permite objetivar en forma de títulos la acumulación de conocimientos por parte del sujeto. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. Ello permite medir los conocimientos, cuantificarlos y compararlos, haciendo posible, de ese modo, la conversión de capital económico en capital cultural: “Las estrategias de conversión de capital económico en capital cultural constituyen una de las variables que más han influido en la explosión educativa y en la inflación de títulos.” (Bourdieu, 2000: 148).

Bourdieu señala que la escuela privilegia a aquellos alumnos que poseen capital cultural heredado en detrimento de los que carecen de él. Una de las operaciones elementales a partir de las cuales realiza esta discriminación es a través de los diferentes valores que se atribuyen a los distintos usos lingüísticos. La unificación del mercado lingüístico en nombre de una lengua común, nacional, estándar, establece la igualdad de reconocimiento de esta lengua “legítima”, pero no así las posibilidades de acceder a ella¹⁵. De este modo, las formas lingüísticas mejor valoradas son aquellas que se condicen con la norma, que nada tiene de natural o de innato, sino que responde a cuestiones políticas:

En tanto que mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está estrictamente dominado por los productos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar condena a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña. Las diferencias iniciales tienden, pues, a reproducirse debido a que la duración de la inculcación tiende a variar paralelamente a su rendimiento; los menos inclinados o menos aptos para aceptar y adoptar el lenguaje escolar son también los que menos tiempo están expuestos a ese lenguaje y a los controles, correcciones y sanciones escolares. (Bourdieu, [1982] 2001: 36)

¹⁵ Las problemáticas sobre las cuestiones relacionadas con los conceptos de lengua común, lengua nacional, lengua estándar y lengua legítima las desarrollaremos detenidamente en el segundo capítulo.

La evaluación del rendimiento escolar esconde las diferencias de capital cultural con que los alumnos inician el régimen académico, diversidad que tiene sus raíces en las distinciones de clase. La jerarquización de los alumnos en una misma escala, clasificación realizada fundamentalmente a partir del método de examen, consagra y legitima un orden preexistente, contribuyendo, de ese modo, a su reproducción:

La institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia al privilegiar las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar. (Bourdieu, [1997] 2008: 99)

De esta manera, la escuela funciona, según la teoría de Bourdieu, como una institución legitimadora de las desigualdades sociales. Al presentar la distribución desigual del capital económico como la consecuencia de las diferentes aptitudes en el ámbito escolar, la estructura social queda justificada en términos de méritos académicos. Sin embargo, estos diferentes rendimientos no son sino, en la mayor parte, el resultado establecido de antemano en función del capital cultural heredado en el seno familiar, que tiene sus bases en el capital económico.

1.5.3 El dispositivo pedagógico

Nos interesa, por último, hacer referencia en este apartado a los trabajos de Bernstein sobre la educación formal, quien ha abordado diversas problemáticas sobre este tema desde una perspectiva sociológica que centra su atención en el discurso. Sus principales preocupaciones sobre el discurso pedagógico estuvieron orientadas, por un lado, a la función que desempeña la educación en la reproducción de las desigualdades de clase y, por el otro, a la transmisión de valores ideológicos que allí se realiza.

En sus investigaciones sobre la primera de estas temáticas, Bernstein (1964) analiza las relaciones entre la estructura social, las formas de habla y el rendimiento escolar. Parte de la hipótesis de que la identidad de la estructura social se transmite al niño esencialmente a través de lo que está implícito en el código lingüístico, que a su vez tiene sus raíces en la estructura social.

Distingue dos niveles en el lenguaje: la estructura, que son aquellos elementos formales que pueden ser utilizados con fines de organización, como los sintácticos; y el vocabulario, compuesto por palabras que tienen o pueden tener un referente objetivo. Teniendo en cuenta ambos niveles, sostiene que el lenguaje representa el mundo de lo posible.

El habla, por su parte, señala Bernstein, sufre las limitaciones de las circunstancias del momento e indica qué opciones se han hecho tanto en el nivel de la estructura como del vocabulario. Estas opciones seleccionadas por el hablante son reguladas por la relación social, por lo que esta última establece principios de selección, principios de codificación.

De este modo, considera el sistema del habla como una consecuencia de la estructura social. Las distintas estructuras sociales organizarían diferentes códigos lingüísticos, que suponen principios de elección específicos para el individuo. Cuando un niño aprende los códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social. Distingue dos sistemas generales de codificación, cada uno originado en un tipo de relación social particular, caracterizados a partir de las diferentes opciones de las que dispone el hablante para organizar su expresión verbal.

Llama “código amplio” a aquel código cuya estructura sintáctica es difícil de predecir debido al amplio número de alternativas que presenta. Este tipo de código se caracteriza por una alta riqueza semántica, lo que le permite al hablante expresarse de forma detallada y

hacer explícitas sus peculiaridades personales. No se orienta al estatus sino a la persona; hay un margen en la definición del rol, lo que aísla al hablante de su grupo social.

Por su parte, llama “código restringido” a aquel en el que las alternativas sintácticas son reducidas y, por lo tanto, mucho más predecibles, así como también lo es su vocabulario. Este tipo de código sirve para afianzar los roles sociales existentes en la relación social, por lo que presupone una identidad cultural local que reduce la necesidad de los hablantes de expresar sus deseos verbalmente. El margen de libertad del rol se limita a los puntos compartidos por todos, por lo que se apoya explícitamente en el componente estatus de esta relación.

Los tipos de aprendizaje disponibles para cada código pertenecerían a dos órdenes distintos. Cuando un niño aprende un código amplio, al mismo tiempo aprende a reconocer una determinada sintaxis, a recibir y transmitir un determinado proceso planificador y muy pronto aprende a orientarse hacia el canal verbal. El lenguaje se le presenta como un conjunto de posibilidades teóricas para expresar sus propias experiencias personales y, así, diferenciarse del resto. En cambio, el niño que sólo tiene acceso a un código restringido, tendrá un habla con una organización sintáctica limitada y poca motivación para incrementar su vocabulario. El canal verbal promueve la transmisión de símbolos sociales pero no individuales.

Al correlacionar las variables lingüísticas con sus posibles determinaciones sociales, Bernstein observa que los niños que manejan el código amplio provienen de familias de sectores medios y altos. En cambio, el código restringido estaría reservado a aquellos niños que provienen de familias de clase baja.

Según este autor, el rendimiento escolar depende del manejo de uno u otro código: la educación formal se realiza exclusivamente en código amplio, por lo que los alumnos provenientes de las clases bajas, debido a su limitación al código restringido, estarían destinados de antemano al fracaso escolar. Al evaluar con mejores notas la expresión en el código amplio, la escuela reproduce la estructura social, dado que este código es adquirido en el seno de la familia, previo al ingreso al régimen escolar.

En trabajos posteriores, Bernstein también se interesó por investigar cómo, a través del discurso pedagógico, se transmiten valores ideológicos. Junto con la enseñanza de destrezas

y saberes técnicos, la comunicación pedagógica llevaría incorporados preceptos morales y pautas de conductas acordes a los valores de las clases dominantes.

Con el fin de problematizar esta cuestión, Bernstein (1990) se propone caracterizar el dispositivo pedagógico, esto es, los principios que subyacen a la comunicación pedagógica. Para ello, distingue el transmisor (el portador), que serían las reglas relativamente estables del dispositivo, de lo transmitido (el contenido), las reglas que varían según el contexto. Ambos tipos de reglas estarían impregnadas de ideología.

Bernstein comienza diferenciando el dispositivo lingüístico del dispositivo pedagógico. El primero es el sistema de reglas formales que rigen las diversas combinaciones que se efectúan al hablar o al escribir. Estas reglas son relativamente estables y regulan el potencial de significados que se realizan en la comunicación, por lo que no están libres de ideología. A su vez, existen reglas contextuales, es decir, aquellas reglas que son propias de una situación determinada. Estas reglas, señala el autor, obedecen a cuestiones ideológicas, debido a que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes.

El dispositivo pedagógico, por su parte, posee reglas internas que regulan la comunicación pedagógica. Este tipo de comunicación actúa de forma selectiva sobre el potencial de significados, esto es, sobre el discurso potencial de ser pedagogizado. El discurso regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones. De esta manera, las reglas del dispositivo pedagógico tienen una función esencial en la distribución de las diversas formas de conciencia y en las limitaciones que se les imponen.

El dispositivo pedagógico proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico mediante tres tipos de reglas: las distributivas, las recontextualizadoras y las evaluadoras. Estas reglas están relacionadas entre sí de forma jerárquica: las evaluadoras derivan de las recontextualizadoras y estas, a su vez, derivan de las distributivas.

Bernstein sostiene que, en todas las culturas, existen dos clases de conocimiento: la clase de lo pensable y la clase de lo impensable. Esta distinción proviene de propiedades inherentes al lenguaje, según el autor, de ahí su carácter universal, aunque los contenidos que ocupan una u otra categoría varían de acuerdo con la época y con la cultura. En la sociedad moderna actual, el control de lo impensable radicaría esencialmente, si bien no de

forma exclusiva, en los niveles superiores del sistema educativo, mientras que la gestión de lo pensable correría a cargo de los sistemas escolares de secundaria y primaria.

Esta gestión de lo pensable sería garantizada por las reglas distributivas, que especializan las formas de conocimiento, las formas de conciencia y las prácticas de los grupos sociales. De esta manera, regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales y las formas de conciencia.

Bernstein observa que la relación entre el mundo abstracto de los significados y la base material debe ser indirecta, dado que, de lo contrario, el contexto absorbería por completo a los significados, no tendrían otra referencia externa. Esta relación indirecta genera un vacío, una discontinuidad, a la que Bernstein denomina “vacío discursivo potencial”. Este vacío constituye un espacio de posibilidades, de alternativas para la relación entre lo material y los significados. Es el lugar de lo impensable, por lo que constituye el punto de encuentro entre el orden y el desorden, de la coherencia y la incoherencia. Es el lugar crucial de lo aún no pensado.

Cualquier distribución de poder, explica Bernstein, procurará regular la realización de ese potencial, porque el vacío mismo encierra la posibilidad de un orden alternativo, una sociedad alternativa y una relación de poder alternativa. Las reglas distributivas intentan regular quiénes tienen acceso a este lugar, qué se puede transmitir, en qué condiciones. De este modo, controlan las posibilidades alternativas, pero el dispositivo nunca puede hacer esto de manera absolutamente eficaz.

El segundo tipo de reglas, las de recontextualización, regulan la formación específica del discurso pedagógico. Estas reglas tienen como cometido fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo: seleccionan y crean los temas pedagógicos y los incorpora a los contextos y contenidos escolares.

Bernstein define el discurso pedagógico como la combinación de dos tipos de discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen, al que denomina “discurso de instrucción”; y un discurso de orden social, al que llama “discurso regulador”. Este último es el discurso dominante; proporciona las reglas del orden interno del discurso de instrucción, por lo que no es propicio hablar de dos discursos separados sino de un solo discurso global.

El discurso pedagógico funciona como un principio mediante el cual se apropian otros discursos con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. En este proceso de deslocalización de un discurso, que lo traslada de su lugar de origen a una localización pedagógica, se crea un vacío, un espacio. Al desplazarse, el discurso original se transforma, proceso en el que interviene inevitablemente la ideología. Esta recontextualización es constitutiva del discurso pedagógico, dado que crea la autonomía del campo de la educación.

Las reglas de evaluación, por su parte, condensan el significado de la totalidad del dispositivo. En el nivel más abstracto, el discurso pedagógico especializa los significados en relación al tiempo y al espacio. El tiempo es transformado en edad; el texto en contenido específico y el espacio en contexto específico. A su vez, la edad se transforma en adquisición; el contenido en evaluación; y el contexto en transmisión.

La clave de la práctica pedagógica es la evaluación continua. Ello le permite funcionar como regulador simbólico de la conciencia, tarea que, en épocas anteriores, Bernstein señala que desempeñaba el sistema religioso. Según este autor, en la actualidad, es el dispositivo pedagógico el que cumple esa función. Es una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

Sin embargo, este dispositivo no es determinista en cuanto a sus consecuencias debido a que su eficacia está limitada por dos características. Por un lado, en el mismo proceso de control de lo impensable, hace posible que lo aún no pensado quede al alcance de los sujetos. En el interior mismo del dispositivo reside su paradoja: no puede controlar aquello para cuyo control es creado.

Por otro lado, la distribución de poder que se expresa a través del dispositivo crea lugares potenciales de cuestionamiento y oposición. Quien se apropia del dispositivo se apropia de un lugar fundamental para el control simbólico. El mismo dispositivo crea un campo de batalla para quienes pretenden apropiarse de él.

Tanto el dispositivo pedagógico como el lingüístico constituyen lugares de apropiación, conflicto y control. Sin embargo, Bernstein sostiene que sólo en el caso del dispositivo pedagógico es posible obtener una forma de comunicación que revierta las reglas fundamentales del dispositivo.

A los fines de nuestra investigación sobre la educación sexual, nos interesa destacar y problematizar algunos aspectos que trata Bernstein en relación con la educación formal y con el dispositivo pedagógico en particular.

En primer lugar, nos interesa analizar qué aspectos de la sexualidad son seleccionados al incluir este tema como contenido curricular. Es decir, como señala Bernstein, todo contenido, al ser recontextualizado en el discurso pedagógico, sufre una transformación. Pretendemos relevar qué tópicos ligados a la sexualidad son preservados en este proceso, quiénes son los locutores legitimados para abordarlos y quiénes los interlocutores autorizados para escucharlos.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, nos proponemos dar cuenta del vacío que se genera en relación con este tema y cómo es regulado ese vacío: ¿cuáles son los sentidos habilitados? ¿Qué otros sentidos son los que se obstruyen? ¿Y cuáles otros se mantienen en la clase de lo aún no pensado?

En la regulación de este vacío opera la ideología, dado que allí se encuentran las alternativas al orden existente, los sentidos aún no dichos. En tanto principal administrador de las formas de conciencia en la sociedad actual, de los sentidos que circulan y de su distribución social, el sistema escolar constituye un ámbito privilegiado para estudiar las concepciones de mundo que se pretenden difundir y aquellas otras que permanecen en silencio.

Por último, nos interesa indagar en qué medida el dispositivo pedagógico admite y abre la posibilidad a la transformación del mismo dispositivo, esto es, a la subversión de su propia gramática, de sus propias reglas. La trasmisión de contenidos curriculares no puede sino estar acompañada de ideología, consecuencia inevitable del lenguaje y, por lo tanto, una propiedad del ser humano¹⁶. Sin embargo, qué valores ideológicos se transmiten sí representa una problemática social, contingente y, en consecuencia, modificable. La apertura o la clausura a esas otras realidades constituyen una cuestión política.

A partir del análisis de los discursos que circularon sobre la educación sexual integral, nos proponemos indagar en los mecanismos del dispositivo pedagógico y observar en qué medida este tipo de comunicación abre la posibilidad a otros sentidos sobre la sexualidad, que, a su vez, encierran concepciones de mundo alternativas. Ir más allá del horizonte de

¹⁶ Desarrollaremos detalladamente este tema en el capítulo 2.

expectativas, del mundo de lo pensable; en otras palabras, concebir la posibilidad de lo impensable es el objetivo último de este trabajo y esperamos aportar las herramientas y señalar algunos de los caminos adecuados para lograrlo.

2. Una teoría social del sentido

La semiosis, por consiguiente, sólo puede tener la forma de una red de relaciones entre el producto y su producción; sólo se la puede señalar como sistema puramente relacional: tejido de enlaces entre el discurso y su “otro”, entre un texto y lo que no es ese texto, entre la manipulación de un conjunto significante destinada a descubrir las huellas de operaciones, y las condiciones de producción de esas operaciones.

Verón, *La semiosis social*

Problematizar las razones y las causas por las cuales, en una determinada sociedad, se ponen en circulación ciertos sentidos, mientras se prohíben, ignoran o, simplemente, olvidan ciertos otros no resulta una tarea sencilla de abordar, principalmente, porque no hay un único camino para hacerlo. El estudio de los sentidos nos obliga a adoptar una perspectiva interdisciplinaria en el análisis del discurso, dado que el nivel semántico no constituye un nivel más del sistema de la lengua, sino que involucra aspectos que exceden el campo propio de la lingüística: “La manera en que la semántica 'tiene que ver' con la Lingüística es el de constituir el punto en el que la autonomía relativa de esta última se enfrenta a sus límites”¹⁷ (Pêcheux, [1975] 2010: 219). Se nos presenta, así, de manera imprescindible considerar para nuestro análisis conocimientos de diferentes disciplinas, como la historia, la filosofía, la sociología o la política, además, claro está, de la lingüística. Las relaciones que un determinado texto establece con sus condiciones socio-históricas de producción no son en modo alguno secundarias sino constitutivas de los sentidos que allí se configuran.

Este postulado nos exige tomar una decisión respecto de los criterios de selección del corpus sobre el que trabajar, que no puede estar ajeno a los factores sociales que operan tanto en la producción como en la circulación y recepción de los enunciados. No es en el sistema abstracto de la lengua donde hay que ir a buscar el sentido, sino en la materialidad de los enunciados, producidos en la interacción concreta bajo circunstancias históricas específicas (Voloshinov, 1929).

Sin embargo, la noción de *discurso* (Pêcheux, 1975), unidad de análisis para nuestra investigación, nos obliga a establecer una aclaración. Punto de encuentro de la lengua con la ideología, esta noción no debe confundirse con el texto empírico producido ni debe identificársela con el concepto de habla saussureano: representa un constructo teórico

¹⁷ Tanto para esta cita como para cualquier otra referente a esta obra, la traducción es nuestra.

efectuado por el analista en función de los intereses que guían su investigación, quien tiene la tarea de reconstruir las condiciones socio-históricas a las que remite un determinado texto, condiciones entre las que siempre aparecen otros discursos (Verón, 1986; Maldidier, 1990).

El discurso está, de esta manera, inscripto en una determinada red discursiva, de la cual forma parte y en referencia a la cual se configuran los sentidos de las palabras y expresiones que en él aparecen:

Quando analizan un texto, están necesariamente poniéndolo en relación con algo que no está en el texto, aunque este “algo” no se formule. [...] Un objeto significativo, en sí mismo, admite una multiplicidad de análisis y lecturas; por sí mismo, no autoriza una lectura antes que otra. Sólo deviene legible en relación con criterios que se deben explicitar y que movilizan siempre, de una manera u otra, elementos que tienen que ver con las condiciones productivas del objeto significativo analizado. (Verón, [1986] 2007: 128).

Quedan, así, desestimadas las implicancias subjetivas en el análisis de los efectos de sentido, derivadas, en parte, de las teorías comunicacionales que, a partir de nociones como las de código o intencionalidad (Jakobson, 1958), atribuyen al sujeto empírico ser la fuente de su enunciado, carácter que le otorga la capacidad de controlar el modo en que su mensaje será interpretado.

De la misma manera, todo análisis inmanente al sistema lingüístico, que consista en calcular el sentido de un enunciado a partir de establecer reglas de buena formación de oraciones, como pretendieron presentar las teorías generativistas (Chomsky, 1957), será descartado por considerarlo insuficiente para dar cuenta de un modo acabado de los fenómenos semánticos.

Partimos, de esta manera, del carácter no lineal del sentido: ante cada enunciado, diversos son los efectos que pueden ser generados, por lo que la interpretación realizada por el receptor no es un fenómeno que pueda ser determinado de antemano por el emisor (Pêcheux, 1975). La producción de sentido forma parte de la producción social general, esto es, el sentido de un texto no está dado sólo por lo que allí aparece sino por la relación que establece con sus condiciones de producción y de recepción. En el discurso se manifiesta materialmente el sentido, dejando allí sus huellas las condiciones sociales bajo las cuales fue producido (Verón, 1986).

Este condicionamiento social sobre el texto establece que no todo sentido pueda ser evocado en cualquier momento, del mismo modo que no cualquier efecto pueda ser provocado por un texto determinado. La frase “existen tantas interpretaciones como lectores” puede sonar muy bien como eslogan para atraer alumnos a un taller literario, pero dudamos de que haya surgido como resultado de una investigación científica rigurosa.

Existen mecanismos que operan en el nivel del discurso regulando los posibles sentidos que pueden atribuírsele a un texto, restringiendo las posibles interpretaciones que puede suscitar: “Un discurso genera, al ser producido en un contexto dado, lo que podemos llamar ‘un campo de efectos posibles’” (Verón, [1986] 2007: 18). Semejante propuesta nos conduce a plantear, paralelamente, que, tal como existe un campo de efectos posibles, existe todo un conjunto de interpretaciones que quedan fuera, producto, precisamente, de las mismas operaciones que hacen que (solamente) ciertos sentidos formen parte de lo posible bajo circunstancias históricas determinadas (Angenot, 1989; Raiter, 1999).

El discurso se presenta, así, como un espacio privilegiado para acceder a los sentidos que circulan en una sociedad determinada, al análisis de la construcción social de lo real, así como también una herramienta donde recuperar o reconstruir aquellos otros sentidos que están siendo callados, ya sea por su carácter prohibido o directamente, impensado.

La palabra, signo ideológico por excelencia (Voloshinov, 1929), es inseparable de su contexto de uso, dado que sólo allí cobra su verdadera dimensión creativa y es a través del lenguaje que la ideología, entendida como concepción del mundo, se materializa en la conciencia del sujeto. Lenguaje e ideología forman parte de un mismo e indisoluble fenómeno.

Habiendo puesto en evidencia nuestras premisas, nos abocaremos, en los siguientes apartados, a explicitar nuestras fuentes: aquellas voces que retomaremos, ya sea para discutir, para criticar, para respaldarnos o rechazar, con la esperanza de que la polifonía erija como resultado una nueva postura con voz propia. Seguramente seremos injustos con algunas voces a las que sólo aludiremos a partir de otras fuentes, manteniéndolas escondidas detrás de otras teorías. Seguramente silenciaremos otras, a las que decidimos conservar en las sombras por considerarlas redundantes, carentes de ingenio o simplemente, irrelevantes a nuestros propósitos. Y seguramente nos olvidaremos de otras, que pasaremos por alto sin advertirlo sencillamente porque resulta imposible abarcarlo todo.

No es nuestra intención hacer un repaso de todos los nombres y teorías que se han preocupado por los estudios del lenguaje, el discurso y la ideología. De ahí que consideremos innecesario, y hasta contradictorio, pedir disculpas por las omisiones efectuadas. Sí esperamos ser fieles al espíritu de las voces citadas, a sabiendas del riesgo que se corre siempre que se refiere un discurso otro y siendo conscientes de la transformación inevitable del sentido que el cambio de los ejes espaciales y temporales produce en un enunciado, cualesquiera sean los recaudos tomados para que ello no suceda.

2.1 Hablando se entiende la gente: El mito de la lengua democrática

Robar a un hombre su lenguaje en nombre del propio lenguaje:
todos los crímenes legales comienzan así.

Roland Barthes, *Mitologías*

El camino hacia nuestra teoría social del sentido comienza con el *Curso de Lingüística General* (1916). Como muchas de las obras que trascienden a su época, su autoría no es del todo clara: publicado luego de la muerte de Ferdinand de Saussure, a cargo de sus discípulos Charles Bally y Albert Sechehaye, el libro recopila las ideas planteadas por el lingüista ginebrino durante las clases que dictó entre los años 1881 y 1891, en la École des Hautes Études, en París.

La decisión de tomar esta obra como punto de partida no radica solamente en lo que allí se dice, sino también en lo que se ha dicho sobre ella en otros libros: todo texto que aspiró a ser reconocido en el ámbito de la lingüística del siglo XX ha hecho referencia, de forma más o menos explícita, a las ideas planteadas por Saussure, así como también es notoria la influencia que ha tenido esta obra sobre otras disciplinas, como la Antropología, la Psicología y la Sociología (Benveniste, 1966). Esta multiplicidad de lecturas ha abierto la posibilidad a una variedad de interpretaciones sobre el *Curso de Lingüística General*, lo que ha llevado a catalogar este libro como un texto fundacional (Verón, 1986).

Inspirado en el espíritu positivista de la época, Saussure se propuso formalizar el estudio sobre el lenguaje, para lo que decidió, como primera medida, hacer un recorte en su objeto. Excluyó todos aquellos fenómenos del lenguaje que no fueran sistematizables por estar afectados a variables y a factores asociados a circunstancias particulares y delimitó como objeto propio de la lingüística únicamente los aspectos que obedecieran a patrones regulares. Distinguió, así, dentro de los fenómenos del lenguaje, el habla, a la que caracterizó como asistemática e individual, y la lengua, sistemática e independiente del sujeto hablante, por lo que es estudiable.

Saussure rompe, de esta manera, con el paradigma de la lingüística histórico-comparativa que imperaba hasta ese momento, que tomaba el lenguaje como algo dado de antemano y cuyo objeto era el estudio de la evolución de las lenguas (Benveniste, 1966). La originalidad del pensamiento saussureano consiste en plantear que es el punto de vista el que crea el objeto. Funda la lingüística moderna al recortar como objeto de estudio la

lengua, entendida como un sistema en el que cada elemento se define en relación a los otros:

Para Saussure, el sistema lingüístico no está construido por ensamble de elementos preexistentes; no se trata de ordenar un inventario dado en desorden, de ajustar las piezas de un rompecabezas. El descubrimiento de los elementos y del sistema constituyen una tarea única. (Ducrot, [1968] 1975: 62)

El signo es la unidad de ese sistema, elemento abstracto que relaciona un concepto, el significado, y una imagen acústica, el significante. La lengua tiene, así, un carácter mental y social, dado que no se encuentra nunca completa en el sujeto individual, señala Saussure, sino en la comunidad lingüística.

Las propiedades fundamentales del signo lingüístico serán, de acuerdo con Saussure, su arbitrariedad, linealidad, discrecionalidad, mutabilidad e inmutabilidad.

El carácter lineal del signo afecta exclusivamente el orden del significante y remite al hecho de que, al ser de naturaleza auditiva, se desarrolla en el tiempo, de manera sucesiva.

Su carácter discreto, de acuerdo con Saussure, establece que un signo es lo que los otros no son.

Por otra parte, el signo lingüístico es inmutable, desde el punto de vista sincrónico, dado que, en un momento determinado, la lengua se presenta como un producto que no cambia. Y, a la vez, desde el punto de vista diacrónico, el signo es mutable; la lengua varía históricamente.

Presentadas estas características, podemos sí focalizarnos en la noción de arbitrariedad del signo saussureano, fundamental para comenzar a esbozar nuestra teoría del sentido y que tantas críticas ha merecido desde diversas corrientes de la lingüística¹⁸.

Saussure plantea que la relación que une el significado y el significante de un signo lingüístico es arbitraria, esto es, sostiene que no hay ninguna relación natural o motivada para que a un determinado concepto le corresponda un determinado significante. Ejemplifica esta arbitrariedad mostrando que el mismo concepto, el mismo significado, recibe diferentes significantes según la lengua de que se trate.

Esta idea de arbitrariedad es criticada, entre otros, por Benveniste (1966), quien observa que en esta caracterización se encierra una contradicción ya que lo que habría definido

¹⁸ Si bien repasaremos algunas de estas críticas, para un análisis detallado, léase Voloshinov, 1929; Benveniste, 1966; y Verón, 1986.

como arbitrario Saussure no sería la relación del significado con el significante, ambos conceptos abstractos, sino la aplicación de un determinado significante para designar una determinada realidad extralingüística:

Es claro que el razonamiento está falseado por el recurso inconsciente y subrepticio a un tercer término, que no estaba comprendido en la definición inicial. Este tercer término es la cosa misma, la realidad. Ya puede decir Saussure que la idea de “souer” no está ligada al significante *s-o-r*; no por ello deja de pensar la realidad de la noción. Cuando habla de la diferencia entre *b-o-f* y *o-k-s*, se refiere a pesar suyo al hecho de que estos dos términos se aplican a la misma realidad. He aquí pues la cosa, expresamente excluida por principio de cuentas de la definición de signo, entrando por un rodeo e instalando permanentemente la contradicción. (Benveniste, [1966] 2010: 50)

Benveniste dirá, en su lugar, que la relación entre el significante y el significado es necesaria; lo arbitrario es la relación del signo con el referente, realidad extralingüística que es explícitamente dejada de lado por Saussure.

Esta relación inmotivada entre el significado y el significante constituye el paso previo, en el *Curso de Lingüística general*, para la presentación de la noción de valor. El carácter arbitrario del signo le sirve a Saussure para plantear que la lengua es un sistema de valores puros. El signo lingüístico no tiene, desde esta perspectiva, un valor en sí mismo, sino en relación con el resto de los signos que conforman el sistema de una lengua. De esta manera, el valor de un signo se presenta como negativo, opositivo y relacional: son las relaciones entre los elementos del sistema lo que otorga el valor a un determinado signo. La lengua es forma, no sustancia, concepción que otorga al objeto una autonomía que permite delimitar el campo propio de la lingüística: “La lingüística adquiere su autonomía no porque se haya tenido éxito en mostrar que la lengua no forma parte de la naturaleza, sino porque la lengua no designa directamente a la naturaleza en su función referencial.” (Verón, [1986] 2007: 75).

De esta manera, Saussure pretende dejar de lado la significación, la referencia extralingüística -a pesar de las críticas ya mencionadas de Benveniste-, debido a que el análisis del sentido le exigiría incluir al sujeto y con él, la interacción, el contexto, las circunstancias históricas, todos elementos que considera problemáticos y ajenos a su objeto de estudio, que es la lengua:

Queda admitido que el análisis lingüístico, para ser científico, debe abstraerse de la significación y vincularse únicamente a la definición y distribución de los elementos. Las condiciones de rigor impuestas al procedimiento exigen que se

elimine este elemento inaprehensible, subjetivo, inclasificable, que es la significación o el sentido. (Benveniste, [1966] 2010: 13)

El pensamiento saussureano dará origen, años más tarde, a la corriente estructuralista. La palabra “estructura”, como principio teórico y metodológico, aparece recién formulada en 1928, por el Círculo de Praga, entre cuyos principales exponentes encontramos a Roman Jakobson y a Nicolai Troubetzkoy (Benveniste, 1966). El Círculo de Praga inaugura el estructuralismo funcionalista, que concibe la lengua ya no como un sistema autónomo, sino que la descripción del sistema lingüístico se realiza considerando la función que cumple. Ello trae como consecuencia una nueva concepción de la lengua, que la presenta como un código que funciona como instrumento de comunicación entre las personas. Subyace a esta concepción de la lengua las nociones de intención del sujeto hablante y de finalidad:

Por estar la lengua organizada sistemáticamente y por funcionar según las reglas de un código, el que habla puede, a partir de un número muy restringido de elementos básicos, constituir signos, luego grupos de signos y, finalmente, una variedad indefinida de enunciados, todos identificables por quien los percibe, puesto que en él se halla depositado el mismo sistema. (Benveniste, [1966] 2010: 25)

Esta perspectiva reduce la noción de comunicación exclusivamente a la transmisión de informaciones desde el emisor, que codifica el mensaje, hacia su receptor, que lo decodifica. La lengua cobra, de este modo, un papel eminentemente referencial, hecho que trae aparejada la idea de que es posible separar aquello que es dicho, el “dictum”, de la actitud que adopta el hablante sobre aquello que dice, el “modus”, bipartición que diferenciaría el carácter subjetivo del mensaje de su contenido semántico proposicional, como dos elementos discretos (Bally, 1950; Kovacci, 1992).

La asimilación de la lengua a un código reduce el lenguaje a un sistema de reglas abstractas y de elementos finitos, disponible para todos los sujetos por igual en tanto facultad del ser humano, cualidad biológica anunciada por Saussure (1916) y luego retomada por Chomsky (1957):

Lo raro no es, pues, la capacidad de hablar, que por estar inscrita en el patrimonio biológico es universal, y por tanto, esencialmente no distintiva, sino la competencia necesaria para hablar la lengua legítima, una competencia que, al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales, en una palabra, en la lógica propia de la distinción. (Bourdieu, [1982] 2001: 29).

Ya sea bajo la dicotomía lengua-habla o, en su fórmula renovada, competencia-actuación, el estructuralismo y el generativismo, principales corrientes lingüísticas del siglo XX (Verón, 1986), han sesgado el estudio del sentido al expulsar a los hablantes reales y a los contextos de producción, circulación y recepción de los enunciados. Tanto la metáfora de la lengua como tesoro común (Saussure, 1916) como la presentación de la competencia lingüística como una facultad innata (Chomsky, 1957), ponen de relieve los rasgos democráticos e igualitarios del lenguaje. Al trabajar con sistemas abstractos y datos contruidos por el propio analista, ambas perspectivas dan por sentado el carácter comunicativo-referencial del lenguaje y, así, olvidan otros aspectos significativos:

En la vida ordinaria es muy raro que la lengua funcione solo como puro instrumento de comunicación: la búsqueda de la maximización del rendimiento informativo sólo excepcionalmente es el fin exclusivo de la producción lingüística y el uso puramente instrumental del lenguaje que implica suele entrar en contradicción con la búsqueda, a menudo inconsciente, del beneficio simbólico. (Bourdieu, [1982] 2001: 40)

La idea de un sistema común deja entrever la ilusión de un código homogéneo, único y monolítico, hecho que obvia las diferencias en la distribución de los sentidos que circulan en una sociedad y de las restricciones de acceso a los mismos (fenómeno que veremos con mayor detenimiento en el apartado 2.2.3d).

Resulta innegable, a nuestro entender, la originalidad y la importancia que ha tenido el aporte de Saussure a las investigaciones lingüísticas posteriores. La primacía del punto de vista por sobre el objeto de estudio y el recorte que realiza representan una ruptura teórica y metodológica respecto de los estudios anteriores sobre el lenguaje. A su vez, la noción de lengua como sistema abstracto da cuenta de las reglas inmanentes que operan en ella, con sus categorías propias¹⁹, hecho que la presenta como condición de posibilidad del discurso. La lingüística se presenta, de este modo, como una disciplina necesaria para el estudio del discurso y de los sentidos (Pêcheux, 1975).

Sin embargo, como veremos en el apartado 2.2.1, cuando presentemos la postura de Labov (1972), el estudio del lenguaje independientemente de su uso deja de lado ciertas problemáticas, como la variación, que son inherentes al sistema de la lengua. Es por ello

¹⁹ Esta idea la continuaremos en el apartado 2.2.6, cuando presentemos la Escuela Francesa de Análisis del Discurso (Pêcheux, 1975).

que su estudio debe incorporar el uso, dado que, de lo contrario, no estaría dando cuenta de fenómenos que son constitutivos de la propia lengua.

Por otro lado, el recorte sesgado que ha operado sobre el estudio del nivel semántico en miras a lograr la autonomía y homogeneidad del campo de la lingüística, impidió tanto a Saussure como al estructuralismo y al generativismo profundizar en el tratamiento de las estrechas relaciones que mantiene el lenguaje con diversos órdenes de la vida social y del sujeto.

La asimilación de la lengua a un código y su reducción a un mero instrumento de comunicación dejan de lado cuestiones sumamente significativas sobre el uso del lenguaje. Por el momento, adelantaremos que el lenguaje no sólo sirve para transmitir informaciones sobre el mundo sino también para construir ese mundo que transmite. Comunicación y construcción del mundo son dos aspectos íntimamente relacionados que involucran al lenguaje, temas ambos que desarrollaremos en estas páginas y respecto de los cuales esperamos aportar nuevas líneas a su discusión.

2.2 Del sistema al uso del lenguaje

En los próximos apartados, repasaremos diferentes corrientes lingüísticas que tienen en común el hecho de haberse propuesto analizar el lenguaje en uso. Si bien desde enfoques muy variados, cada una de ellas caracterizadas por el objeto que delimitan para su estudio, las metodologías que emplean y los objetivos que se plantean (Lavandera, 1988; Raiter y Zullo, 2004), todas han problematizado, desde diferentes perspectivas, la naturaleza social de la actividad del lenguaje.

Nos proponemos dar cuenta de sus posturas teóricas y metodológicas, poniendo especial atención en el modo en que han abordado la problemática del sentido y, de esa manera, delimitaremos nuestras filiaciones teóricas.

2.2.1 El uso en el sistema

Este tipo de investigación ha sido a veces etiquetado como “sociolingüística”, pese a ser este un término equívoco y curiosamente redundante. El lenguaje es una forma de comportamiento social.

Labov, *Modelos sociolingüísticos*

Es usual que se afirme que la sociolingüística se inicia con los trabajos de William Labov, en la década de 1960, aunque, claro está, este origen bien puede ser tema de debate (Raiter y Zullo, 2004). Una de las principales características de las investigaciones de Labov, que lo diferencia de otras corrientes que han abordado el estudio del lenguaje en uso, es que no se opone a los enfoques lingüísticos más tradicionales, sino que se propone profundizarlos al tomar como objeto para sus estudios las formas concretas utilizadas para la comunicación. Labov concibe el lenguaje como una forma de comportamiento social, por lo que considera que las teorías lingüísticas deben poder dar cuenta de ese objeto tal y como es empleado en el seno de la comunidad lingüística por los sujetos hablantes.

Tanto Saussure como Chomsky habían apartado del ámbito de la lingüística el habla y la actuación, respectivamente, por considerarlos asistemáticos, azarosos y arbitrarios (véase 2.1). La lengua, en la tradición saussureana, debía ser estudiada sobre la base de datos provistos por unos pocos informantes o por el mismo investigador, quien confía en las propias intuiciones de los hablantes para dar cuenta de su estructura. Es así que nos encontramos con lo que Labov (1972) llama “La paradoja saussureana”: el aspecto social

del lenguaje es estudiado observando a cada individuo, pero el aspecto individual se capta observando el lenguaje en su contexto social.

El estudio de este lenguaje “abstracto” fue reafirmado por Chomsky, quien limitó su objeto de estudio a la competencia, conocimiento abstracto de las reglas del lenguaje. Según Labov (1972), Chomsky define el objeto propio de la lingüística como una comunidad de habla homogénea y abstracta, en la que todos hablan igual y aprenden la lengua instantáneamente. Los datos con los que trabaja no son los enunciados de los individuos, sino sus intuiciones acerca del lenguaje; esto es, sus juicios sobre qué frases son gramaticales y sobre la relación entre las frases.

Estas teorías sobre el lenguaje, señala Labov, están basadas en dos supuestos teóricos, más o menos explicitados: la estructura lingüística es homogénea; y los hablantes tienen acceso a sus propias intuiciones acerca de la lengua o competencia y pueden dar cuenta de ellas.

La lingüística quedó, así, definida de tal modo que excluyó de su objeto de estudio el comportamiento social del lenguaje. Esta limitación constituye el foco de interés para Labov, quien se ocupó de demostrar que el uso del lenguaje también puede ser estudiado debido a que responde a patrones sistemáticos. Para ello, incorporó a sus trabajos el paradigma cuantitativo, esto es, se interesó por recolectar un corpus amplio, compuesto por enunciados efectivamente producidos por hablantes concretos en situaciones determinadas, a partir del cual poder establecer estudios sistemáticos sobre el uso del lenguaje.

Sin embargo, los objetivos de Labov no son muy distintos de los de las gramáticas tradicionales, que se preocupan por el estudio de las regularidades que presenta el lenguaje. De hecho, Labov otorga una importancia marginal a las teorías sociales en sus trabajos. Concibe la estratificación social en clases y asimila el contexto a la comunidad lingüística (monolingüe). Sólo destaca propiedades de largo alcance de los participantes, como el sexo, la edad o el estatus económico, todas variables sociales que, sostiene, deben ser provistas por los sociólogos.

Labov recupera el modelo chomskyano y añade a las reglas de reescritura y transformacionales, la regla variable, que permite considerar factores sociales en los modelos generativistas ya existentes. De esta manera, establece relaciones entre una variable lingüística y otra variable no lingüística, independiente, social. La variable

lingüística es la unidad o rasgo lingüístico que puede manifestarse de modos diversos, es decir, sin modificar el significado referencial, al que Labov define como la identificación del signo con su referente. Cada una de las manifestaciones o expresiones de una variable constituye una variante lingüística. Para ser considerada una variable debe ser un diferenciador social (Fasold, 1998).

Labov observó que la variación no es azarosa, sino que hay lugares gramaticales específicos donde se produce. A la vez, notó que hay sistematicidad en la variación, existe un factor que determina la elección de una determinada variante de la variable lingüística. Este factor es social, es decir, hay alguna característica del hablante (sexo, edad, clase social) que determina que utilice una determinada variante de un modo más frecuente que otra. La diferencia de frecuencia de utilización no agrega ni cambia el significado referencial, sostiene Labov, pero aporta significado social o estilístico, que indica sobre la pertenencia social del hablante y el grado de atención que presta a su discurso.

Labov señala que esta variación nunca es del 100%, dado que si así fuera, estaríamos en presencia de dialectos diferentes. Pero el hablante sí utiliza las distintas variantes de una variable lingüística siempre en proporciones parecidas; hay sistematicidad en la variación. Por ello es que se trata de frecuencias de aparición.

Estamos, así, en presencia de una variable sociolingüística: hay una correlación entre una variable lingüística y una variable no lingüística, social, independiente de la producción lingüística. La teoría lingüística alcanza, de este modo, adecuación descriptiva y explicativa, como lo había pretendido Chomsky, dado que no sólo se describe la situación sino que también se explica por qué se produce. Y por otro lado, la teoría tiene capacidad predictiva, dado que si conocemos cuál es la variable social relevante en la determinación de la producción lingüística, podremos predecir la frecuencia de uso de una u otra variante.

Labov sostiene que si bien en el momento del uso, se presentan diferencias entre los distintos hablantes, estas diferencias contienen el germen del cambio, fenómeno común a todas las lenguas conocidas, por lo que es necesario estudiarlo para alcanzar una comprensión más acabada sobre el lenguaje. Las lenguas varían en el tiempo, varían entre una zona geográfica y otra, varían entre distintos grupos sociales e incluso, varían en el mismo hablante según la situación. Por lo tanto, si la variación es universal, una gramática debe poder dar cuenta de ello; de lo contrario, se estaría analizando un objeto no real.

Mediante el análisis de los patrones de ocurrencia de estas relaciones, Labov logró fundamentar de modo estadístico la regularidad de la variación lingüística, es decir, demostró de forma sistemática que las lenguas varían. Rompió, de esta manera, con la idea impuesta por Saussure y continuada por Chomsky, de que lo único estudiable del lenguaje es la lengua o la competencia lingüística, respectivamente. El estudio del uso del lenguaje no pertenece a otros campos de conocimiento, observa Labov, como la psicología o la sociología, sino que estos estudios enriquecerán las teorías gramaticales sobre la lengua.

A partir del método cuantitativo, estadístico, Labov logró demostrar que la variación lingüística es regular y sistemática. Con esto, también rompió con otro postulado saussureano, aquél que plantea que sólo puede estudiarse la lengua en el plano sincrónico. El estudio de la variación permite predecir qué posibles cambios sufrirá la lengua en el plano diacrónico: si tomáramos una variable lingüística y observáramos que existen diferencias en el uso según factores tales como la edad de los hablantes o procesos migratorios, podríamos predecir la posibilidad de un cambio en el tiempo, de un cambio en el uso en el futuro. Labov (1996) llama a este tipo de resultado “tiempo aparente”, porque en un estudio sincrónico se puede prever un cambio en el eje diacrónico: la variación es la base del cambio lingüístico.

Variación y cambio aparecen, entonces, como conceptos relacionados: todo cambio implica la existencia de variación, pero no toda variación ha de desembocar necesariamente en un cambio.

Sin embargo, los trabajos de Labov se han centrado principalmente en el nivel fonológico, que no es portador de significado como sí lo son los niveles morfológicos, sintácticos y semánticos. Lavandera (1984) cuestiona la posibilidad de aplicar este tipo de análisis al resto de los niveles de la lengua debido a que en ellos resulta más difícil determinar los casos en los que diferentes formas mantienen el mismo significado referencial. Por ello, propone cambiar el requisito de “decir lo mismo” por el de “equivalencia funcional”.

Lavandera (1984) adopta una perspectiva funcionalista y propone pensar la semántica como una teoría que explica la relación entre la comunicación y la forma lingüística. Distingue entre el sentido de una emisión, que afecta al contenido proposicional, a su valor de verdad, y el significado estilístico, que remite a los aspectos del significado lingüístico

que no modifican el valor de verdad. A su vez, distingue los significados estilísticos de la significación social y situacional.

En uno de sus trabajos, en el que realiza un análisis sobre las formas verbales empleadas por hablantes nativos de Buenos Aires, en construcciones condicionales del español, Lavandera (1984) observa que la frecuencia de aparición del tiempo y modo de la forma verbal en la prótasis es relativa al nivel de educación, al sexo y a la edad de los informantes, por lo que constituye una variable sociolingüística. Sin embargo, el trabajo de Lavandera va más allá al plantear que las diferentes formas empleadas por los distintos grupos de informantes comportan diferencias de significados. De esta manera, la mayor frecuencia en el uso del presente del modo indicativo por parte de los hombres, que tiene un valor [+asertivo], en oposición a las formas del imperfecto del subjuntivo o condicional simple, que tienen un valor [-asertivo], más empleado por mujeres, da cuenta de una distribución desigual de estos significados en la comunidad lingüística. Esta asimetría sólo se presenta en la producción, dado que todos los miembros de la comunidad lingüística comprenden todas las realizaciones posibles de las variables, pero las utilizan con diferente frecuencia.

Mediante este trabajo, Lavandera logró abordar una problemática que no aparece si se limita el estudio de la variación al nivel fonológico: no todos los significados están disponibles para cualquier hablante en cualquier situación, más allá de que esos significados formen parte de la competencia lingüística del hablante o de su conocimiento de la lengua²⁰.

Otra de las críticas que ha recibido la propuesta de Labov fue el carácter unidireccional que plantea respecto a las relaciones entre la estructura social y la estructura lingüística. Sus trabajos parten de considerar la variable social como la variable independiente y, por lo tanto, determinante de la forma lingüística empleada. De este modo, omite el carácter constitutivo que cumple el lenguaje en la situación comunicativa, dado que no sólo refleja las características sociales de los participantes, sino que también contribuye a construir la escena de interacción:

Esos mismos análisis sociolingüísticos [de la línea laboviana] descuidan, sin embargo, el hecho de que la variación lingüística no está totalmente condicionada por los contextos extralingüísticos, sino que constituye un instrumento importante en la creación de esos contextos, contribuyendo a preservar, modificar o

²⁰ Volveremos sobre este tema en el apartado 2.2.3, cuando presentemos las teorías pragmáticas sobre el lenguaje (Austin, 1962; Grice, 1957; Searle, 1969).

reemplazar parcial o totalmente, las condiciones sociales y situacionales que acompañan la actividad del habla. (Lavandera, 1984: 13).

La relación unívoca, planteada por Labov, entre la estructura social y el lenguaje empleado deja de lado el papel constitutivo que cumple el lenguaje en la relación del sujeto con el mundo que lo rodea y con el resto de los sujetos. Volveremos sobre estos aspectos en los próximos apartados.

2.2.2 El texto como unidad de sentido

El texto como lugar autónomo de sentido, cuyo análisis inmanente nos permitiría el acceso a no sé qué “estructuras” universales: he ahí una ilusión bien alimentada por la primera semiología, heredera de una lingüística cuyo proyecto era precisamente el estudio de la lengua en sí misma.

Eliseo Verón, *La semiosis social*

Siguiendo con la línea del estudio del lenguaje como fenómeno social, encontramos los trabajos de Michael Halliday (1978; 1985), quien concibe el lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados, los cuales están motivados social y culturalmente. La lengua es presentada por este autor como el canal principal por medio del cual el ser humano aprende a actuar como miembro de una sociedad a partir de los roles que desempeña en las diferentes situaciones. Este aprendizaje no se realiza a través de la instrucción formal, sino mediante la experiencia cotidiana, en el contacto verbal con otras personas de la misma cultura.

Del mismo modo que Labov, Halliday considera el lenguaje como una forma de conducta social, pero se distancia de aquel en la relación que plantea entre el contexto y el uso lingüístico: “La estructura social no es simplemente un telón de fondo ornamental para la interacción lingüística, como tiende a serlo en las exposiciones sobre sociolingüística. Es un elemento esencial en la evolución de los sistemas y los procesos semánticos.” (Halliday, [1978] 2005: 150). De esta manera, la relación no es ya unívoca, en la que el uso del lenguaje refleja las características sociales del individuo, como sostenía Labov, sino que, bajo esta perspectiva, el lenguaje simboliza el sistema social, configurándolo como un sistema semiótico, por lo que se establece una relación dialéctica entre ambos.

Tomando como foco primordial de interés para sus investigaciones el nivel semántico, Halliday adopta un criterio funcionalista, que consiste en analizar el lenguaje a partir de lo que el sujeto hace con él, para qué lo utiliza, y cuyo postulado básico predica que la diferencia de forma implica una diferencia en el significado (Lavandera, 1984). La lengua no es, desde esta perspectiva, un objeto teórico, tal como la había definido Saussure, sino un instrumento al servicio del hablante.

Halliday toma como unidad de análisis el texto, entendido como “la realización sintagmática de las opciones paradigmáticas que un hablante maneja en función de su pertenencia a un grupo social determinado” (Menéndez et al, 1999: 5). Este objeto es

definido como una unidad de sentido y como un producto empírico, dado que es el potencial de significado realizado, ya sea de forma escrita u oral, por un sujeto en una situación determinada. El texto, de acuerdo con Halliday, se realiza en forma de cláusulas, que es la unidad en la que se combinan tres tipos de significados diferentes de manera simultánea: ideacional, interpersonal y textual.

La función ideacional remite al hecho de que el lenguaje sirve para que los hablantes representen su propia experiencia del mundo real y para que establezcan relaciones lógicas. La realidad está constituida por sucesos o acontecimientos, que son clasificados u ordenados en la gramática de la cláusula. La cláusula funciona como un modo de reflexión, una manera de imponer un orden en el incesante flujo de eventos. El mundo de la experiencia se convierte en significado configurado como un conjunto manejable de procesos, participantes y circunstancias (Fernández & Ghio, 2005).

La función interpersonal, por su parte, consiste en que el lenguaje permite al sujeto establecer y mantener relaciones sociales, y expresar los papeles que cumplen en una determinada interacción, incluyendo sus roles comunicativos. Esta función consolida la identidad de los hablantes (Menéndez et al, 1999).

Por último, la función textual comprende los recursos que provee el lenguaje al usuario para crear un texto. Esta función se relaciona con la organización de la información y con su jerarquización.

De esta manera, encontramos en el nivel de la cláusula, las tres grandes funciones que atribuye Halliday al lenguaje: la representación del mundo, los papeles que desempeña el hablante en una situación y la formación del texto. El texto es la unidad central para la teoría sistémico-funcional, debido a que es el punto de partida de todo proceso de significación. Es caracterizado por Halliday y Hasan (1976) como una unidad semántica, cuya estructura puede realizarse en formas diversas, desde una oración unimembre hasta la composición de varios párrafos, por lo que no son sus propiedades formales lo que lo define, sino su conformación como unidad de sentido. Desde esta perspectiva, es la coherencia lo que determina que una pieza lingüística sea interpretada como un texto, característica que engloba dos propiedades: la cohesión y la consistencia.

La cohesión es definida como una relación de dependencia entre dos elementos al interior del texto, ya sea dentro de los límites de la oración o entre distintas oraciones. Esta

relación puede llevarse a cabo mediante mecanismos gramaticales, como la referencia, la sustitución, la elipsis o la conjunción; o mediante mecanismos léxicos, a través de la repetición, la sinonimia, la palabra general o la colocación (Halliday & Hasan, 1976). Estos recursos, según los autores, están disponibles para el hablante en el sistema de la lengua y es él quien los selecciona para que las partes del texto resulten cohesivas para su oyente.

Condición necesaria pero no suficiente, además de ser cohesivo, un texto es consistente en registro, esto es, debe ser adecuado al contexto, entendido este como el conjunto de significados que emergen típicamente ante una situación determinada (Halliday, 1978). A diferencia de lo que veremos en el apartado 2.2.4, cuando presentemos la corriente de la Etnografía del Habla (Hymes, 1964), desde la perspectiva sistémico-funcionalista de Halliday, no se contempla el texto como parte del contexto, sino que ambos componentes se presentan como elementos estrechamente relacionados pero distintos: “Ser ‘adecuado a la situación’ no constituye un extra optativo en el lenguaje; es un elemento esencial de la habilidad para significar.” (Halliday, [1978] 2005: 49).

Ambas características, cohesión y consistencia, son requisitos necesarios para la coherencia de una pieza lingüística. Mientras que la consistencia define la relación del texto con la situación en la que emerge, la cohesión remite a las relaciones internas al texto.

Más allá de la perspectiva social desde la cual enfoca el estudio del lenguaje, Halliday no logra deshacerse de la herencia estructuralista. La concepción del texto como unidad de sentido propicia un análisis inmanente, dado que es en el propio texto donde se define la cohesión, independientemente del lugar de enunciación del hablante, de cuáles hayan sido las causas o las motivaciones que lo llevaron a producir su enunciado o quién sea su destinatario. El carácter cohesivo supone cierta homogeneidad entre el sistema lingüístico del hablante y el del oyente, dado que la cohesión se plantea como una relación garantizada a partir del (buen) uso de mecanismos que pertenecen al sistema de la lengua.

Esta supuesta homogeneidad nos conduce a una segunda consecuencia de espíritu estructuralista: la noción de consistencia en registro propuesta por Halliday asume como supuesto de la interacción que el hablante pretende que su oyente lo entienda, hecho que basta con haber ido al médico o leído un documento legal para saber que no siempre es así.

El lenguaje sirve para comunicar pero también para no comunicar²¹. Pensar el texto como consistente mantiene la idea de un código transparente, cuyo fin primordial es el entendimiento mutuo. Ya no en nombre de la forma sino de la función, el significado mantiene, desde esta perspectiva, su carácter lineal, transmitido desde el hablante hacia el oyente.

Si bien el enfoque de Halliday amplía la unidad y plantea una entrada sumamente provechosa para el análisis de los textos, no logra integrar la dimensión social del lenguaje en el estudio del sentido al concebir una sociedad en la que todos los hablantes pueden desempeñar cualquier rol o, al menos, ser conscientes de las posibilidades lingüísticas que cada rol habilita -fenómeno que, como señalamos en el apartado anterior al presentar los trabajos de Lavandera (1984), no se verifica en la realidad-. La propiedad de unidad de sentido otorga al texto una autonomía que contribuye a sostener la ilusión del sujeto como origen del discurso, hecho ratificado en la noción de lengua como sistema de opciones (Menéndez et al, 1999). Esta característica supone la capacidad del hablante de controlar cómo será interpretado su enunciado.

Volveremos más adelante sobre estas cuestiones. Por lo pronto, veremos las repercusiones e influencias que ha generado la teoría de Halliday sobre otras escuelas que también se interesaron por el estudio del lenguaje en sociedad.

2.2.2.a Los límites de la cláusula: la Lingüística Crítica

Formados en la Gramática Sistémico Funcional de Halliday, Gunther Kress, Robert Hodge, Robert Fowler y Tony Trew definieron los lineamientos de lo que poco después se conoció como Lingüística Crítica. Esta corriente se ha interesado por las relaciones entre el lenguaje, el poder y las formas de dominación. Retoman las ideas planteadas por Sapir (1921) y por Whorf (1956) acerca de la estrecha relación que existe entre el dialecto y la percepción del mundo. Sostienen que el uso del lenguaje encarna una teoría sobre la realidad, por lo que el uso de variedades distintas por parte de grupos diferentes no solo refleja las diferencias sociales que existen entre esos grupos, sino que también contribuye a construir y mantener dichas diferencias. La adquisición del lenguaje se realiza de un modo

²¹ Desarrollaremos con más detenimiento esta idea cuando presentemos la Escuela Francesa de Análisis del Discurso (Pêcheux, 1975), en el apartado 2.2.6.

inconsciente y acrítico, por lo que el dialecto empleado constituye un mecanismo sumamente eficaz en la consolidación de relaciones de poder, dado que las formas lingüísticas conllevan una determinada manera de ver el mundo. A través del uso del lenguaje, situaciones ideológicamente determinadas son presentadas como naturales.

La Lingüística Crítica parte de la idea de que las formas lingüísticas no constituyen un sistema aislado de la comunidad que las emplea, sino que la organización de una gramática particular y la organización social de la comunidad que usa esta gramática están relacionadas. De esta manera, no hay formas lingüísticas neutras; todas están ya clasificadas de acuerdo con los intereses de la clase dominante. La adquisición de un dialecto particular viene acompañada de la imposición de una concepción del mundo. La crítica del uso efectivo de las formas lingüísticas es necesaria porque su producción y repetición confirma y consolida una concepción sobre el mundo. Según esta perspectiva, el lenguaje no sólo refleja la realidad social sino que también la constituye.

Esta corriente redefine el alcance de la teoría lingüística: el lenguaje es un fenómeno social y psicológico, cumple un papel fundamental en los procesos sociales y mentales, por lo que su estudio no puede limitarse a la sintaxis, sino que debe incluir las reglas del uso social del lenguaje. Retoman de Whorf (1971) la idea de que no existe percepción pura: el lenguaje determina qué elementos del mundo percibido se mantienen en el cerebro y qué elementos no; sólo lo que ha sido nombrado puede retenerse y comunicarse. Las lenguas son sistemas de categorías y reglas basadas en principios fundamentales y en hipótesis sobre el mundo. Estos principios e hipótesis son el pensamiento y están “personificadas” en las lenguas: la gramática de una lengua es una teoría sobre la realidad. La lengua constituye, así, una ideología, entendida como un cuerpo sistemático de ideas organizadas desde un punto de vista particular. Las lenguas son un instrumento de comunicación y de control: permiten llevar y a la vez distorsionar significados.

Trew (1979b) formula el concepto de *Paradigmas en disputa* para dar cuenta de aquellos casos en los que conviven, al menos, dos representaciones enfrentadas sobre un mismo suceso, cada una de las cuales manifiesta un posicionamiento ideológico determinado. La sobrelexicalización empleada para referir o nombrar a un mismo participante o proceso pone en juego teorías diferentes para explicar lo sucedido, cada una de las cuales

comprende un sistema de conceptos y de categorías que encierra todo un conjunto de valoraciones e interpretaciones sobre el mundo.

La Lingüística Crítica concibe el lenguaje como un conjunto relacionado de categorías y objetos. Las categorías fundamentales son una serie de modelos que describen la relación entre objetos y procesos. Tomando como base la clasificación de los tipos de procesos y participantes elaborada por Halliday (1969), Hodge y Kress (1979) proponen un enfoque sintáctico-semántico para el análisis de la cláusula, en la que reconocen dos tipos de modelos: los accionales y los relacionales.

Los modelos accionales remiten a procesos relacionados con la acción y, por lo tanto, definidos por una marca temporal. Dentro de este modelo, reconocen tres tipos de procesos: los transactivos, los no transactivos y los pseudotransactivos.

Los procesos transactivos son aquéllos que involucran a dos participantes, donde uno aparece como el causante de la acción, el agente, y el otro como el afectado, denominado paciente. Este tipo de procesos son los que mejor permiten establecer la causalidad de los hechos:

[Juan golpeó a Pedro]

Los procesos pseudotransactivos, por su parte, presentan una estructura superficial transitiva, pero describen eventos que en su estructura profunda son no transactivos. Este tipo de procesos no establece relaciones causales y, en su modelo transactivo básico, suele presentar un actor paciente: el sujeto que percibe es pasivo y su acción es una reacción. Por lo general, están ligados a los verbos de sentir, pensar o decir:

[A Juan le gusta María]

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

[Juan se fue a su casa]

Por su parte, el modelo relacional no involucra actores y afectados, sino una simple relación. Esta relación puede establecerse entre dos entidades equivalentes, cuando la actividad realizada por el hablante es de tipo de existencia:

[Juan es el hijo de Susana]

O entre una entidad y sus cualidades, cuando la actividad realizada por el hablante es de juzgamiento:

[Juan es una gran persona]

Estos modelos se denominan relacional ecuativo y atributivo, respectivamente. A su vez, dentro del modelo relacional, están incluidas las posesivas, que establecen una relación de poseedor y poseído entre dos entidades:

[Juan tiene una casa en la playa]

Si bien seguiremos esta propuesta como base para nuestro análisis, nos distanciaremos en los criterios adoptados para la clasificación de los tipos de procesos y de los participantes en el modelo accional. A diferencia de lo esbozado por Hodge y Kress, quienes toman como punto de partida el significado gramatical del verbo para la categorización de los procesos, nuestra clasificación tomará como base la configuración de los tipos de participantes involucrados en la cláusula (Fawcett, 2008), participantes que catalogamos según su grado de agentividad/afectación (Hopper y Thompson, 1980) en el proceso desarrollado. Esta distinción nos permitirá dar cuenta de los diferentes roles temáticos que pueden estar asociados con un mismo verbo o incluso, con la diferente disposición de estos roles temáticos en la cláusula.

Si tomamos como ejemplo el verbo [recibir], podemos apreciar que admite dos clases de configuraciones de participantes:

[Juan recibió un regalo de María]

[Juan recibió a María en su casa]

En el primer ejemplo, el sujeto gramatical del enunciado, [Juan] no es el agente de la acción, dado que no puede decirse que sea él quien da inicio al proceso ni que lo realiza de forma voluntaria. Por el contrario, aparece más bien como un paciente, afectado por el proceso iniciado por María, quien sí cumple el rol de agente.

En cambio, en el segundo ejemplo sí aparece el sujeto gramatical como el agente de la acción, mientras que el objeto directo, [María], cumple el papel de paciente. La diferente configuración de los participantes permite dar cuenta de un diferente matiz en el significado del verbo.

De esta manera, un proceso transactivo será aquel que tenga dos participantes, de los cuales uno es el que realiza una acción, el agente, y el otro, quien se ve afectado por las

consecuencias de esta acción, el paciente. El proceso no transactivo consistirá de un solo participante, que o bien puede ser un agente, quien realiza la acción de forma voluntaria, o bien puede ser un experimentante, en cuyo caso el proceso no se realiza ni consciente ni voluntariamente por el participante. Los procesos pseudotransactivos incluyen un único participante, que o bien puede cumplir el rol de agente o el de experimentante, y son aquellos que involucran acciones relacionadas con el pensamiento, los sentimientos y el decir –este último, cuando el acto verbal no tiene una consecuencia material sobre un segundo participante (como ocurre con las amenazas o las críticas), dado que de lo contrario, se trataría de un proceso transactivo.

Estos modelos constituyen, según Hodge y Kress, las formas básicas de los enunciados. Sin embargo, los hablantes no sólo utilizamos estas estructuras. Por el contrario, el uso del lenguaje suele presentar formas más complejas producto de una serie de operaciones (borramiento, sustitución, combinación o reordenamiento de sintagmas o partes de los mismos) sobre los enunciados básicos, a las que llaman “transformaciones” ([1979], 1993: 16). Algunas de las transformaciones son la elipsis, la pasivización, la impersonalización, la nominalización o la incorporación negativa.

La gran influencia que ha tenido la corriente generativista en los estudios del lenguaje (Chomsky, 1957) conduce a remitir el término “forma básica” a aquella estructura que es restituida por el sujeto para interpretar la forma de superficie. Los términos “estructura profunda” y “estructura superficial”, que también tienen una tradición en la corriente generativista y que la Lingüística Crítica emplea, dejan entrever la idea de que existirían formas neutras. Sin embargo, tanto Hodge y Kress (1979) como Trew (1979a) aclaran que las operaciones transformacionales no son neutras, sino que responden a dos funciones fundamentales: economía y distorsión. En muchas ocasiones, no es posible reconstruir la estructura profunda que subyace a alguna de estas operaciones. Por otro lado, si bien suele imponerse alguna interpretación sobre otra, no todos los hablantes reconstruyen la misma estructura para cada enunciado; no todos tienen las mismas posibilidades ni cuentan con los mismos recursos, por lo que se produce un conflicto. Como veremos en el capítulo 4, cuando presentemos el análisis del corpus, en un momento determinado, conviven y se enfrentan distintas clasificaciones y reconstrucciones de las mismas formas superficiales:

La teoría chomskyana nos dice cuando mucho qué especie de oraciones fueron transformadas, pero abstrae esta especie y plantea la abstracción como el punto de

partida real del proceso transformacional. Además, al hacerlo así la teoría no tiene nada que decir sobre la reelaboración del fraseo, sobre la transformación de sistema de palabras [...]. La relexicalización no tiene ningún lugar en la concepción del lenguaje de esta teoría. En este enfoque “chomskyano”, entonces, la elección de palabras es siempre simplemente inserción de palabras y nunca reelaboración del fraseo; la transformación es siempre producción de oraciones y nunca transformación de oraciones, y el discurso es un conjunto de oraciones individuales inconexas. (Trew, [1979a] 1983: 153-154)

La noción de forma básica empleada por la Lingüística Crítica se acerca al concepto de forma no marcada, propuesto por Givón (1979; 1995), quien la define según su frecuencia de aparición, su complejidad estructural y su complejidad cognitiva. De esta manera, la forma básica o no marcada será aquella que presente mayor frecuencia de aparición, menor complejidad estructural y demande un menor costo cognitivo para su procesamiento. El enunciado en forma declarativa, afirmativa y en voz activa constituye el tipo de cláusula no marcado.

Toda operación sobre el enunciado básico aumenta el grado de presuposicionalidad discursiva (Givón, 1979), fenómeno que exige al interlocutor la tarea de inferir algo no dicho, un elemento (o varios) que debe(n) ser recuperado(s) para poder interpretar el enunciado a pesar del vacío producido en el eje sintagmático. El análisis de las transformaciones constituye un espacio provechoso para estudiar ante qué tópicos el emisor elige no ser explícito, selecciona qué decir y qué no decir. Es la ideología, el modelo construido del contexto, los valores asociados con el tópico discursivo y los conocimientos atribuidos al destinatario, lo que determina lo que podrá ser repuesto, esto es, cómo será llenado ese vacío para completar lo no dicho y, así, poder otorgar un significado al mensaje (Raiter, 1999b).

El lenguaje no es un mero instrumento a partir del cual los sujetos se transmiten referencias sobre un mundo que es exterior a él. Como señala la corriente de la Lingüística Crítica, cada lengua particular cumple un papel esencial en la construcción social de la realidad al aparecer de manera inevitable como mediador entre el ser humano y su percepción del mundo que lo rodea. Las reglas y categorías que conforman el sistema de la lengua funcionan como una teoría acerca del mundo, determinando no sólo la percepción que el sujeto realiza de la realidad sino también aquello que es susceptible de ser socializado. Como ya mencionamos unos párrafos más arriba, cada dialecto constituye una

ideología, es decir, una determinada visión del mundo, una conciencia práctica de la sociedad.

La Lingüística Crítica profundizó el estudio iniciado por Halliday sobre los significados ideacionales y marcó un camino para la problematización de las relaciones entre el lenguaje, la sociedad y la ideología. Sin embargo, mantuvo el límite de la cláusula para sus análisis, tomando el texto como un producto terminado. Se reprodujo, así, la concepción del texto como unidad autónoma de sentido, hecho que impide observar la multiplicidad de procesos involucrados en la configuración del sentido.

2.2.2.b El lenguaje políticamente correcto: El Análisis Crítico del Discurso

A principios de la década de 1990, aparece una nueva corriente en el Análisis del Discurso que pretende continuar la línea de investigación que había sido iniciada un par de décadas antes por la Lingüística Crítica, aunque a diferencia de aquellos no son discípulos de Halliday. Bajo el nombre del Análisis Crítico del Discurso (ACD), autores como Norman Fairclough, Teun van Dijk y Ruth Wodak se proponen indagar en el papel que cumple el lenguaje en la reproducción y transformación de la dominación y la desigualdad social.

Esta corriente parte del supuesto de que la vida social está organizada como un conjunto de prácticas sociales, de las cuales el discurso, entendido como uso del lenguaje, es un elemento primordial, debido a que refleja estas prácticas y, a la vez, las constituye. Siguen a Bourdieu al plantear que la vida social debe ser analizada como una configuración de estructuras sociales, a la vez que como un proceso activo que transforma dichas estructuras sociales (Choulariaky y Fairclough, 1999).

Van Dijk (1993) menciona como principios del ACD el estudio de las relaciones entre el discurso, el poder, la dominación y la desigualdad social, y señala la necesidad de que el analista explicita su postura ante estas relaciones sociales. Esta postura debe ser indefectiblemente en favor de las víctimas del abuso de poder, dado que el ACD presupone y aplica una ética definida por el posicionamiento del lado de los oprimidos.

De acuerdo con van Dijk, esta línea de investigación focaliza en el papel que cumple el discurso en la reproducción y la resistencia de la dominación, definida esta última como el ejercicio social del abuso de poder por parte de las élites, que da como resultado la

desigualdad social. Presta especial interés a las relaciones de dominación de “arriba hacia abajo”, es decir, se focaliza en las estrategias discursivas de las clases dominantes para lograr la perpetuación de la desigualdad. De esta manera, el ACD reconoce que existen situaciones legítimas de poder: padre-hijo, jefe-empleado, a las que excluyen de sus investigaciones.

Fairclough (1992) propone un método de análisis que concibe el discurso como una estructura tridimensional: como texto, como práctica discursiva y como práctica social. Su objetivo consiste en indagar en la relación entre el cambio discursivo y el cambio cultural y social. Existe una relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales, señala este autor, por lo que un cambio en uno de los elementos traerá aparejado, en la mayoría de los casos, un cambio en el otro.

Más allá de los lineamientos propuestos por la Lingüística Crítica, Fairclough incorpora como fuentes teóricas el análisis conversacional, los aportes de Labov y recurre a los planteos teóricos de Foucault y de Pêcheux. Su modelo metodológico siempre parte del texto, para el que establece siete niveles de análisis (vocabulario, sintaxis, cohesión, estructura textual, fuerza, coherencia, intertextualidad) y procede desde lo más concreto a lo más abstracto, de la materialidad de los textos a las prácticas sociales. En este planteo, las propuestas originales de la Lingüística Crítica quedan integradas en dos de los niveles de análisis: vocabulario y sintaxis.

Por otro lado, la influencia de la Escuela Francesa (Pêcheux, 1975) se manifiesta en la propuesta de que el análisis no puede concebir los textos como productos terminados sino que es preciso considerar las condiciones de producción, circulación y reconocimiento, para lo que se hace indispensable trabajar con una red de discursos. Distingue los conceptos de intertextualidad, entendida como la referencia explícita de un texto a otros, y de interdiscursividad, definida como una referencia que no es clara, en la que los distintos textos aparecen entremezclados en un mismo texto.

Investigar los principios interpretativos involucrados para establecer el significado, observa Fairclough, permite obtener un panorama más claro de la carga ideológica y política de un tipo de discurso. Se distancia de la noción de texto como unidad autónoma de sentido y postula que un texto sólo hace sentido para alguien que hace sentido de él.

Esta propuesta extiende los horizontes y objetivos del análisis del discurso. Desde esta perspectiva, ya no basta con construir y fortalecer una herramienta de análisis y diagnóstico que sirva a las demás ciencias sociales sino que esta “segunda generación” de analistas autodenominados “críticos” sienta las bases de un programa en el que teoría y práctica, diagnóstico e intervención están a la par. El ACD no es una teoría o paradigma científico, señalan sus representantes, sino una actitud frente a una situación de desigualdad y abuso de poder. Sin embargo, su creciente interés en conflictos en torno al racismo y el sexismo, y cómo estos se (re)producen en el plano discursivo, deja de lado las causas subyacentes a estos problemas, que tienen su origen en el modo y en las relaciones de producción:

¿Qué dominación sería un no-abuso? En efecto, no hay poderes legítimos, y todo poder implica la dominación de una clase o conjunto de clases por otra. Todo lo que no sea una libre unión de productores y productoras es abusiva, es explotación. (Raiter, 2008: 41).

Los problemas de las desigualdades humanas, del abuso de poder, de la discriminación y del no respeto de las diferencias constituyen las bases del ACD, así como el interés creciente en generar prácticas de resistencia/cambio. Estas intervenciones han sido muy efectivas en determinadas áreas, especialmente en el desarrollo de políticas educativas y asistenciales (Martín Rojo, 2004).

Sin embargo, la consideración de que existen situaciones de poder legitimadas y la focalización del análisis en construcciones discursivas determinadas limita el alcance de la crítica a lo “políticamente correcto”, a lo que no debe decirse para evitar ofensas en los grupos discriminados. Como consecuencia, este tipo de análisis deja fuera de sus preocupaciones el porqué de las desigualdades sociales y las disputas que subyacen en el plano discursivo a la valoración de los signos:

El movimiento por un comportamiento políticamente correcto tiene méritos políticos obvios. Sin embargo, en relación con el lenguaje, comete algunos errores. [...] Considera que el intercambio de palabras marcadas ideológicamente por palabras no marcadas puede disminuir los prejuicios. [...] La hipótesis de las palabras “puras” es ciertamente ingenua. (Possenti, 2009: 45).²²

Esta perspectiva hace suponer que existen enunciados que no están valorizados ideológicamente, que son “neutros”, por lo que reaparece la idea del lenguaje como un instrumento de comunicación transparente.

²² Tanto para esta cita como para cualquier otra referente a esta obra, la traducción es nuestra.

2.2.2.c Más allá de la cláusula: la Teoría de la Valoración

Discípulos de Halliday, J.R. Martin y P. R. R. White extendieron el análisis del lenguaje en uso al nivel semántico discursivo, con el objeto de profundizar el estudio de los significados interpersonales. Elaboraron la Teoría de la Valoración (Martin y 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 evaluar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir personas textuales y presentar posturas ideológicas como naturales (Kaplan, 2004). Esta teoría divide los recursos evaluativos del lenguaje en tres grandes dominios semánticos o subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación.

El dominio de *actitud* incluye los significados a través de los cuales los hablantes evalúan positiva o negativamente sus enunciados. Esta categoría se divide, a su vez, en los subsistemas de *afecto*, que caracteriza los fenómenos en relación con las emociones; de *juicio*, que evalúa el comportamiento humano con respecto a las normas sociales institucionalizadas y hace referencia a la evaluación moral de la conducta; y de *apreciación*, que remite a la evaluación de objetos, procesos, constructos o textos, en virtud de principios estéticos.

El subsistema de *compromiso*, por su parte, involucra los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para posicionar al emisor en relación con las proposiciones comunicadas en su texto e incluye los significados por medio de los cuales los emisores reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que sus enunciados ponen en juego, negociando un espacio interpersonal para sus propias posturas dentro de dicho entramado discursivo. De esta manera, podemos encontrar dos dimensiones de opciones contrapuestas: la *monoglosia*, que ignora la diversidad de voces que entra en escena en todo acto comunicativo; y la *heteroglosia*, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado, ya sea a partir de la contracción dialógica o de su expansión.

Entre los recursos que pueden emplearse para la *expansión dialógica*, Martín y White (2005) señalan la *consideración*, que presenta la postura del emisor como una entre varias, construyendo, así, un trasfondo heteroglósico; y la *atribución*, que presenta la postura comunicada en el texto como perteneciente a una voz externa a la del emisor. Este último

recurso puede realizarse mediante el *reconocimiento* de esta voz externa, sobre la cual el emisor no explicita su opinión; o bien el *distanciamiento*, recurso a partir del cual el emisor explicita su alejamiento respecto de lo proferido por la otra voz.

En cuanto a los recursos que incluyen la *contracción dialógica*, estos autores identifican la *refutación*, que consiste en el rechazo de posiciones alternativas, y la *proclamación*, que se utiliza para señalar el fuerte involucramiento de la voz textual con respecto al punto de vista que emite.

La categoría de refutación puede realizarse mediante la *negación*, que invoca la alternativa positiva para luego rechazarla, o la *contraexpectativa*, que incluye todas las variedades de formas concesivas o adversativas.

Por su parte, los recursos de proclamación pueden llevarse a cabo a través de la *coincidencia*, el *respaldo* o el *pronunciamento*. El primero de estos recursos, la coincidencia, presenta la proposición propuesta por el emisor como irrefutable o ya conocida, por lo que genera un acercamiento con su destinatario al plantear un mismo marco de conocimientos o valores. El respaldo presenta el apoyo del emisor a una postura que se atribuye a una voz externa. Por último, el recurso de pronunciamento presenta al emisor como la fuente responsable del enunciado.

La tercera dimensión dentro del sistema de la valoración es la gradación, que se relaciona con la manera en que los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados y gradúan el foco de sus categorizaciones semánticas.

Los valores de fuerza se ubican en una escala de intensidad de baja a alta y pueden ser realizados a través de los adverbios intensificadores, amplificadores o enfáticos.

Los valores de foco, por su parte, indican que el valor representado tiene un estatus central, prototípico, o bien un estatus marginal, periférico. El foco constituye un recurso que permite hacer graduables categorías que, en principio, no lo son.

La Teoría de la Valoración propone la consideración de un sistema de la evaluación en el lenguaje que permite abordar el carácter interpersonal y dialogístico que se pone en escena en todo uso del lenguaje. Si bien muchas de las cuestiones y aspectos que analizan ya habían sido planteados y abordados muchos años antes por otros autores y escuelas, proponen categorías que permiten una análisis sistemático del modo en que diferentes voces conviven en un mismo texto. Sin embargo, no logran dar cuenta del efecto ideológico

que ello conlleva, debido a que, al igual que Halliday y la Lingüística Crítica, no pueden escapar a los límites del texto. Más allá del carácter polifónico y dialógico que atribuyen al uso del lenguaje, dejan de lado la red discursiva de la que el texto individual forma parte y a partir de la cual se establece su sentido.

2.2.3 La pragmática: el poder de la palabra

La eficacia simbólica de las palabras sólo se ejerce en la medida en que quienes la experimentan reconocen que quien la ejerce está autorizado para ejercerla. O, lo que viene a ser lo mismo, olvidándola e ignorándola.

Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*

Consideramos un paso obligado en nuestro camino hacia una teoría social del sentido detenernos en la teoría de los actos de habla, de John Austin (1962), que ha dado lugar, en el ámbito de la lingüística, a la pragmática, corriente que focaliza su interés en el estudio de los principios que rigen el uso del lenguaje. Esta teoría ha tenido entre sus principales seguidores a John Searle (1969) y a Paul Grice (1975), cuyas teorías también expondremos brevemente, y ha despertado el interés en disciplinas diversas, como la antropología, la filosofía²³ y la sociología (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001). También fue objeto de numerosas críticas²⁴, que retomaremos a los fines de nuestra propia investigación.

2.2.3.a La teoría de los actos de habla

La teoría de los actos de habla formulada por Austin (1962) tiene sus raíces en la filosofía del lenguaje y se propone como principal objetivo cuestionar el carácter referencialista que se le ha atribuido tradicionalmente al lenguaje (véase 2.1) y que ha tenido como consecuencia la descripción de los enunciados en términos de la verdad o la falsedad en relación con un estado de cosas al que supuestamente representarían. Frente a esta postura de espíritu positivista, Austin sostiene que existen enunciados en el lenguaje ordinario que no describen ni representan nada, sino que instauran una nueva realidad.

En un primer momento de su teoría, Austin distingue entre aquellos enunciados que describen un estado de cosas, como podrían ser [Llueve] o [El perro es negro con pecho blanco], y que, por lo tanto, pueden ser evaluados en términos de verdad o falsedad, a los que denomina “constatativos”; y un segundo tipo de enunciados que se caracteriza por el hecho de que su enunciación equivale a la realización de un acto, como puede ser el caso de [Te pido disculpas] o [Te agradezco], cuyo acto de decir constituye el acto de pedir disculpas y de agradecer, respectivamente. A este segundo tipo de enunciados los denomina “realizativos”.

²³ Podemos mencionar a Habermas (1981) como uno de los principales autores que, desde el campo de la filosofía, ha basado sus teorías sobre el discurso en la teoría de los actos de habla.

²⁴ Para un análisis crítico de esta teoría, léase Bourdieu (1982), Ducrot (1984) o Verón (1986).

Si bien estos últimos enunciados no están sujetos a juicios veritativos, su carácter de acción establece que ciertas condiciones deban ser satisfechas para su feliz realización; de lo contrario, su emisión puede resultar desafortunada. Austin llama a estos requerimientos “condiciones de felicidad”, y su incumplimiento puede desembocar en un acto nulo o en un acto hueco, según cuáles sean las condiciones que no se cumplen.

El acto resulta nulo si no se respetan los procedimientos convencionales para llevar a cabo dicho acto, ya sea en términos de los pasos a seguir o los participantes adecuados para realizarlos. En cambio, el acto puede resultar hueco en caso de que los participantes no tengan los sentimientos y las disposiciones correspondientes a la acción que están realizando, lo que generaría un acto válido en su forma externa pero sin el contenido necesario

En un segundo momento, Austin distingue los enunciados realizativos explícitos, en los que el acto está explicitado en el mismo enunciado, como en [Te prometo que vuelvo], [Te aconsejo que vayas] o [Te pido un café], de los enunciados realizativos primarios, cuya enunciación constituye un acto pero no indica explícitamente la naturaleza del acto. Expresiones del tipo [Levantá la mesa] o [Te llamo mañana] bien pueden ser entendidas como una orden o como una promesa, respectivamente, pero dicha interpretación no está basada en un contenido explícito sino en el modo verbal, la entonación o algún elemento del contexto de situación.

Esta distinción lo lleva a Austin a tener que replantear la clasificación entre enunciados realizativos y enunciados constatativos, debido a que estos últimos también pueden ser considerados como realizativos primarios. En consecuencia, el filósofo inglés deja de lado esa clasificación y reconoce que todo enunciado tiene dos dimensiones: una constatativa, dado que representa algo distinto de sí mismo, y una realizativa, por el hecho de constituir un acto.

Austin señala que al producirse un enunciado, se llevan a cabo tres tipos de actos de manera simultánea: un acto locucionario, un acto ilocucionario y un acto perlocucionario.

El acto locucionario es el acto de decir algo, esto es, la emisión de la oración con un cierto significado. Este acto comprende tres circunstancias: un acto fónico, que remite a la producción de sonidos; un acto fático, que corresponde a la producción de palabras que pertenecen a un vocabulario y obedecen a las reglas gramaticales de una determinada

lengua; y un acto rético, que consiste en utilizar las secuencias de palabras con un sentido y una referencia.

El acto ilocucionario es el acto que efectuamos al decir algo. Es el acto de prometer, de sugerir, de pedir, de ordenar a través de la enunciación de una oración en relación con la fuerza que se asocia a esta enunciación.

El acto perlocucionario, por su parte, es el efecto que se provoca en la audiencia por el hecho de emitir cierta emisión. Este efecto, observa Austin, puede o no coincidir con lo previsto por el emisor.

Si bien la teoría de Austin realiza una fuerte crítica a la postura referencialista sobre el lenguaje, dado que todo enunciado se presentaría, en alguna medida, como un acto, por otro lado, reintroduce el carácter referencial del lenguaje, que, en este caso, no representaría un estado de cosas, sino los roles y relaciones entre los participantes, esto es, las “condiciones de felicidad”, realidad “objetiva” que, como tal, puede ser evaluada en términos de verdad o falsedad.

2.2.3.b Una teoría general de la acción

Discípulo de Austin, Searle continúa sus ideas sobre la teoría de los actos de habla, pero la reformula al plantear que “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas” (Searle [1969] 1980: 22). De este modo, inscribe su propuesta en una teoría del lenguaje y en una teoría general de la acción.

Searle sostiene que el acto de habla se compone de tres tipos de actos diferentes: un acto de emisión, que consiste en enunciar palabras; un acto proposicional, que consiste en referir y predicar; y un acto ilocucionario, que otorga la fuerza al acto proposicional, como pedir, preguntar, afirmar, etc. De este modo, deja fuera el acto perlocucionario, al que si bien reconoce y define como las consecuencias que los actos ilocucionarios tienen sobre los oyentes, no forma parte del acto de habla propiamente dicho.

Vemos, así, que la separación entre un contenido proposicional y la fuerza ilocucionaria reintroduce la dicotomía estructuralista entre *dictum* y *modus* (véase 2.1), asociados, el primero, a un componente objetivo y, el segundo, a uno subjetivo, como si fueran dos elementos discretos, yuxtapuestos.

Como dijimos unos párrafos más arriba, Searle concibe el uso del lenguaje como una forma de conducta regida por reglas. Distingue dos tipos de reglas: las regulativas y las constitutivas. Las primeras se caracterizan por “regular una actividad preexistente, una actividad cuya existencia es lógicamente independiente de las reglas.” (Searle [1969] 1980: 43). Este tipo de reglas establece qué acciones son lícitas y cuáles no para una actividad en particular. Por lo general, adoptan la forma del imperativo.

Las reglas constitutivas, por su parte, hacen a la existencia misma de la actividad; crean o definen nuevas formas de conducta, como es el caso de las reglas del fútbol o del ajedrez, que no sólo permiten entender cómo se desarrolla el juego sino que crean la posibilidad misma de jugarlo. Las reglas que gobiernan los actos de habla son del segundo tipo, dado que no describen lo que se hace al realizar un determinado acto de habla, sino que son reglas que, al ser cumplidas, realizan el acto.

Al igual que Austin, Searle también considera que es necesario que se cumplan determinadas condiciones para que los actos de habla se lleven a cabo satisfactoriamente. Clasifica estas condiciones en diferentes categorías: “condiciones y reglas de contenido proposicional”, “condiciones preparatorias”, “condición y regla de sinceridad” y “condición y regla esencial”.

Las condiciones y reglas de contenido proposicional especifican las características significativas de la proposición empleada para efectuar el acto de habla. Si se trata, por ejemplo, de un acto de promesa o de amenaza, el contenido proposicional se referirá a un acto futuro del hablante. En cambio, si se trata de una orden o de un pedido, el contenido proposicional predicará un acto futuro del oyente.

Las condiciones y reglas preparatorias remiten a aquellas condiciones que garantizan que el acto de habla se realice de un modo feliz. Este tipo de condiciones permiten, por ejemplo, distinguir una amenaza de una promesa, ya que si bien ambas comparten las condiciones y reglas de contenido proposicional, se diferencian en que en el caso de la amenaza, el oyente prefiere que el hablante no realice el acto, mientras que en el caso de la promesa, sí.

La condición y regla de sinceridad establece lo que el hablante debe sentir al momento de realizar el acto ilocucionario. Así, quien realiza una promesa debe tener la intención de cumplirla, como quien hace un pedido debe desear que el oyente lo realice.

Por último, la condición esencial es aquella que caracteriza típicamente al acto efectuado, de modo que quien realiza una promesa, contrae la obligación de cumplirla, como quien realiza un pedido debe tener la intención de que su oyente lo realice.

Searle (1975) profundiza aún más la teoría al proponer el concepto de actos de habla indirectos, para lo que se basa, en gran medida, en la idea de significado no natural, de Grice (1975), que presentaremos en el próximo apartado. Searle observa que existen muchas situaciones en las que el significado de la oración y el significado de la emisión difieren. Un enunciado como [¿Me podés pasar la sal?], emitida en una cena familiar, por una madre a su hijo, difícilmente deba interpretarse como un intento por parte de la madre de saciar sus dudas respecto de las capacidades de su hijo, sino más bien como un pedido cortés hacia él²⁵. Searle observa que en este tipo de enunciados, un acto ilocucionario primario (en nuestro ejemplo, el pedido) es llevado a cabo indirectamente a través de otro acto ilocucionario, denominado “secundario” o “literal” (la pregunta, en nuestro caso).

Los actos de habla indirectos representan un serio problema para la teoría de Searle, debido a que cuestionan su postulado sobre la existencia de una relación constante entre forma gramatical y acto ilocutivo.

2.2.3.c Las máximas conversacionales

La teoría de Grice (1957; 1975) se centra en los principios que regulan la interpretación de los enunciados. Más allá de lo complejo que resulte establecer una teoría sobre el sentido, los hablantes se comunican y Grice atribuye esto a la existencia de un principio cooperativo entre los participantes de una conversación.

Coincidimos con Lavandera (1985) en que una lectura literal de esta propuesta puede llevar a la conclusión de que Grice peca de ingenuo al considerar que sólo conversamos con alguien con el propósito de comunicarnos y entendernos. Si bien esto no siempre es así -por no decir que la mayoría de las veces priman otros motivos- la conversación se juega como si todos creyéramos eso. Es precisamente la vigencia de este principio cooperativo lo que posibilita atribuir significados a los enunciados.

El principio cooperativo es formulado por Grice como: “Haga usted su contribución a la conversación, tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la

²⁵ Para una lectura pormenorizada de una teoría lingüística sobre la cortesía, véase Brown y Levinson (1978).

dirección del intercambio que usted sostenga.” (Grice, 1975: 514). Este principio se desarrolla en cuatro máximas que deben respetarse: cantidad, calidad, relevancia y modo.

La máxima de cantidad remite a la cantidad de información que se provee y establece que haya tanta información como sea requerida y que no haya más información que la necesaria.

La segunda de estas máximas, la de calidad, postula: “Trate de que su contribución sea verdadera” (Grice, 1975: 515), lo que se desarrolla en dos submáximas que proponen no decir lo que se cree que es falso ni aquello para lo que se carece de evidencia adecuada.

La máxima de relevancia establece ser relevante.

Por último, la máxima de modo está relacionada con la manera de decir las cosas: evitar la oscuridad en la expresión, la ambigüedad, ser breve y organizado.

Ahora bien, Grice es consciente de que estas máximas no siempre son respetadas, pero su violación no trae aparejado necesariamente un conflicto comunicativo precisamente porque el principio cooperativo permanece siendo contemplado por los participantes de la interacción. De esta forma, la violación de alguna de estas máximas genera una “implicatura conversacional” (Grice, 1975: 516), esto es, desencadena un proceso inferencial que exige al oyente recuperar algún tipo de información de fondo compartida con el hablante, pero que no está presente en el significado de la emisión. Una expresión del tipo [Hace frío], emitida por una novia cuando su pareja baja la ventanilla del auto, seguramente tenga como respuesta que el novio suba la ventanilla, previa disculpa por no haber tenido en cuenta en su decisión la sensibilidad corporal a la temperatura de su acompañante, a raíz de que este último interpreta el enunciado no como un informe meteorológico, sino como un pedido sutil de que reconsidere la apertura de la ventanilla del auto.

Algunas de las propiedades características de las implicaturas conversacionales son su cancelabilidad, esto es, se puede reponer explícitamente la información implícitada; su no separabilidad del contenido semántico; su no convencionalidad, dado que su significado no está dado por el contenido literal de la expresión; su no deducibilidad lógica a partir de lo dicho; y su indeterminación.

Las implicaturas son portadoras de significado, significado que no está presente en los signos que componen la emisión, sino en el acto realizado, lo que exige la necesidad de considerar el contexto de uso.

La noción de implicatura le permite a Grice diferenciar lo que se dice de lo que el emisor efectivamente comunica. Sin embargo, este enfoque parece reducir la comunicación al intercambio de informaciones, dejando de lado otras cuestiones tan –o más- fundamentales, como el mero contacto con otros o la pretensión de influir sobre sus creencias o conductas (Escandell Vidal, 1996).

2.2.3.d La distribución desigual de los significados

La teoría de los actos de habla formulada por Austin y por Grice, y luego continuada por Searle, tiene en sus bases una concepción de sujeto hablante que lo presenta como el responsable no sólo de las actividades psíquicas y fisiológicas asociadas a la enunciación, sino también de los actos que en ella se realizan. Detrás de la idea de intencionalidad que moviliza el acto de habla, subyace un sujeto plenamente consciente de sus actos, que decide la codificación de su mensaje en base a estas intenciones (Lavandera, 1985). El éxito de la comunicación depende, así, de la correcta decodificación del mensaje por parte del oyente. Vemos, de este modo, que este enfoque retoma la idea de la linealidad del sentido, basado en el carácter transparente y homogéneo del lenguaje (véase 2.1).

Bourdieu (1982) critica esta postura porque deja de lado el aspecto material inherente al intercambio lingüístico: el derecho a la palabra y el poder simbólico del hablante no están dados por su manejo de la gramática o del vocabulario de una lengua, sino por la posición de enunciación que asume en función del rol social que cumple:

La especificidad del discurso de autoridad (curso profesoral, sermón, etc.) reside en el hecho de que no basta que ese discurso sea comprendido (e incluso en ciertos casos, si lo fuera, perdería su poder) y que sólo ejerce su propio efecto a condición de ser reconocido como tal. (Bourdieu, [1982] 2001: 71).

La reducción del uso del lenguaje a la mera transmisión de informaciones trae como consecuencia inevitable la omisión del carácter diferenciador que este tiene y que (re)produce. Como observamos en el apartado 2.2.1, cuando repasamos los trabajos de Lavandera sobre el uso del condicional, no todos los significados están disponibles para cualquier hablante, ni todos los lugares de enunciación son accesibles a cualquier persona.

La competencia lingüística lejos está de ser condición suficiente para la posibilidad de convertirse en enunciador legítimo.

2.2.4 La etnografía del habla: la competencia comunicativa

Una competencia suficiente para producir frases susceptibles de ser comprendidas puede ser completamente insuficiente para producir frases susceptibles de ser escuchadas, frases propias para ser reconocidas como de recibo en todas las situaciones donde se hable. Una vez más, la aceptabilidad social no se reduce en este caso únicamente a la gramaticalidad. De hecho, los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio.

Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*

La Etnografía de la comunicación surge en los primeros años de la década de 1960, con los escritos de Dell Hymes (1962) y John Gumperz (1964), época en la que imperaba el paradigma generativista en el ámbito de la lingüística. Contemporánea de los primeros trabajos de Labov y de Halliday, la Etnografía de la Comunicación se presenta como una aproximación interdisciplinaria al estudio del lenguaje en uso (Duranti, 2000), que lo concibe, principalmente, como una forma de práctica social y a los hablantes como actores sociales, miembros de comunidades particulares.

Esta corriente se propone abordar el estudio del lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles o reales. El uso del lenguaje como práctica social adquiere, desde esta perspectiva, un papel esencial en la mediación de aspectos materiales e ideativos de la existencia humana y, en consecuencia, en la creación de maneras singulares de estar en el mundo. Su foco de interés se centra en el estudio del habla en su contexto etnográfico, por lo que se aleja de la línea iniciada por Saussure, y luego continuada por el estructuralismo y el generativismo (véase 2.1), que había excluido el estudio del habla del ámbito de la lingüística (Golluscio, 2002). El habla produce acción social y tiene consecuencias para nuestros modos de estar en el mundo, señala Duranti (2000); no sólo refleja una realidad independiente del lenguaje, sino que constituye también un recurso para reproducir la realidad social y, en consecuencia, las relaciones existentes de poder y de dependencia.

Continuadora de la tradición de Franz Boas y Edward Sapir, esta corriente de análisis retoma el interés por indagar en las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento, la cultura y la sociedad. Una de sus principales preocupaciones consiste en problematizar la comunidad social en la cual realizar las investigaciones. La definición de comunidad lingüística planteada por Labov (1966; 1972) supone una sociedad monolingüe, que comparte un

mismo dialecto (véase 2.2.1). Esta caracterización no permite dar cuenta de los diferentes usos y de las distintas funciones que puede cumplir una misma lengua en sociedades diferentes ni tampoco resulta productiva para analizar los casos en los que conviven más de una variedad lingüística en una misma comunidad.

A raíz de estas cuestiones, Hymes y Gumperz (1964) proponen, en su lugar, el concepto de comunidad de habla, establecido a partir de diversos criterios, como la frecuencia de interacción, las reglas para producir e interpretar el habla, los valores y actitudes asociados con las formas y usos de la lengua y las presuposiciones asumidas en la interacción.

Esta línea de investigación se propone elaborar una teoría de la comunicación humana. Para ello, toma como unidad de análisis el evento comunicativo, dado que es necesario considerar los enunciados efectivamente producidos y el contexto en el que fueron emitidos. El evento comunicativo está constituido, según Hymes (1964), por ocho componentes, los cuales, de acuerdo con sus siglas en inglés, conforman el acrónimo SPEAKING. Estos componentes son: la situación, tanto espacio-temporal como la imagen mental que se hacen los sujetos del contexto; los participantes, caracterizados de acuerdo a los roles sociales que cumplen en la interacción como a las relaciones que mantienen entre ellos; las finalidades, tanto individuales como sociales; los actos, que remiten a la organización y estructura de la interacción, así como también a la organización de los temas; la clave, que es el grado de formalidad de la interacción; los instrumentos, que incluyen el canal, la variedad de habla, la cinesia y la proxemia; las normas, tanto de interacción como de interpretación; y el género, que remite tanto al tipo de interacción como a las secuencias discursivas.

Desde este enfoque, la descripción de un intercambio concreto debe tener en cuenta cómo se articulan estos componentes, es decir, cuáles son los que están sobredeterminando al resto. Siempre existe una interdependencia entre los distintos elementos, pero en cada evento comunicativo habrá una jerarquización particular entre los diferentes componentes. Por ejemplo, en una situación de entrevista, los participantes son los que mayor importancia tienen al analizar el evento comunicativo, ya que es en función de este componente que se establecerá el grado de formalidad o los temas que se tratarán durante la interacción.

Haciendo alusión al concepto elaborado por Chomsky de competencia lingüística, Hymes (1971) acuña la noción de competencia comunicativa, que remite al conjunto de

conocimientos y habilidades que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos. Estos conocimientos no se adquieren de manera innata, como es el caso de la competencia lingüística, sino en el proceso de socialización, a partir de la experiencia y de la exposición a nuevas situaciones, con nuevas personas e incluso desempeñando nuevos roles. Este aprendizaje permanece abierto a lo largo de nuestras vidas, por lo que está sujeto a condicionamientos y restricciones socioculturales.

A diferencia de los estudios sobre la competencia lingüística, que pretenden encontrar los aspectos gramaticales comunes a todas las lenguas, las investigaciones sobre la competencia comunicativa conciben al sujeto como miembro de un grupo determinado, inmerso en una cultura particular, en una época concreta y que participa en las interacciones en calidad de roles prestablecidos, por lo que su estudio permitirá reconocer cómo es utilizado el lenguaje en sociedad, ya sea como forma de identidad social o como medio de construcción de relaciones de poder. A partir de la noción de competencia comunicativa, la Etnografía de la Comunicación ha logrado demostrar que los conocimientos gramaticales no son suficientes a la hora de establecer un contacto verbal con otra persona, sino que es necesario compartir un conjunto de estrategias discursivas que permiten interpretar los indicios contextuales de la misma manera.

Años más tarde, Gumperz (1982) profundiza el análisis de los procesos involucrados en la configuración del contexto de interacción. Aborda los fenómenos sociolingüísticos desde un enfoque diferente en cuanto a la relación que plantea entre el lenguaje, el contexto y los participantes. Sostiene que la variación lingüística no sólo representa una forma de comportamiento, también constituye un recurso comunicativo en la vida cotidiana mediante el cual los participantes conceptualizan eventos, infieren intenciones y deducen expectativas sobre lo que está ocurriendo en el evento comunicativo. Los distintos usos del lenguaje no sólo reflejan la estructura de la sociedad, también constituyen herramientas que los individuos utilizan para realizar y negociar sus interpretaciones sobre lo que ocurre en el proceso de interacción.

Gumperz señala que las investigaciones sociolingüísticas (Labov, 1972) que consideran un grupo social establecido a priori según criterios extralingüísticos, como estrato social, etnia, edad, sexo, pueden llegar a conclusiones circulares del fenómeno, ya que presuponen

la determinación unidireccional del factor social sobre la variable lingüística y, de ese modo, dejan de lado el aspecto constitutivo del lenguaje sobre el mundo.

Este autor parte de la hipótesis de que todo enunciado admite diversas maneras de ser comprendido y de que las personas determinan su interpretación sobre la base de definir qué es lo que está sucediendo en la interacción. Su supuesto básico es que la canalización de interpretaciones se refleja en las implicaturas conversacionales, dado que éstas están sostenidas en convenciones y expectativas que conectan el contenido del mensaje con su estilo de superficie. Estas características formales del mensaje se denominan “claves de contextualización” (Gumperz, [1982] 2000: 6) y, en su mayoría, son usadas y percibidas, pero difícilmente se las registre conscientemente, por lo que rara vez se las explicita.

Gumperz observa que cuando todos los participantes comprenden y se dan cuenta de las claves de contextualización importantes, los procesos de interpretación se dan por sentado y pasan desapercibidos. En cambio, cuando un oyente no está advertido de su función, las interpretaciones pueden diferir y ocasionar malentendidos, hecho que la mayoría de las veces tiende a ser evaluado en términos actitudinales (se dice de un hablante que es poco amistoso, grosero, impertinente, que no entiende). Estas señales son graduales, no son discretas. A través de la señalización de la actividad de habla, el hablante también señala los presupuestos sociales necesarios para interpretar el mensaje.

Gumperz propone una noción socialmente activa del contexto, que involucra procesos cognitivos a través de los cuales el conocimiento cultural y otros tipos de conocimiento se incorporan en el proceso interpretativo. A diferencia de lo planteado por Hymes, en este caso el evento comunicativo no está dado de antemano, por lo que la tarea del analista no se reduce a la mera descripción de los componentes. Es en la misma interacción donde se negocia y determina el tipo de evento que se está llevando a cabo, por lo que el contexto adquiere un rasgo dinámico que es necesario considerar y analizar si se pretende entender cómo se lleva cabo la comunicación²⁶.

Al plantearse como una teoría general de la comunicación humana, la Etnografía de la comunicación amplía el objeto de estudio, dado que no sólo pasa del estudio sistemático de la lengua a los usos y funciones del habla, sino que también incorpora a sus investigaciones

²⁶ Seguiremos problematizando la noción de contexto en el apartado 2.5, cuando desarrollemos con mayor detenimiento nuestra postura sobre los procesos involucrados en la configuración del sentido.

otros códigos relacionados con la comunicación: kinésicos, proxémicos, vocalizaciones. A su vez, amplía la unidad de análisis al tomar como punto de partida el evento comunicativo.

Por otro lado, la crítica al concepto de comunidad lingüística, empleada en los estudios sociolingüísticos de Labov, y su reemplazo por el de comunidad de habla, le permite abordar temas que habían sido excluidos, como el bilingüismo o la variación como recurso comunicativo al servicio del hablante.

Sin embargo, estas nociones no resultan adecuadas para dar cuenta de los cambios de significados y su alcance no va más allá de la situación en la que se realiza la interacción, hecho que deja de lado las condiciones históricas, sociales y políticas de amplio alcance en las que se produce el intercambio. En términos de Chomsky (1957), la teoría logra adecuación descriptiva, pero no explicativa -ni predictiva, agregaría Labov (1972).

Por otro lado, las disputas por imponer el valor a los signos, fenómeno central en el uso del lenguaje²⁷, o los procesos mediante los cuales se configura el sentido de un discurso no son abordados desde esta perspectiva, eje primordial de nuestra investigación y sobre las que volveremos en los próximos apartados.

²⁷ Esta problemática la veremos con especial atención cuando presentemos la propuesta de Voloshinov (1929), en el apartado 2.2.7.

2.2.5 La enunciación en la lengua

La lengua, como ejecución de todo lenguaje, no es ni reaccionaria ni progresista, es simplemente fascista, ya que el fascismo no consiste en impedir decir, sino en obligar a decir.

Roland Barthes, *Lección inaugural* (1977)

Como vimos en el apartado 2.1, la delimitación del objeto de la Lingüística, establecida por Saussure, restringió las investigaciones propias de este campo al estudio de la lengua, entendida esta como un código abstracto, de carácter social. De este modo, la puesta en uso del código -el *habla*, en términos de Saussure- quedó fuera de los intereses de la Lingüística y con él, los hablantes y las condiciones de uso.

Sin embargo, años más tarde, Jakobson (1958) dio cuenta del hecho de que existen ciertos signos lingüísticos que tienen la peculiaridad de conectar el mensaje con la situación extralingüística en la que es producido y cuya significación sólo puede establecerse en función de esta referencia. Este tipo de signos recibió el nombre de “shifter” o “embragador”, siendo el ejemplo más representativo la clase de los deícticos. El interés que despertó el estudio de esta clase de signos abrió el camino hacia los trabajos sobre la enunciación, concepto definido por Benveniste como “poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización” ([1974] 2010: 83).

Este tipo de investigaciones ha tenido dos grandes líneas de análisis: aquella que propone estudiarla como un fenómeno interno al sistema de la lengua y aquella otra que lo concibe como un proceso que vincula lo lingüístico con una realidad extralingüística (Charadeau & Maingueneau, 2002). Lejos de contradecirse, consideramos a ambas líneas de investigación complementarias en diferentes aspectos, siendo los aportes tanto de una como de otra válidos para nuestra investigación.

En este apartado nos centraremos en la primera de estas posturas, para lo que repasaremos las propuestas de dos autores de tinte estructuralista que conciben la enunciación como un fenómeno propio del orden de la lengua: Benveniste y Ducrot.

2.2.5a La apropiación individual del aparato formal

Benveniste (1966) plantea que no puede pensarse al sujeto desprovisto del lenguaje, dado que ello implicaría considerar el lenguaje como una invención, del mismo modo que

lo fue la rueda o la electricidad. El ser humano, señala este autor, es un ser hablante, el lenguaje está en su naturaleza.

Esta idea es presentada de un modo aún más fuerte al sostener que es el lenguaje lo que permite al ser humano constituirse como sujeto, dado que es allí donde se funda el concepto de *ego*. La gran diferencia que existe entre el ser humano y el resto de las especies, señala Benveniste, es que a través del sistema lingüístico podemos hacer referencia a nosotros mismos, fenómeno que pone en evidencia la apropiación –momentánea- del sistema completo.

Paralelamente a la fundación del *yo*, se produce la instauración de un *otro*: la conciencia de sí no es posible más que en la experimentación del contraste con el otro. El empleo del “yo” implica que me dirija a alguien, que será en mi alocución un *tú*. Toda enunciación es, explícita o implícitamente, una alocución, postula un alocutario.

A su vez, la lengua se halla empleada en la expresión de cierta relación con el mundo. Hay un otro no presente en la situación de enunciación: la no persona, el objeto discursivo, que aparece relacionado con la lengua a través del discurso.

De acuerdo con Benveniste, el lenguaje está organizado de forma tal que permite a cada individuo apropiarse de la lengua entera designándose como “yo”. La enunciación constituye, según este autor, un proceso de apropiación de la lengua por parte del sujeto: la lengua no es más que posibilidad de lengua, es puro potencial; después de la enunciación, la lengua se efectúa en una instancia de discurso. Este acto individual de apropiación del sistema deja sus huellas en el discurso: en el enunciado hay marcas de la instancia de enunciación.

Estas marcas se manifiestan, principalmente, en los pronombres personales, categoría presente en todas las lenguas conocidas. A su vez, de estos pronombres dependen otra clase de indicadores, los indicios de ostensión, que también manifiestan la subjetividad en el lenguaje, como los demostrativos y ciertos adverbios temporales y espaciales, que toman como eje el *yo*, *aquí* y *ahora* de la enunciación. Por su parte, los tiempos verbales también son indicadores de la instancia de discurso: siempre la línea divisoria entre pasado y futuro es una referencia al presente, que coincide con el acontecimiento de la enunciación.

El análisis de estas clases de palabras y su presencia o ausencia en los diferentes discursos le permiten a Benveniste establecer una tipología de discursos a partir de la

distinción entre los distintos planos de la enunciación. De esta manera, llamará “historia” a aquella secuencia textual en la que no aparecen marcas que remiten a la enunciación, lo que genera un efecto de objetividad, dado que los hechos se presentan sin ninguna marca aparente de subjetividad del locutor.

El “discurso”, por su parte, se caracteriza por la presencia de marcas deícticas que remiten a la situación de enunciación, por lo que la subjetividad del locutor atraviesa el enunciado.

Esta distinción lleva a Benveniste a considerar al primer tipo de discurso como objetivo y al segundo, como subjetivo, clasificación que deja de lado el hecho de que todo enunciado, ya sea que presente o no marcas que remiten a la enunciación, es emitido por un locutor particular, en una situación determinada. La objetividad podrá ser un efecto más o menos logrado, construido mediante determinados recursos y operaciones, pero no una propiedad intrínseca a un tipo de discurso, debido a que, como veremos en los próximos apartados, el uso del lenguaje es inherentemente valorativo.

Al incorporar el estudio del uso desde el sistema de la lengua, Benveniste aporta un marco conceptual novedoso a la teoría estructuralista y a los estudios del lenguaje en general.

2.2.5b Polifonía y argumentación

Ducrot retoma los estudios sobre la enunciación iniciados por Benveniste, pero adopta una perspectiva diferente. Define la enunciación como el acontecimiento histórico que da lugar a la aparición del enunciado (1984) y el sentido del enunciado como un conjunto de indicaciones (ilocucionarias, argumentativas, expresivas o polifónicas) que se refieren a su enunciación: “Interpretar un enunciado es leer en él una descripción de su enunciación. Dicho de otro modo, el sentido de un enunciado es cierta imagen de su enunciación.” (Ducrot, [1984] 2001: 189).

Uno de los postulados que critica Ducrot y sobre los que erige su teoría sobre el lenguaje es el de la unicidad del sujeto hablante. Inspirado en la noción de polifonía de Bajtín (1979), formula la Teoría de la Polifonía (1984), en la que propone pensar el enunciado como la cristalización de diferentes voces, las cuales responden a puntos de vista diversos. La no correspondencia biunívoca entre los responsables de ciertos actos de habla

particulares y el sujeto a quien se adjudica la enunciación obliga a diferenciar entre el *locutor* del enunciado y sus *enunciadores*. Recordemos que Ducrot excluye de sus investigaciones al sujeto empírico, productor efectivo del enunciado, por considerarlo ajeno a los intereses de la lingüística, debido a que no es un factor pertinente para el análisis semántico.

El locutor es la persona a quien se atribuye la responsabilidad global del acto de enunciación en el mismo enunciado. A él remiten las marcas de la primera persona. Como mencionamos anteriormente, desde esta perspectiva, el locutor no se confunde con el sujeto empírico, sino que es un sujeto discursivo.

Los enunciadores, por su parte, son el origen de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado y a quienes se considera como los responsables de ciertos actos particulares vinculados con la enunciación. Estos enunciadores no necesariamente se identifican con un sujeto particular, sino que pueden ser puntos de vista abstractos, potenciales.

Al caracterizar el enunciado como la puesta en escena de diferentes voces por parte del locutor, Ducrot desplaza el valor referencial y veritativo que habían atribuido al lenguaje aquellas corrientes que lo conciben como un instrumento para describir y reflejar el mundo exterior a él. En su lugar, el carácter argumentativo adquiere un papel primordial:

No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso a la realidad; en todo caso no la describen directamente. [...] La manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de debate entre los individuos. (Ducrot, 1990: 50).

De esta manera, cada voz incorporada en el enunciado no presenta un contenido informativo, sino un punto de vista, un argumento en favor de una determinada conclusión, por lo que su aparición no es en modo alguno inocente ni arbitrario. El locutor se apropia de ellas, las honra o las enfrenta según la postura que pretenda sostener en su propio discurso: “Nuestras palabras no tienen sentido completo antes de las conclusiones que sacamos de ellas.” (Ducrot, 1990: 73). El carácter polifónico del lenguaje es, así, presentado como un recurso al servicio de la argumentación, principal función del lenguaje.

Ducrot y Anscombe (1988) presentan la Teoría de la Argumentación en la Lengua, en la que plantean que la lengua posee en el nivel léxico más profundo una naturaleza argumentativa y no referencial. Este postulado obliga a concebir la lengua no como un

medio para hacer descripciones sobre el mundo, sino como un medio para construir discursos. El enunciado no remite al mundo; remite a otros discursos de los cuales ese enunciado es la continuación o el desencadenante de enunciados posteriores. El valor informativo de un enunciado queda, así, relegado a un segundo plano y, en su lugar, cobra un papel primordial el valor argumentativo. En un primer momento de la teoría, el sentido de un enunciado se define por la orientación que da al discurso en el que se incluye, esto es, por el conjunto de conclusiones a las que permite encadenar dicho enunciado (García Negroni, 1998).

Sin embargo, en un segundo momento, Ducrot y Anscombe observan que en ciertas ocasiones, las mismas conclusiones pueden ser encadenadas a enunciados cuyo valor argumentativo es muy diferente. Adelantándonos unos capítulos, podemos pensar en un ejemplo de estos casos en base al corpus de nuestra investigación.

El tema de la educación sexual ha dado lugar a la circulación de diferentes valoraciones sobre el signo “sexualidad”. Sin embargo, en muchos medios, el tema se ha reducido a la polarización entre aquellos que están a favor de la ley y aquellos otros que no lo están. De esta manera, en el polo opuesto a la sanción de la ley, podemos encontrar tanto a los que consideran que una política de este tipo fomenta la actividad sexual de los adolescentes al abrir el espacio para que se hable de estos temas en público, como también a aquellos otros que conciben que este tipo de medidas restringe la libertad del individuo, debido a que interviene sobre su vida privada, estableciendo formas “normales” de vivir la sexualidad.

Si bien ambas posturas tienen valores argumentativos radicalmente diferentes y se insertan en paradigmas absolutamente disímiles, la conclusión a la que orientan es la misma: el rechazo a la educación sexual en los colegios.

A raíz de ejemplos como el que acabamos de exponer, Ducrot y Anscombe van a proponer, en un segundo momento de la teoría, que lo importante no son las conclusiones a las que orientan los enunciados, sino los trayectos argumentativos que subyacen al pasaje del argumento a la conclusión. Esta reformulación los lleva a retomar la noción de topos, formulada por Aristóteles. De este modo, el encadenamiento discursivo que hace posible el traspaso de un enunciado-argumento a un enunciado-conclusión está fundado en un principio argumentativo denominado “topos” (Anscombe y Ducrot, [1988] 1994: 217). Este garante no necesariamente aparece explicitado en el texto y no necesariamente es

presentado como responsabilidad del locutor, quien puede simplemente servirse de él para su argumentación:

El uso de tales topoi tiene como finalidad la construcción de representaciones ideológicas que no se declaran como tales, y su gran poder persuasivo procede del hecho de que, si bien el locutor los convoca libremente, estos topoi se presentan como si fueran exteriores a él, y por consiguiente, objetivos. (Anscombe y Ducrot, [1988] 1994: 249)

El topos presenta tres características principales: la universalidad, que remite al hecho de que son creencias presentadas como comunes para cierta comunidad de la que el locutor y su interlocutor forman parte; la generalidad, que consiste en que el principio utilizado para argumentar es presentado como válido no sólo en la situación a la que se lo aplica, sino también en situaciones análogas; y la gradualidad, esto es, por un lado, pone en relación dos predicados graduales, dos escalas, y, por otro lado, la relación que une esos predicados tópicos es, a su vez, gradual. El carácter gradual tiene como consecuencia que los topoi puedan aparecer bajo dos formas, llamadas “formas tópicas” (Anscombe y Ducrot, [1988] 1994: 219). Así, un topos que fije para las dos escalas de argumentos P y Q el mismo sentido de recorrido, puede aparecer bajo la forma $\{+P, +Q\}$ o $\{-P, -Q\}$, sentido denominado “topos directo”; o bien, las dos escalas argumentativas pueden tener direcciones de recorrido opuestas, $\{+P, -Q\}$ o $\{-P, +Q\}$, denominado “topos converso”.

Vemos que la incorporación de la noción de topos trae aparejada la consideración de cuestiones que no pertenecen al sistema de la lengua. El carácter universal del topos plantea la idea de un universo de creencias compartido por el locutor y el interlocutor de su discurso, hecho que remite a la ideología o concepción de mundo, fenómenos que exceden lo estrictamente lingüístico. En relación con este tema, Ducrot y Anscombe establecen una distinción entre una *situación externa* y una *situación interna* al discurso proferido.

La situación externa es el contexto externo de la persona que habla, señala Ducrot, que consiste principalmente en lo que esta persona cree y lo que pretende que su interlocutor crea, es decir, la ideología desde la que se habla.

La situación interna es, en cambio, la situación construida por el enunciado, la imagen del medio que este construye. Las argumentaciones contribuyen a imponer, desde esta perspectiva, una determinada situación ideológica.

Sin embargo, esta relación entre la lengua y la ideología (o las ideologías) no termina de quedar clara en esta teoría, a nuestro entender. Si el valor lexical de una palabra es el

conjunto de las formas tópicas que esta palabra habilita en un determinado enunciado y estas formas tópicas están inscriptas en el sistema de la lengua, entonces las ideologías estarían en la lengua. Pero Ducrot se ocupa de aclarar explícitamente que esto no es así:

No quiero decir, y esta será mi conclusión final, que la lengua impone una ideología, me parece por el contrario que nos deja cierta libertad ideológica. Pienso que la lengua está hecha para una sociedad que contiene una ideología y que se adapta a esta ideología, funciona gracias a ella. La lengua necesita la ideología. (Ducrot, 1990: 151)

Esta idea de adaptación de la lengua a la ideología de una sociedad nos hace entender que la lengua sólo refleja esta ideología –pero no la refractaría, como sí veremos que postula Voloshinov, en el apartado 2.7-, lo que reintroduciría una concepción referencialista del lenguaje, principal postulado que Ducrot pretende derribar.

Años más tarde, Ducrot y Carel (2005) presentaron la Teoría de los Bloques Semánticos, en la que adoptan una perspectiva radical al dejar de lado cualquier tipo de consideración extralingüística para dar cuenta de los fenómenos lingüísticos.

Retomaremos en los apartados que siguen esta paradoja que encontramos en la teoría de Ducrot e intentaremos resolverla proponiendo que no es en la lengua donde se inscriben las formas tópicas de una palabra o expresión, sino en la red discursiva en la que se incluye el texto particular.

También nos interesa retomar otro aspecto de la Teoría de la Argumentación en la Lengua, del que sus autores dan cuenta, pero no abordan. Al reformular la teoría y pasar a considerar el sentido de un enunciado no como las posibles conclusiones a las que orienta, sino como los principios argumentativos que subyacen al encadenamiento argumentativo, esto es, por los topoi que convoca, Ducrot y Anscombe excluyen de sus análisis el hecho de que ambas operaciones pueden –y suelen- confundirse, como veíamos unos párrafos más arriba con el ejemplo de nuestro corpus²⁸. Nosotros retomaremos esta distinción en el apartado 2.5, pero lejos de considerarla un error en la teoría, la presentaremos como un mecanismo que opera en el nivel del discurso regulando las posibles interpretaciones que

²⁸ Ducrot es consciente de este fenómeno y señala que “el uso ordinario de la lengua –y esta es una de las características de la argumentación lingüística- distingue con dificultad entre ‘negar la cosa concluida’ y ‘negar el movimiento de conclusión’: en cualquier caso, un procedimiento argumentativo muy utilizado cuando se trata de invalidar un movimiento conclusivo, consiste en invalidar la falsedad de la proposición concluida” (Ducrot, [1984] 2001: 224).

puede adquirir un texto particular, por lo que su análisis resulta sumamente significativo para una teoría del sentido.

Nos contentaremos, por el momento, con anticipar estas dos cuestiones que continuaremos desarrollando en los próximos apartados.

2.2.6 No aclares que oscurece: La Escuela Francesa en Análisis del Discurso

Se trata de reconstituir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el intersticio de las líneas escritas y a veces las trastorna.

Foucault, *La arqueología del saber*

A fines de la década de 1960 y principios de 1970, aparece en Francia una nueva línea de investigación en los estudios del lenguaje, conocida como Escuela Francesa en Análisis del Discurso. Esta corriente de pensamiento ha atravesado diversas etapas y ha sido de gran influencia para diferentes líneas de investigación. Podemos mencionar a Michel Pêcheux como su fundador y principal exponente y, entre sus seguidores, a Catherine Fuchs, Jaqueline Authier-Revuz, Jean Jacques Courtine, Denise Maldidier, Ruth Amossy, Dominique Maingueneau y Patrick Charaudeau. Esta perspectiva teórica fue continuada también por Eliseo Verón y, en la actualidad, el principal centro de investigación está en Brasil, en la Universidad de Campinas, donde encontramos los trabajos de Eni Orlandi, Mónica Zoppi-Fontana y Eduardo Guimarães.

El eje principal que funda sus trabajos radica en estudiar las relaciones entre el lenguaje y la ideología. El estudio del discurso se presenta como una vía de acceso para observar la relación entre la materialidad específica de la lengua y la ideología (Maldidier, 1990). Lengua, discurso e ideología no se superponen, de acuerdo con esta teoría, pero sí se implican mutuamente: la lengua, entendida en términos saussureanos como sistema abstracto, contiene reglas que le son propias y constituye la condición de posibilidad para que se realice el discurso, materialidad específica de la ideología (Orlandi, 2005).

Esta corriente cuestiona la idea del sujeto como fuente de sentido, autónomo, y en su lugar, propone concebir un sujeto descentrado, atravesado por la ideología, que lo constituye desde afuera. El sujeto, lejos de ser el origen de su discurso, es un efecto de él y es en y por el discurso que se constituye como sujeto y es allí donde se configuran los sentidos a través de los cuales se relaciona simbólicamente con el mundo.

Pretendemos, en los próximos apartados, dar cuenta de los principales conceptos y líneas de análisis propuestos por la Escuela Francesa en Análisis del Discurso. Seremos fieles a la historia, en este caso, y comenzaremos por el principio.

2.2.6a El olvido ideológico

Pêcheux (1969; 1975) se propone elaborar una teoría materialista del discurso, que le permita dar cuenta de la relación entre el lenguaje y la ideología, tal como lo había intentado Voloshinov algunas décadas antes²⁹. Para ello, sostiene, es necesario focalizarse en el nivel semántico, dado que es allí donde la lengua se encuentra con el sujeto y con la ideología.

Define como objeto de estudio el discurso, entendido este no como un objeto empírico – lo que sería el habla, para Saussure- sino como un constructo teórico, una reconstrucción hecha por el analista en base a sus intereses y objeto de investigación. El dato empírico con el que trabaja el analista es el texto, producto terminado que sirve como unidad de análisis y que, tomado en forma aislada, puede admitir una multiplicidad de lecturas. El trabajo del analista consiste en reconstruir los procesos de significación que subyacen al texto, su historicidad (Orlandi, 2005), comprender cómo funciona y cómo se constituyen los sentidos en él a partir de remitir la superficie textual al conjunto de discursos posibles que circulan en condiciones históricas determinadas.

Pêcheux retoma la noción de presuposición, trabajada por Frege y por Ducrot, con el objeto de dar cuenta del hecho de que hay ciertas expresiones que contienen determinadas estructuras sintácticas que permiten al locutor afirmar algunos contenidos y dar por sentado ciertos otros. Expresiones del tipo [Juan dejó de fumar] o [María sabe que su marido evade impuestos], contienen dos tipos de significados diferentes: ciertos elementos son afirmados por quien emite el mensaje, como, en los ejemplos mencionados, el hecho de que Juan no fuma en este momento, o que María tiene conocimiento de la situación impositiva de su marido, pero otros elementos se dan como ya sabidos, que serían que Juan fumaba antes o que el marido de María evade impuestos.

Pêcheux se centra en las proposiciones relativas explicativas y determinativas para demostrar que hay ciertos enunciados cuyo sentido no puede establecerse a partir de reglas inmanentes a la lengua, sino que es necesario trascender los límites del dominio exclusivo de la lingüística para asignarles un sentido. Propone el ejemplo [El hombre que es racional es libre], que puede adquirir dos tipos de interpretación:

1. Todo hombre, siendo racional, es, por lo tanto, libre.

²⁹ Nos detendremos en la propuesta de Voloshinov en el apartado 2.2.7.

2. Solamente los hombres racionales son libres.

Observa que este tipo de estructuras sintácticas pone en juego distintos efectos de sentido según se las interprete en su forma explicativa o determinativa, a los que llamará “efectos de sustentación” (Pêcheux, [1975] 2010:153), para el caso de la explicativa, y de “pre-construido” (ibídem: 151), para la determinativa.

El efecto de sustentación remite a una relación de implicación entre las distintas partes de la frase, en este caso, entre el hecho de ser hombre y ser racional. Es un retorno de saber al pensamiento, señala Pêcheux, una evocación lateral de lo que se sabe de otro lugar, como si al mencionar una característica, el sujeto recordara su articulación con otra, que es la que le permite establecer la causalidad con un tercer elemento, en este caso, el ser libre. Es la condición de ser racional lo que sustenta la conclusión de ser libre del hombre.

El efecto de pre-construido, en cambio, se presenta como una voz exterior, ya dicha en otro lugar, de la que el enunciador se olvida y que significa en sus palabras.

A partir de estos fenómenos, Pêcheux plantea que la semántica, el estudio del sentido, no puede abordarse como un nivel más de la lengua, como es el caso de la fonología o la morfología. La semántica constituye el punto de encuentro de la lingüística con la historia, la política y la filosofía: es el punto nodal de la lengua con el sujeto y la ideología.

Su teoría materialista del discurso articula tres dominios de pensamiento, tres corrientes teóricas: el materialismo histórico, el psicoanálisis y la lingüística, si bien se distancia de ellas en varios puntos.

Toma el marxismo como una teoría de la ideología, en tanto formaciones sociales y sus transformaciones. Hace una lectura de Marx desde Althusser, por lo que no concibe la ideología como falsa conciencia sino como una condición constitutiva del sujeto. El ser humano es un animal ideológico. La materialidad específica de la ideología es el discurso: la ideología interpela al individuo en sujeto –sostenía Althusser-, por la lengua –agrega Pêcheux- y es así como se constituye el sentido.

En segundo lugar, recupera de Lacan la concepción de sujeto descentrado, atravesado por un Otro: el inconsciente y la ideología. Es un sujeto sujetado por la historia y por la lengua. Sin embargo, se aleja del psicoanálisis al incorporar la ideología como materialmente relacionada con el inconsciente.

En tercer lugar, concibe la lingüística como una teoría de los mecanismos sintácticos y de los procesos de enunciación. Reivindica a Saussure al considerar la lengua como base de los procesos discursivos, como condición de posibilidad del discurso, con sus reglas inmanentes, por lo que le otorga una autonomía relativa.

Pêcheux presenta su teoría tomando como punto de partida la crítica al esquema clásico de la comunicación de Jakobson (1958). Como vimos en el apartado 2.1, este modelo se basa en una concepción del lenguaje que lo asimila a un código: la comunicación lingüística consistiría en una mera transmisión de información por parte de un emisor, que codifica un mensaje, a un receptor, que lo decodifica. De esta manera, plantea una linealidad en el sentido: habría un mensaje elaborado por el emisor, cuyo sentido estaría predeterminado por las intenciones del sujeto y el receptor decodificaría este mensaje, con su respectivo sentido.

Pêcheux discute este esquema por considerarlo transparente, lineal, y, en su lugar, postula un carácter opaco en el uso del lenguaje, no transparente, afectado por la contradicción y la lucha de clases. Reemplaza el concepto de mensaje por el de discurso para dar cuenta de que el sentido no es propio de las intenciones del emisor, sino que es un efecto producido entre los interlocutores. Siempre que hay sentido, señala este autor, hay interpretación y es allí donde aparece la ideología.

En los intercambios verbales interviene algo más que un código. Emisor y receptor no están separados; ambos realizan conjunta y simultáneamente el proceso de significación, que no consiste exclusivamente en transmitir información: como adelantábamos en el apartado 2.1, el lenguaje sirve para comunicar y para no comunicar:

La expresión “instrumento de comunicación” debe ser tomada en sentido figurado y no en sentido literal, en la medida en que ese “instrumento” permite, al mismo tiempo, la comunicación y la no comunicación, esto es, autoriza la división sobre la apariencia de la unidad, en razón del hecho de no estar tratándose, en primera instancia, de la comunicación de un sentido. (Pêcheux, [1975] 2010: 83).

Pêcheux no utiliza los conceptos de emisor y de receptor como lugares empíricos, sino como posiciones de sujeto. Estas posiciones son proyecciones, formaciones imaginarias, en el sentido de que A y B no designan presencias físicas de organismos humanos individuales sino lugares determinados en la estructura de una formación social. Las formaciones imaginarias designan el lugar que A y B atribuyen cada uno a sí mismo y al otro en el proceso discursivo. Por lo tanto, existen en los mecanismos de toda formación

social reglas de proyección que establecen las relaciones entre las situaciones (objetivas) y las posiciones (representaciones de las situaciones). Además, hay que añadir que el referente (contexto, situación en la que aparece el discurso) también es un objeto imaginario (es el punto de vista del sujeto y no la realidad física). De esta manera, encontramos:

1. La imagen que A (emisor) se hace de A: ¿quién soy yo para hablarle así?
2. La imagen que A se hace de B (receptor): ¿quién es él para que yo le hable así?
3. La imagen que B se hace de A: ¿quién es él para hablarme así?
4. La imagen que B se hace de B: ¿quién soy yo para que él me hable así?
5. La imagen de A sobre R (objeto imaginario): ¿de qué le hablo así?
6. La imagen de B sobre R: ¿de qué me habla así?

A esto es necesario agregar que todo proceso discursivo supone por parte del emisor una anticipación de las representaciones del receptor, que explican la manera en que A se representa las representaciones de B, y viceversa.

El punto de partida de esta teoría es que los sentidos no están en las palabras, en los textos, sino en la relación que el discurso mantiene con la exterioridad, con las condiciones en que ellos son producidos, por lo que no dependen solo de las intenciones del hablante. El sujeto dice, piensa que sabe lo que dice, pero no tiene acceso o control sobre el modo en que los sentidos se constituyen en él. Tanto el sentido como el sujeto se constituyen en procesos discursivos que están socio-históricamente sobredeterminados:

Las palabras, expresiones, proposiciones, etc., cambian de sentido según las posiciones que ocupan aquellos que las emplean, lo que significa que ellas adquieren su sentido en referencia a esas posiciones, esto es, en referencia a las formaciones ideológicas [...] en las cuales esas posiciones se inscriben. (Pêcheux, [1975] 2010:147).

Es por la *formación discursiva*³⁰ en la que se inscribe el sujeto que su discurso adquiere un determinado sentido, sostiene Pêcheux. La ideología interpela al individuo en sujeto, produciendo su identificación con una determinada posición (madre, jefe, médico) y es por esta identificación que se establece el sentido de su discurso. Las formaciones discursivas

³⁰ No podemos pasar por alto el hecho de que el mismo año (1969) que Pêcheux presenta el concepto de formación discursiva, en *El análisis automático del discurso*, Foucault publica *La arqueología del saber*, donde aparece formulado el mismo sintagma. Preferimos atribuir este hecho a una simple casualidad más que ver allí una controversia por su autoría. Por otro lado, esta equivalencia de términos no nos puede hacer olvidar que los conceptos deben entenderse en el cuadro epistemológico de la teoría en el que se insertan, de ahí que no nos preocupe quién acuñó antes el término.

funcionan como matrices para la producción del sentido, como sistemas de enunciabilidad, que determinan lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición dada en una coyuntura histórica determinada. Las formaciones discursivas deben pensarse como reglas sobre lo que se puede decir y cómo se puede decir. No alcanza con poder enunciar: es necesario conocer también los ritos del decir.

Desde esta perspectiva, el sentido del discurso se constituye porque aquello que el sujeto dice se inscribe en una formación discursiva y no en otra: una frase como [Portáte bien] no adquiere el mismo sentido si lo dice una madre, un profesor o una pareja. Del mismo modo, resulta muy difícil atribuirle un sentido preciso (sin caer en la simplificación de explicarlo a partir del humor) al enunciado inverso, esto es, la frase [Portáte bien] dicha por un hijo a una madre, por un empleado a un jefe o por un alumno a un profesor. Es la formación discursiva la que no permite ese enunciado, a priori, y es por eso que es tan difícil pensar en un sentido que no transgreda el marco de lo esperable. No hay que confundir las formaciones discursivas con tipologías textuales o institucionales (como sería el discurso médico, pedagógico, jurídico, etc), aunque estas fronteras no son siempre fáciles de establecer.

Pêcheux señala que las formaciones discursivas representan las formaciones ideológicas propias de una formación social determinada. Sin embargo, estas posiciones de enunciación no son homogéneas, sino que pueden estar atravesadas por diferentes formaciones ideológicas y, a su vez, una misma formación ideológica puede estar realizada por diferentes formaciones discursivas.

El conjunto complejo de las formaciones discursivas, con sus particulares relaciones de fuerza y contradicción, constituyen el interdiscurso, que es el universo de lo decible, el conjunto de los discursos posibles en una sociedad determinada, exterioridad constitutiva (del sujeto y del sentido). Desde que nace, el sujeto está ya interpelado por la ideología. El decir no es propiedad particular; lo que es dicho en otro lugar también significa en “nuestras” palabras. Hay una relación entre lo ya-dicho y lo que se está diciendo: la formulación está determinada por la relación que se establece con el interdiscurso. Solo podemos decir si nos colocamos en la perspectiva de lo decible.

Courtine (1981) grafica esta relación entre el intradiscurso y el interdiscurso en términos de un eje vertical y otro horizontal. El eje vertical sería el interdiscurso, en el que se

encontrarían todos los enunciados posibles en una sociedad determinada y que en su conjunto representan lo decible. Y el eje horizontal, el intradiscurso, sería la formulación, aquello que se dice en un momento dado, en condiciones determinadas.

Esta relación entre la formulación y lo decible conduce a Pêcheux a plantear que la ideología crea dos tipos de evidencias: la evidencia del sujeto, el hecho de que yo soy yo; y la evidencia del sentido, esto es, la relación entre la palabra y la cosa. Estas evidencias las formula en términos de olvidos y las presenta como “la teoría de los dos olvidos” (Pêcheux, [1975] 2010: :161).

El primero de estos olvidos es el olvido “Ideológico”, que pertenece al registro de lo inconsciente y es producto del modo en que somos afectados por la ideología: el sentido de un enunciado depende de la formación discursiva en la que se inscribe el sujeto hablante. Este hecho es “olvidado” por el sujeto, quien tiene la ilusión de ser la fuente de sentido de su enunciado. El individuo es interpelado en sujeto de su discurso por la identificación con la formación discursiva que lo domina. Es esta identificación la que reinscribe los rasgos del interdiscurso en el propio discurso del sujeto. De este modo, no puede sostenerse un sentido literal, sino que el sentido es intrínsecamente metafórico, dado que siempre hay una desviación que es constitutiva del sentido de una palabra o expresión.

A través de este olvido, el sujeto tiene la ilusión de ser el origen de lo que dice, pero en realidad está retomando sentidos preexistentes, propios de la formación discursiva en la que se inscribe. Es por la referencia a las formaciones discursivas que se establecen, en el funcionamiento discursivo, los diferentes sentidos. La palabra “Libertad”, por ejemplo, varía notablemente su sentido según quién la pronuncie: un profesor en un colegio, un alumno, un preso.

La segunda evidencia es la del sentido, que surge como efecto del olvido “Enunciativo”: al hablar, lo hacemos de una manera y no de otra, y a lo largo de nuestro discurso, se forman familias parafrásticas que indican que el enunciado siempre puede ser otro, aunque no siempre tenemos conciencia de ello. Este “olvido” genera la impresión de la realidad del pensamiento, la “ilusión referencial”, la idea de que existe una relación directa entre pensamiento, lenguaje y mundo. De esta forma, se naturaliza la relación entre la palabra y la cosa, como si pertenecieran al mismo orden de fenómenos:

La producción del sentido es estrictamente indisociable de la relación de parafrasis entre secuencias de tal forma que la familia parafrástica de esta secuencia

constituye lo que se podría llamar “matriz de sentido”. Esto equivale a decir que es a partir de la relación al interior de esta familia que se constituye el efecto de sentido, así como la referencia que este efecto implica. (Pêcheux & Fuchs [1975] 1990: 169).

Sin embargo, este segundo “olvido” es parcial, puede hacerse consciente, que es lo que ocurre cuando volvemos sobre nuestros dichos para explicar mejor, reformular o corregir. Este “olvido” da cuenta del hecho de que la sintaxis también significa; el modo de decir no es indiferente al sentido, no es gratuito. La distinción entre forma y contenido, entre enunciado y enunciación queda, así, anulada; ambos órdenes forman parte del mismo fenómeno de producción de sentidos.

Pêcheux señala que no hay sentido sin interpretación, lo que da cuenta de la presencia de la ideología. Sin embargo, lo propio de la ideología es, precisamente, negar la interpretación, disimular su existencia por su propio funcionamiento –fenómeno análogo al del inconsciente. Mediante este mecanismo ideológico de borramiento de la interpretación, se construye la “transparencia” del lenguaje, como si las formas materiales fueran inmutables, naturales, ahistóricas. La ideología produce evidencias, coloca al sujeto en una relación imaginaria con las condiciones materiales de existencia.

El programa de investigación delineado por Pêcheux se propone reponer estos dos “olvidos”, exponerlos haciendo ver la falla, el equívoco, el efecto metafórico presente en todo uso del lenguaje. El proceso de producción de sentidos, sostiene, está necesariamente sujeto al desliz, habiendo siempre un “otro” posible que lo constituye. Las palabras remiten a discursos que derivan sus sentidos de las formaciones discursivas, regiones del interdiscurso que, a su vez, representan en el discurso a las formaciones ideológicas. Eso que no es dicho, ya sea porque está en la memoria o porque está olvidado, pero que significa en el decir, es lo que debe reponer el analista.

En los próximos apartados, desarrollaremos algunas de las líneas de análisis propuestas por los seguidores de esta teoría.

2.2.6b Los otros y el Otro: Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva

Authier-Revuz (1982) retoma la crítica de Pêcheux a la concepción del sujeto como fuente de su discurso y propone analizar la complejidad enunciativa como una característica inherente a todo enunciado. Toma como antecedentes teóricos no sólo a Pêcheux y su

noción de interdiscurso, sino también los conceptos de dialogismo³¹, del círculo Bajtin (1979), y el de inconsciente, de Freud y Lacan.

Su punto de partida reside en cuestionar el estatus volitivo que diferentes teorías lingüísticas le han otorgado al sujeto, ya sea desde la pragmática, con la noción de intencionalidad (véase 2.2.3) o desde la teoría de la enunciación de Benveniste, al plantear la apropiación individual del sistema formal (véase 2.2.5a). Esta concepción de sujeto delimita para la lingüística un campo autónomo y, de ese modo, excluye su exterioridad.

Propone dos conceptos con el objeto de abordar la heterogeneidad enunciativa: *heterogeneidad mostrada* y *heterogeneidad constitutiva*. El segundo de estos conceptos remite al hecho de que un discurso no está fundado en la conciencia de un sujeto intencional, amo de sus palabras, sino que está siempre retomando discursos previos, que lo hacen hablar desde el exterior sin que el sujeto sea consciente de este hecho:

Siempre bajo las palabras “otros” palabras son dichas: es la estructura material de la lengua la que permite que, en la linealidad de una cadena se haga escuchar la polifonía no intencional de todo discurso, a través de la cual el análisis puede intentar señalar las trazas de la puntuación del inconsciente. (Authier-Revuz, 1982: 4).

Este Otro³² que atraviesa el propio discurso no es localizable en la superficie textual sino que remite a un orden más profundo, como lo es el del inconsciente o la ideología.

Por su parte, la heterogeneidad mostrada corresponde a aquellas formas que “inscriben al ‘otro’ en el hilo del discurso” (Authier-Revuz, 1982: 1), como pueden ser los usos del discurso directo, del discurso indirecto, de comillas o de glosas, en los casos en que esta forma de heterogeneidad se presenta de manera marcada; o bien puede presentarse de manera no marcada, como ocurre con la ironía, el pastiche o el discurso indirecto libre.

La autora se centra en las formas marcadas de la heterogeneidad mostrada, debido a que estas rompen con la continuidad sintáctica, alterando la unicidad aparente del hilo del discurso. Este recurso reafirma la ilusión del sujeto hablante de ser la fuente de su discurso, ya que le permite circunscribir a un fragmento claramente identificado el discurso ajeno, confirmando por la diferencia un interior que le sería propio.

³¹ Veremos este concepto con mayor detenimiento en el apartado 2.2.7, cuando presentemos la teoría de Voloshinov.

³² Seguimos aquí el uso que hace el psicoanálisis de la mayúscula para referir a esa alteridad que no es asimilable a tal o cual sujeto o punto de vista, sino que remite a algo más abstracto y general.

Authier-Revuz observa en este mecanismo una suerte de negociación del sujeto hablante con ese exterior que lo constituye desde adentro de su discurso. Esta paradoja, señala, no hace sino confirmar la imposibilidad del sujeto de escapar de esa heterogeneidad que lo atraviesa y lo constituye, estableciendo el sentido de “su” discurso.

Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva son dos conceptos que permiten acceder al análisis polifónico y dialógico inherente a todo uso del lenguaje. Las distintas voces que se pronuncian sobre el tema de la sexualidad y de la educación sexual son presentadas de formas más o menos marcadas, con un mayor o menor grado de explicitud. En qué discursos y en qué momentos estas voces mostradas comienzan a confundirse con lo constitutivo del discurso representa uno de los objetivos primordiales propuestos en nuestro análisis, dado que es ese el punto en el que la ideología encuentra el camino para su naturalización.

2.2.6c La primeridad del interdiscurso: universo discursivo, campo discursivo y espacio discursivo

Mainueneau (1984) continúa la línea teórica propuesta por Pêcheux al sostener como premisa principal de sus trabajos la primeridad del interdiscurso, que hace de la relación con el Otro el fundamento de la discursividad. Sin embargo, considera el concepto de interdiscurso tal como fue planteado por Pêcheux un tanto vago y poco productivo para el análisis, por lo que propone reemplazarlo por una tríada: *universo discursivo*, *campo discursivo* y *espacio discursivo*.

El universo discursivo remite al conjunto de formaciones discursivas que integran una coyuntura dada. Si bien representa un conjunto finito, no puede ser aprehendido en su totalidad. Es un concepto de poca utilidad para el analista, debido a que define una extensión máxima, un horizonte a partir del cual serán constituidos los dominios susceptibles de ser estudiados.

El campo discursivo, por su parte, constituye el conjunto de formaciones discursivas que se encuentran en co-ocurrencia (alianza, confrontación, aparente neutralidad) y que se delimitan recíprocamente en una región determinada del universo discursivo. Son discursos que comparten ámbitos de circulación pero difieren en el modo en que son recibidos y, por lo tanto, en la función social que cumplen.

Maingueneau señala que, dentro de un mismo campo, no es posible determinar a priori las modalidades de las relaciones entre las diversas formaciones discursivas: hay heterogeneidad, se establece una jerarquía inestable que opone discursos dominantes y discursos dominados. Es el analista quien debe agrupar, dentro del campo, espacios discursivos, con el objeto de determinar la jerarquía de estas relaciones.

El espacio discursivo constituye, entonces, el subconjunto de formaciones discursivas que el analista, frente a su propósito, juzga relevante poner en relación. Este procedimiento está fundado en un conocimiento directo de los textos y en un saber histórico, que serán confirmados o rechazados en el transcurso de la investigación.

Al igual que Pêcheux, Maingueneau identifica el interdiscurso en la propia raíz del intradiscurso: el Otro no es un fragmento localizable por una ruptura visible en el hilo del discurso; se encuentra ya en la constitución de uno mismo siempre descentrado, que no puede ser considerado en momento alguno bajo la forma de una plenitud autónoma. De allí se desprende el carácter esencialmente dialógico de todo enunciado, la imposibilidad de disociar la interacción de los discursos del funcionamiento intradiscurso.

Maingueneau retoma la distinción realizada por Authier-Revuz entre heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva con el objeto de establecer diferentes grados en que ese Otro se hace presente en el propio discurso. Ese Otro es concebido por Maingueneau como esencialmente polémico, dado que es en la confrontación que el discurso adquiere su propia identidad. De acuerdo con este enfoque, la formación discursiva, al delimitar la zona de lo legítimamente decible, atribuye simultáneamente al Otro la zona de lo prohibido, esto es, de lo decible ilícito. El Otro circunscribiría entonces lo insostenible del discurso, sobre cuya prohibición se constituye el propio discurso.

Maingueneau propone pensar este mecanismo como un proceso de “traducción” ([1984] 2008: 100), entendido este no como la equivalencia entre dos términos pertenecientes a distintos idiomas, sino como la interpretación de un significante particular desde un sistema semántico determinado. Cada discurso reposa, desde esta perspectiva, en un conjunto de semas repartidos en dos registros: de un lado, los semas “positivos”, reivindicados; del otro, los semas “negativos”, rechazados. A cada posición enunciativa se asocia un dispositivo que “traduce” los enunciados de su Otro a las categorías del registro negativo del propio sistema. Esos enunciados del Otro sólo son “comprendidos” en el interior de la clausura

semántica que impone el discurso interpretante. Cada discurso configura, así, una red, afiliándose a un determinado universo de sentidos y rechazando otro(s).

Maingueneau sostiene que el espacio discursivo tiene un doble estatuto: puede considerárselo bien como un modelo asimétrico que permite describir la constitución de un discurso; o bien puede considerárselo como un modelo simétrico de interacción conflictiva entre dos discursos para los cuales el otro representa, total o parcialmente, su Otro.

Esta tríada en la que descompone Maingueneau el concepto de interdiscurso y, en particular, la noción de espacio discursivo, resulta sumamente operativa para nuestro análisis, ya que nos permitirá observar qué formaciones discursivas están relacionadas con el tema de la educación sexual y qué grados de legitimación se le atribuye a cada una de ellas en el tratamiento de esta problemática: cuáles son las relaciones de fuerza y de jerarquía que existen entre ellas, así como también las formaciones ideológicas que representan.

2.2.6d A Escola Francesa de Análise do Discurso: las nuevas lecturas de Pêcheux

En la actualidad, el principal centro de investigación que continúa los lineamientos teóricos planteados por la Escuela Francesa en Análisis del Discurso se encuentra radicado en Brasil, en la Universidad de Campinas. Mónica Zoppi-Fontana, Eni Orlandi y Eduardo Guimarães son algunos de los principales exponentes de esta corriente. Retomaremos varias de las ideas propuestas por estos autores a lo largo de nuestro trabajo, algunas de las cuales desarrollaremos a continuación y que nos permitirán trazar con mayor precisión los lineamientos de nuestra propia investigación.

En primer lugar, nos interesa recuperar la propuesta de Zoppi-Fontana (1986) para el análisis del discurso referido. De acuerdo con esta autora, la comprensión del discurso referido presupone la co-presencia de dos instancias de enunciación diferentes: el aquí y ahora del hablante que refiere y el aquí y ahora del hablante referido.

Zoppi-Fontana señala que en todo acto de referir, el hablante realiza una interpretación tanto del enunciado que cita como del texto del que extrae dicha cita. Propone estudiar el discurso referido desde el punto de vista de la producción, con el objeto de determinar qué tipo de relaciones se establecen entre las dos instancias de enunciación que toda cita presupone.

La interpretación del hablante citante orienta las dos operaciones constitutivas del acto de referir: la descontextualización y la recontextualización. La primera de estas operaciones consiste en la selección y extracción de determinados enunciados del texto original que los contiene. La recontextualización, por su parte, es la inclusión de esos enunciados en un nuevo texto que les sirve de marco.

Zoppi-Fontana reconoce tres tipos de relaciones que se establecen entre las dos instancias de enunciación que coexisten en una cita: relaciones estructurales, relaciones representacionales y relaciones comunicativas. Las relaciones estructurales son las que se establecen entre las partes que constituyen la cita: la frase introductoria y el enunciado referido.

Las relaciones representacionales se establecen entre el enunciado original y el enunciado referido que lo representa y dan cuenta del lazo representacional que une ambos enunciados.

Las relaciones comunicativas se establecen en dos niveles diferentes. Por un lado, en el nivel de la enunciación, determinan el grado de responsabilidad asumida por el hablante con respecto al enunciado citado. Por otro lado, en el nivel del enunciado, determina la actitud del hablante frente a dicho enunciado.

Estas relaciones se realizan lingüísticamente en el texto a través de rasgos formales, representacionales y funcionales. Zoppi-Fontana focaliza su trabajo en el estudio de los rasgos funcionales, debido a que, según la autora, son los que proveen la información que permiten inferir cuál es la interpretación que subyace del hablante sobre el enunciado citado.

Distingue tres tipos de rasgos funcionales: los que operan en el nivel del enunciado; los que operan en el nivel de la enunciación; y los que operan simultáneamente en el nivel del enunciado y en de la enunciación.

Los rasgos funcionales que operan en el nivel del enunciado proveen información acerca de la actitud del hablante respecto a los enunciados que cita. Algunos de estos rasgos pueden ser los modos de los verbos conjugados; el tipo de conjunción (aditiva o adversativa) que se establece entre el enunciado citado y el resto de los enunciados que componen el texto citante; o bien las frases introductorias empleadas para incluir el

enunciado citado en su nuevo contexto de aparición, que pueden valorar el enunciado referido en términos de verdad, probabilidad o según juicios apreciativos.

Los rasgos funcionales que operan en el nivel de la enunciación, observa Zoppi-Fontana, ocurren únicamente en la frase introductoria de la cita y señalan la distancia que se establece entre el sujeto citante y el sujeto responsable del enunciado citado. Este grado de distanciamiento funciona como un indicador de la responsabilidad que asume el sujeto citante con respecto a los enunciados que refiere, dado que, cuanto mayor sea el distanciamiento entre ambos sujetos, menor será la responsabilidad asumida por el hablante citante; mientras que, cuanto más corta sea la distancia, mayor será el compromiso que asuma.

Por último, los rasgos que operan tanto en el nivel del enunciado como en el de la enunciación señalan, por un lado, la distancia que se establece entre el hablante que cita y los enunciados que son citados, por lo que expresan la actitud del hablante frente a estos dichos. Y por otro lado, indican el compromiso que asume el hablante citante sobre los dichos que refiere. Un ejemplo de este tipo de rasgos es el uso de comillas para introducir en el texto palabras o frases que pertenecen a otros textos, pero cuya referencia es incompleta. El uso de las comillas marca explícitamente que el hablante no se hace responsable de lo enunciado, lo que establece su distanciamiento tanto frente a lo referido como ante el sujeto citado.

El discurso referido es un recurso a partir del cual el locutor manifiesta su posicionamiento en el texto, por lo que su análisis constituye una vía de acceso a las valoraciones que allí circulan.

En segundo lugar, retomaremos la propuesta de Orlandi (1993) sobre los modos de abordar y dar cuenta de aquello que no aparece en la superficie del texto, de aquello que no es dicho, pero que forma parte de la significación. Este fenómeno, señala, no debe ser confundido con *lo implícito* (Ducrot, 1972), debido a que esta noción se define en relación a lo dicho, otorgando al silencio un valor negativo en términos de ausencia de palabras, lo que da a entender que podría ser repuesto en el nivel sintagmático, dando lugar a la ilusión de completitud del sentido.

Por el contrario, Orlandi concibe el silencio como la causa de la incompletitud propia del sentido, fenómeno que posibilita que siempre pueda tornarse otro el sentido, característica

esencial del proceso de significación. La autora distingue dos grandes tipos de silencio: el *silencio fundador*, condición para la producción de sentido, vacío que funciona como horizonte, no como falta; y el *silenciamiento* o *política de silencio*, que establece las restricciones que adquiere el poder decir en referencia a una coyuntura histórica determinada. Este último tipo de silencio es el que nos interesa recuperar en estas páginas a los fines de nuestro análisis.

Orlandi diferencia dos formas en que se manifiesta el silenciamiento: el *silencio constitutivo* y el *silencio local*. El primero de estos silencios está asociado a una característica propia del uso del lenguaje: al decir algo necesariamente no estamos diciendo otra cosa, por lo que clausuramos otros sentidos posibles. Estas alternativas, que remiten a otras formaciones discursivas, son así excluidas: “Toda denominación borra necesariamente otros sentidos posibles, lo que demuestra que el decir y el silenciamiento son inseparables³³.” (Orlandi, [1993] 2013: 74). Esta forma de silenciamiento pertenece al orden del interdiscurso, ya que comprende el conjunto de los discursos posibles en una sociedad dada, por lo que el sujeto no es consciente de ello.

El silencio local, por su parte, hace referencia a la intervención explícita sobre el decir, cuyo ejemplo más representativo es la censura. Esta forma de silencio constituye una estrategia política que opera produciendo lo prohibido. Si el sentido de una expresión depende de la formación discursiva desde la que se posiciona el sujeto, señala Orlandi, entonces la censura opera a partir de la intervención sobre ciertas formaciones discursivas. Al impedir la inscripción del individuo en determinadas posiciones, se clausura la circulación de ciertos sentidos. Sin embargo, esta prohibición consolida aquellos otros sentidos sobre los que se interviene, manteniéndolos vigentes en el orden de lo pensable, a pesar de estar circunscriptos a lo que no puede ser dicho.

El silencio local pertenece al eje de la formulación y explicita la relación del sujeto con lo decible: “No se trata ya de lo decible socio-históricamente definido por las formaciones discursivas (el decir posible): no se puede decir lo que fue prohibido (el decir debido). O sea: no se puede decir lo que se puede decir.” (Orlandi, [1993] 2013: 77).

Orlandi observa que no es necesario un régimen dictatorial para que haya censura; también en las sociedades democráticas las relaciones de poder imponen límites en el poder

³³ Tanto para esta cita como para cualquier otra referente a esta obra, la traducción es nuestra.

decir al restringir las posibilidades de acceso de ciertas personas a determinadas posiciones de sujeto (véase 2.2.3). Es un mecanismo propiamente ideológico la saturación del sentido a partir de fijar, en situaciones determinadas, posiciones definidas e irreversibles para los participantes de la interacción. Como veíamos en el apartado 2.2.6a, esto genera un efecto de evidencia, la ilusión de transparencia entre la palabra y la cosa (lo que Pêcheux llama “el olvido enunciativo”), orientando hacia un sentido único. La ideología no oculta, sostiene Orlandi, sino que exhibe una única interpretación posible³⁴.

La noción de política del silencio establece un recorte entre lo que se dice y lo que no se dice, entre lo que se puede decir y lo que no se puede decir. Nos parece pertinente destacar la distinción entre aquello que no es dicho porque está prohibido, es decir, porque ciertas formaciones discursivas son puestas intencionalmente fuera del acceso de los individuos debido a circunstancias políticas particulares; y aquello otro que no es dicho porque no forma parte de lo que es decible en una coyuntura histórica determinada sencillamente porque no forma parte de lo pensable, esto es, porque no hay formación ideológica que lo sostenga. En efecto, tal distinción en las dos formas de silencio se verifica en las clasificaciones que conlleva la transgresión de uno u otro límite: transgredir la censura, decir aquello que está prohibido, es visto como un acto de subversión, de rebeldía o valentía - según quién lo juzgue -; en cambio, decir aquello que aún no forma parte de lo pensable conduce, la mayoría de las veces, a ser tildado de loco (en el mejor de los casos, eventualmente, se reconocerá que fue un adelantado a su época o, quizá, un genio, pero difícilmente este reconocimiento sea inmediato).

Sentidos prohibidos y sentidos impensables sobre la sexualidad, en el terreno de la educación formal, son dos aspectos de sumo interés para nuestra investigación. Buscaremos en el decir aquello que está silenciado, aquellos sentidos que no están siendo dichos, con el objeto de reponer esos límites y establecer su relación con las condiciones históricas de producción:

Partimos del decir, de sus condiciones y de la relación con la memoria, con el saber discursivo para delinear los márgenes de lo no-dicho que delimita significativamente los contornos de lo dicho. (Orlandi, [2005] 2012: 88).

³⁴ Legítima, en términos de Bourdieu (1982).

La tercera línea de investigación que nos interesa recuperar aquí es desarrollada por Guimarães (1998; 2004) y se focaliza en los modos de abordar la enunciación y la argumentación en el discurso.

En el apartado 2.2.5, presentamos las posturas teóricas de Benveniste y de Ducrot para el tratamiento de la enunciación. Observamos que, mientras Benveniste propone pensar la enunciación como el acto de apropiación individual de la lengua por parte del sujeto, Ducrot, en cambio, la concibe como el acontecimiento que da lugar a la aparición del enunciado y, de ese modo, deja de lado al sujeto empírico. A su vez, en aquel apartado, también dimos cuenta de la naturaleza eminentemente argumentativa que atribuye Ducrot a la lengua, siendo su carácter referencial, desde esta perspectiva, una propiedad derivada de aquella.

Guimarães retoma ambas problemáticas, la de la enunciación y la de la argumentación en la lengua, pero su enfoque está atravesado por la noción de interdiscurso. Recupera de Benveniste la concepción de enunciación como la puesta en funcionamiento de la lengua y de Ducrot, la idea de la argumentación como una relación de significación lingüística entre dos enunciados, y no entre un hecho y su conclusión. Sin embargo, critica ambas posturas al sostener que no es ni el sujeto individual quien pone en funcionamiento la lengua, tal como planteaba Benveniste, ni es en la lengua donde se encuentran los topoi convocados en la argumentación, como señalaba Ducrot; es el interdiscurso lo que pone en funcionamiento la lengua y, por lo tanto, son precisamente las diferentes posiciones de sujeto las que convocan los topoi en una determinada argumentación. Ilustremos esta perspectiva con un ejemplo tomado del mismo Ducrot.

Con el objetivo de explicar la teoría de la Argumentación en la Lengua, Ducrot comenta una anécdota en la que vio cómo un padre impedía que su hijo jugara con un perro diciéndole “eso es sucio” (Ducrot, 1990: 159). Este ejemplo le sirve para explicar que el adjetivo [sucio] no ofrece una descripción del perro a partir de la cual el niño razona que no hay que tocarlo, sino que esta palabra conduce a encadenar enunciados prohibitivos del tipo “no tocar”, “no comer”, etc. De esta manera, Ducrot concluye que en la significación de la palabra [sucio] no hay una descripción del mundo exterior, en este caso, del perro, sino una indicación hacia otro enunciado: “La función argumentativa es interna a la palabra misma,

y es a través de esa función que el niño ha aprendido a comprender la palabra.” (1990: 159).

Si bien Guimarães coincide con Ducrot en atribuir al lenguaje un carácter primordialmente argumentativo, se distancia al plantear que no es en la palabra donde reside el núcleo semántico sino en el interdiscurso, en la formación discursiva desde la que se enuncia. De este modo, no sería la palabra [sucio] lo que suscitaría la indicación de la prohibición, sino que este sentido estaría dado por la posición de padre desde la que emite el enunciado. Es la formación discursiva lo que atribuye a la palabra [sucio] su sentido negativo y, por lo tanto, es esa posición la que permite desencadenar el razonamiento de que constituye un argumento a favor del enunciado-conclusión “no tocar”. Si partimos de la premisa –o topoi, en términos de Ducrot- de que los padres son los que se encargan del bienestar de los hijos (al menos eso se supone en las sociedades modernas occidentales), el contacto del hijo con el perro generaría el malestar del padre, dado que tendría que ocuparse posteriormente de limpiar al niño, sin mencionar la preocupación por las posibles enfermedades que el hijo pudiera contraer a raíz de este contacto.

Ahora bien, ¿qué pasaría si el enunciado fuera emitido por un capataz de una fábrica o patrón de un campo a sus empleados, donde la suciedad puede funcionar como un indicador del esfuerzo dedicado al trabajo? Seguramente, la situación sería bien diferente, dado que el adjetivo [sucio] dejaría de desencadenar el enunciado “no hacer” para orientar hacia el enunciado opuesto.

Guimarães plantea que es el interdiscurso lo que habilita tal o cual topoi y no la lengua. Postula, así, que la argumentación es un modo de organizar la memoria discursiva³⁵ desde el presente del acontecimiento, dirigiendo de esa manera el recorrido futuro de lo decible: “La dirección de la enunciación, propia de la orientación argumentativa, se sustenta en lo ya-dicho del interdiscurso que moviliza la lengua. [...] Es el interdiscurso lo que constituye el sentido de la argumentación³⁶.” (Guimarães, 1998: 431)

Quedaría, así, resuelta la paradoja sobre los topoi que planteábamos en el apartado 2.2.5b, cuando señalamos que Ducrot los caracteriza como las creencias propias de una comunidad, acordes a la ideología que esta posee y, por lo tanto, externos al sistema de la

³⁵ Seguimos a Orlandi (2005) al tomar los conceptos de memoria discursiva e interdiscurso como sinónimos.

³⁶ La traducción de la cita es nuestra.

lengua. Sin embargo, los ubica en el nivel léxico de la lengua, por lo que estarían inscriptos en el orden interno del sistema. Desde la perspectiva de Guimarães, en cambio, los topoi se ubican en el interdiscurso, por lo que son las diferentes formaciones discursivas, propias de una formación social determinada, las que habilitan los encadenamientos argumentativos.

Se ve claramente en la propuesta de Guimarães la impronta de Pêcheux, quien postula que “una expresión o proposición no tiene un sentido que le sería ‘propio’, vinculado a su literalidad” ([1975] 2010: 147). Es la configuración específica de fuerzas entre las distintas formaciones discursivas que atraviesan un texto lo que determina la aparición de ciertos topoi –y no de otros-, permitiendo ciertos discursos, a la vez que clausurando otros. La cohesión argumentativa entre enunciados no está dada por el sujeto empírico que pone en funcionamiento la lengua, tal como señalaba Benveniste, sino por la memoria discursiva que moviliza el discurso y en la que, a su vez, se integra.

Como veremos más adelante en el capítulo 4, cuando presentemos el análisis del corpus, las distintas voces incorporadas en el debate sobre la educación sexual asumen posiciones diferentes (médica, pedagógica, religiosa, política, etc), por lo que convocan diferentes topoi al ser incluidas en la escena, no sólo sobre la sexualidad, sino también sobre la educación, la familia, los docentes y el Estado. Será de particular interés para nuestro trabajo indagar, por un lado, qué topoi convoca cada una de estas formaciones discursivas y la relación de fuerzas configurada entre ellas, y, por el otro, dar cuenta de qué otras voces, qué otras posiciones son silenciadas –como veíamos unos párrafos más arriba con la propuesta de Orlandi- al hacer oír estas otras.

Retomando la perspectiva de Orlandi, nos interesa, a su vez, problematizar la función que cumple el dispositivo pedagógico, con sus reglas y características propias (véase apartado 1.5) para la saturación del sentido del signo “sexualidad”. La relación de poder entre docente y alumno establece roles asimétricos entre ambos, lo que dificulta que el segundo ocupe otra posición que no sea la de aprendiz, hecho que suele asimilarse a falta de conocimiento. La discusión, el debate, la apertura hacia otros sentidos se torna, así, una actividad sumamente difícil de lograr, especialmente cuando estos sentidos están atravesados por la evaluación establecida a partir de parámetros de corrección, mecanismo que, como señala Bernstein (1990), es intrínseco al dispositivo pedagógico.

Sexualidad y educación, educación-sexual, resultan, de este modo, dos elementos íntimamente relacionados en la configuración de los sentidos de la sexualidad. Debemos prestar atención a ambos elementos si no queremos pasar por alto ningún factor significativo en nuestro análisis.

2.2.7 Los últimos serán los primeros: el círculo Bajtín

No se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no sólo significa sino que también valora.

Valentín Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*

Mucho se ha conjeturado sobre la autoría del texto de Valentín Voloshinov *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929). Algunos autores (Blanck & Silvestri, 1993; Blanck, 1998) sostienen que fue escrito por Mijaíl Bajtín; también hay quienes lo atribuyen a un trabajo conjunto realizado entre Bajtín, Voloshinov y Pavel Medvedev. Lo importante para nuestra investigación es que allí se formula una nueva forma de estudiar el lenguaje, con objetivos y problemáticas completamente diferentes a los que imperaban en aquella época a partir de la publicación del *Curso de Lingüística General* (Saussure, 1916).

Seguramente podríamos haber comenzado nuestro camino presentando sus ideas. Esto hubiera facilitado la exposición de muchas de las posturas y conceptos formulados por las distintas corrientes que desarrollamos en los apartados anteriores. Incluso, hubiera sido un acto de justicia histórica en términos cronológicos, dado que este escrito es previo a todas ellas con la excepción de Saussure. Sin embargo, preferimos dejarlo para el final de este apartado por varios motivos, todos ellos pensados en función de hacer la exposición de nuestro trabajo más clara y pertinente.

En primer lugar, si bien la obra de Voloshinov fue escrita en 1929, su lectura en occidente no se realizó hasta la década de 1970 (Maldidier, 2003), por lo que muchos de los conceptos y lineamientos teóricos que allí plantea fueron desarrollados posteriormente por otras corrientes sin necesariamente haber estado influenciadas por su lectura. Por lo tanto, creemos que no es pertinente regirnos únicamente por la aparición cronológica de los textos, sino que debemos contemplar también otros factores que permitirán entender la complejidad de esta historia en toda su dimensión.

Por otro lado, consideramos que reservar el espacio final de este recorrido para la obra de Voloshinov hará más notoria la vigencia de sus ideas y de su proyecto en el panorama actual del análisis del discurso y de los estudios del lenguaje en general. Ello nos permitirá establecer de un modo más sencillo el diálogo con las otras teorías que hemos mencionado.

Voloshinov adopta una perspectiva marxista en sus estudios sobre el lenguaje. Su interés surge a partir de concebir el lenguaje como la materialización de la conciencia individual,

por lo que su estudio permitiría acceder a los contenidos y valoraciones que allí se encuentran. Critica a Freud y a Dilthey (cuyas teorías cataloga como “psiquismo subjetivo” e “idealismo francés”, respectivamente) porque consideran que estos contenidos se originan en el organismo individual. Por el contrario, Voloshinov plantea que estos contenidos están sobredeterminados por el entorno social: la conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de un contenido ideológico, es decir, sígnico, y por ende, sólo en el proceso de interacción social. El estudio del lenguaje constituye, así, según este autor, una vía de acceso a la conformación de los contenidos ideológicos, camino que no había sido explorado aún por el marxismo.

Critica a Saussure (bajo el rótulo de “objetivismo abstracto”) el haber recortado su objeto al estudio exclusivo de la lengua (véase 2.1) y, en su lugar, propone que el lenguaje debe ser estudiado en su contexto social de uso, en interacciones reales entre participantes concretos, situados en circunstancias históricas determinadas, debido a que es allí donde cobran valor los signos –y no en el sistema abstracto, como había señalado Saussure- y sólo allí puede analizarse la real dimensión del lenguaje. El hablante adquiere la forma lingüística en un contexto de enunciaciones determinadas y, por lo tanto, dentro de un marco ideológico específico. Voloshinov observa que en la vida cotidiana, no producimos ni oímos palabras, sino la verdad, la mentira, lo bueno, lo malo, lo importante, lo agradable.

Caracteriza el signo como ideológico, debido a que no sólo remite a una realidad que es exterior a él, sino que también refracta esa otra realidad, que está más allá de su materialidad. Todo producto ideológico posee una significación: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como signo. Este trascender a su referente es la base de la ideología.

De este modo, atribuye a la palabra una valoración ideológica intrínseca, fenómeno que Saussure había dejado de lado. Dentro del sistema de la lengua, el valor de la palabra es establecido a partir de su oposición con el resto de los signos que componen el sistema. Sin embargo, en la situación concreta de uso, el valor es diferente. Así, un enunciado como [Estoy cansada] no recibirá la misma interpretación si es emitido por una madre al llegar a su casa, luego de una intensa jornada de trabajo, o si es emitido por una compañera en un pasillo de la facultad, luego de haber recibido una invitación al cine.

Voloshinov explica esta diferencia a partir de la distinción entre *significado* y *sentido*³⁷. El primero de estos conceptos remite a la parte más estable y duradera de la significación. El segundo, en cambio, se actualiza en cada emisión y, por consiguiente, es único e irrepetible.

La palabra tiene, para Voloshinov, ciertas características que la convierten en el fenómeno ideológico por excelencia: pureza signica, esto es, toda su realidad se disuelve en su función de ser signo; neutralidad ideológica, dado que puede acompañar cualquier tipo de actividad, sea esta científica, estética, moral, religiosa; capacidad de convertirse en discurso interno, ya que puede producirse sin intervención de materiales extracorporales; y ubicuidad en cuanto fenómeno de comprensión de todo acto ideológico, dado que si bien no sustituye otros signos ideológicos (pintura, música), es necesaria su participación para comprenderlos.

Voloshinov retoma la metáfora marxista de la base y de la superestructura para explicar el papel que cumple el lenguaje en los procesos ideológicos. Plantea la problemática de cómo la existencia real (la base) determina el signo y cómo, a su vez, el signo refleja y refracta esa existencia en su proceso creativo. Ubica el lenguaje en la superestructura, pero inmediatamente por sobre la base; el lenguaje es constitutivo de la esfera ideológica. Pero también, a través del uso lingüístico, las superestructuras actúan sobre la base. No hay una determinación mecánica, no cualquier cambio en las relaciones de producción genera un cambio puntual en la esfera ideológica que lo refleje. Se trata de un proceso dialéctico, sostiene Voloshinov, que toma forma en la superestructura. De ahí que la ideología se presente como una explicación completa del mundo, en tanto proceso social en permanente cambio.

De acuerdo con su planteo, la filosofía del lenguaje debe dar cuenta de cómo los signos reflejan y refractan esa realidad cambiante. La palabra se presenta, de este modo, como el indicador más sensible de las transformaciones sociales, debido a que estas pueden registrar cambios aun cuando estos no han conformado todavía sistemas ideológicos bien definidos.

Los distintos grupos de una sociedad utilizan las mismas formas lingüísticas, la misma lengua -en términos de Saussure- pero les atribuyen valores diferentes. Como consecuencia, en cada signo ideológico se cruzan los acentos de orientaciones diversas. Este carácter

³⁷ Esta distinción es retomada luego por Ducrot (1984).

multiacentuado, señala Voloshinov, es su aspecto más importante; es gracias a este cruce de acentos que el signo permanece vivo, móvil, capaz de evolucionar. Pero justamente aquello que hace vivo y cambiante al signo ideológico, lo convierte al mismo tiempo en un medio refractante y distorsionador de la existencia.

La imposición de signos ideológicos y de sus valores es una expresión de la lucha de clases. Las clases dominantes pretenden imponer el valor de los signos, presentándolo como eterno, ajeno a cualquier circunstancia histórica y, de ese modo, pretenden hacer pasar lo contingente como natural. En tanto fenómeno ideológico, el estudio del lenguaje forma parte de la sociología, sostiene Voloshinov, no de la semiología, como había propuesto Saussure. Es en las interacciones donde se negocian, establecen, consolidan o transforman los valores de los signos y, por lo tanto, es allí donde debe estudiarse el lenguaje.

Podemos apreciar en la propuesta de Voloshinov muchas ideas y lineamientos teóricos que posteriormente fueron desarrollados por diferentes corrientes lingüísticas. Anticipa, por ejemplo, el camino hacia las teorías de la enunciación (véase 2.5) al plantear que la palabra siempre está dirigida hacia un interlocutor y, en consecuencia, se determina de manera bilateral. Este destinatario, sostiene, condiciona el enunciado, del mismo modo que condiciona la manera en que el emisor se presenta en su mensaje.

Estos condicionamientos sobre el enunciado también incluyen aspectos de un nivel macro-situacional, como lo son las relaciones de producción y la formación social. El centro organizador de cada enunciado, señala, no se encuentra adentro, sino afuera: en el medio social que rodea al individuo. El enunciado en cuanto tal es plenamente el producto de una interacción social, tanto de la más inmediata, determinada por la situación social de la conversación, como de la más amplia, definida por todo el conjunto de condiciones de una colectividad hablante dada.

De esta manera, Voloshinov insiste en el hecho de que la realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados.

Las nociones de dialogismo y polifonía, luego retomadas y profundizadas por diferentes corrientes lingüísticas (entre otros, Ducrot, 1984; Martin & White, 2005), ya están allí problematizadas. Esta orientación del enunciado hacia un interlocutor, este “diálogo”, no remite, desde este enfoque, solamente a la interacción oral de las personas presentes sino a toda comunicación discursiva. La práctica discursiva se orienta hacia una percepción activa, relacionada con una elaboración y una réplica.

Así, pues, la actuación discursiva se incluye en una discusión ideológica a gran escala: responde, rechaza, afirma, anticipa las posibles respuestas y refutaciones, busca apoyo, se respalda en enunciados anteriores. Por más terminado e importante que fuese en sí mismo, es tan sólo un eslabón en la cadena discursiva continua, de ahí que jamás pueda ser comprendido o explicado fuera del vínculo con una situación concreta. La noción de interdiscurso (véase 2.2.6), si bien no formulada en esos términos, también se presenta allí de un modo muy claro, fenómeno que también encontramos desarrollado por Bajtín (1979): la idea de la imposibilidad de encontrar un discurso primero y la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de enunciados –la “red discursiva”, dirá Foucault ([1969] 2002: 43)- con los que el enunciado aislado se relaciona para poder dar cuenta de su sentido.

Por otro lado, también observamos en el escrito de Voloshinov la noción de un sujeto descentrado, constituido en su interior desde el exterior por la ideología, previa a él, idea central para la Escuela Francesa (véase 2.2.6). Ambas corrientes conciben el estudio del lenguaje como una vía para acceder al estudio de la ideología, dado que es en y por el lenguaje que se manifiesta la ideología, y ambas teorías adoptan una perspectiva marxista para ello.

Sin embargo, la Escuela Francesa, en particular Pêcheux (1975), se distancia de Voloshinov debido a que este último no considera un estatuto relativamente autónomo del lenguaje, en tanto sistema de reglas inmanentes (Maldidier, 1990). Voloshinov no reconoce la existencia de un sistema abstracto, condición de posibilidad del discurso, sino que concibe el lenguaje como una totalidad indiferenciada, cuya única realidad es el uso.

Otro punto de discordia entre ambas posturas es el psicoanálisis: Voloshinov es sumamente crítico de la postura de Freud, mientras que Pêcheux observa en el concepto de inconsciente –desde una lectura más lacaniana que freudiana- una forma de explicar el funcionamiento de la ideología.

A riesgo de ser tildados de tímidos o timoratos, no creemos necesario tener que tomar partido por ninguna de las dos posturas. A los fines de nuestra investigación, preferimos quedarnos con sus semejanzas más que con sus diferencias. Vemos en ambas líneas teóricas puntos clave en común, que nos servirán de apoyo a nosotros para presentar nuestra propia voz en este camino.

Sin embargo, antes de comenzar a pronunciar esta voz –que esperamos que, de alguna manera, ya se haya empezado a oír, aunque sea como un leve susurro-, deberemos remitirnos previamente a conceptos elaborados por otros autores, que consideramos relevantes para nuestra investigación. Ese será el propósito de los próximos apartados.

2.3 Silencios que significan

Lo no dicho es constituyente del decir, porque el todo de la lengua no existe sino bajo la forma no finita del “no todo”.

Michel Pêcheux, *La lengua de nunca acabar*

En los apartados anteriores, hemos repasado el tratamiento que ha recibido el estudio del sentido desde diversas corrientes de la lingüística. En este apartado, nos centraremos en un aspecto determinante del sentido: lo no dicho³⁸, esto es, aquello que no aparece en la línea sintagmática pero que contribuye a establecer el sentido del texto. Este silencio puede adoptar diferentes formas: la del presupuesto, conocimiento considerado como compartido entre los interlocutores, vacío recuperable por la fuerza de la ideología; la de la censura o prohibición, producto de la coyuntura histórica que impone ciertos límites explícitos respecto de lo que puede decirse públicamente; o bien el silencio puede representar aquello que no fue dicho precisamente porque forma parte aún de lo impensable en una época determinada.

Estos silencios constituyen conjuntamente -cada uno de un modo particular- los límites de lo decible en el discurso. Son precisamente estos otros discursos, no dichos en la superficie textual de los textos analizados, lo que nos interesa explicitar, recuperar, restituir, descubrir en esta investigación a partir del recorrido de los caminos del decir. Para ello, en los siguientes apartados, recuperaremos las perspectivas de tres autores que han contribuido al estudio de los límites del sentido: Eliseo Verón, Marc Angenot y Alejandro Raiter. Cada uno desde una línea de investigación propia, aunque en diálogo entre sí, se interesa por analizar los mecanismos discursivos que regulan las posibles interpretaciones que puede adquirir un texto particular (y las que no puede adquirir).

³⁸ Como vimos en el apartado 2.2.6d al presentar la teoría de Orlandi, lo no dicho no debe confundirse con lo implícito (Ducrot, 1972).

2.3.1 Campo de efectos posibles

Los “objetos” que interesan al análisis de los discursos no están, en resumen, “en” los discursos; tampoco están “fuera” de ellos, en alguna parte de la “realidad social objetiva”. Son sistemas de relaciones: sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra.

Eliseo Verón, *La semiosis social*

Si bien la referencia no es explícita, la propuesta teórica de Eliseo Verón exhibe las huellas de una gran influencia de la corriente francesa en análisis del discurso, especialmente de Pêcheux, a la que sin duda contribuyó a formar con sus propios trabajos. Esta sospecha se ve reforzada por el hecho de que Verón realizó parte de su formación académica en París, entre las décadas de 1970 y 1980, por lo que difícilmente fuera ajeno al espíritu que circulaba por aquellos lugares. Además, en algunos escritos de Pêcheux (1969) sí se presenta de forma explícita esta conexión, que nos cuesta creer que fuera unidireccional. Más allá de estas relaciones, lo que nos interesa aquí es repasar algunos de los conceptos que propone este autor para el análisis del discurso y de la producción de sentido (Verón, 1986; Verón y Sigal, 1985).

Su punto de partida reside en el carácter no lineal de la circulación del sentido. Del mismo modo que Pêcheux (véase 2.2.6a), critica las teorías de la comunicación por considerar que estas conciben la comunicación como el pasaje de un determinado contenido de un emisor a un receptor. Esta linealidad en el proceso de la comunicación supone que el mensaje posee un único sentido, preestablecido por las intenciones del emisor, y que la comprensión por parte del receptor consistiría en reconocer este sentido. Esta postura, sostiene Verón, está basada en un “efecto ideológico” ([1986] 2007: 132), que genera la ilusión del sujeto hablante de ser la fuente del sentido de su enunciado³⁹.

En contraposición, Verón postula que un enunciado⁴⁰ no genera nunca un único sentido, sino que produce un “campo de efectos posibles” (Verón y Sigal, [1985] 2008: 18). Esta característica no es producto de la ambigüedad en la expresión de un hablante particular, sino que constituye una propiedad inherente al funcionamiento discursivo, que Verón

³⁹ La influencia de las ideas de Pêcheux se hace aquí evidente. Como vimos en el apartado 2.2.6, algunos años antes, Pêcheux (1975) había llamado a este efecto el “olvido ideológico”.

⁴⁰ Al presentar estas ideas, Verón utiliza indistintamente los conceptos de discurso y de texto. A los fines de nuestra exposición y de acuerdo con la terminología que emplearemos a lo largo del trabajo, preferimos usar “enunciado” para referirnos al lenguaje producido en un contexto social dado. En el capítulo 3, explicitaremos de un modo más detallado la distinción entre “texto” y “discurso”.

denomina “el principio de la indeterminación relativa del sentido” ([1985] 2008: 18). Este principio presenta dos caras: por un lado, establece que la interpretación posible para un enunciado cualquiera nunca es una sola; y, por el otro, postula que no cualquier interpretación es posible ante un determinado enunciado, sino que estas posibilidades están restringidas a un número limitado.

Este principio, señala Verón, obliga a dejar de lado al sujeto hablante o actor social como unidad para el análisis de los discursos y, en su lugar, exige considerar las relaciones entre los discursos, es decir, la red de discursos que configura la semiosis social: el “interdiscurso⁴¹” ([1985] 2008: 20). Ante un determinado texto, observa, se pueden seguir dos caminos de análisis: la producción o el reconocimiento; esto es, se debe dar cuenta de las condiciones productivas de los discursos sociales, ya sea en cuanto a las determinaciones de las restricciones de generación de un discurso, ya sea en cuanto a las de su recepción. Verón llama “ideológico” ([1986] 2007: 134) al primer conjunto y “poder” ([1986] 2007: 134) al segundo. Ambos tipos de condiciones constituyen gramáticas (de producción y de reconocimiento, respectivamente), en el sentido de estar conformados por reglas que describen operaciones de asignación de sentido de los textos.

Estas gramáticas son reconstruidas por el analista, a partir de encontrar marcas que dan cuenta de las relaciones entre una propiedad significativa del texto y sus condiciones, ya sea de producción o de reconocimiento. Estas marcas reciben el nombre de “huellas” (Verón, [1986] 2007: 129). Por su parte, la dimensión de la circulación, en cambio, no presenta huellas propias, sino que este aspecto sólo puede hacerse visible en el análisis como diferencia entre las huellas de producción y las del reconocimiento.

El análisis del discurso se presenta, desde esta perspectiva, inherentemente comparativo, dado que resulta imprescindible poner en relación el texto con sus condiciones de producción, circulación o de recepción, para dar cuenta de sus sentidos posibles, entre las cuales siempre aparecen otros discursos. El texto como lugar autónomo de sentido constituye, así, una ilusión. Es necesario buscar en la red de relaciones interdiscursivas el proceso detrás del sentido producido, red que opera desde el silencio, dejando sus huellas en los textos.

⁴¹ El uso de este concepto nos conduce a conjeturar, nuevamente, en la influencia de Pêcheux sobre el pensamiento de Verón.

2.3.2 El discurso social

El discurso social tiene “respuesta para todo”, parece permitir hablar de todo y de múltiples maneras, transformando por eso mismo lo no decible en impensable (absurdo, infame, quimérico).

Marc Angenot, *El discurso social*

Angenot (1989) propone pensar la problemática del discurso y del sentido a partir del concepto de *discurso social*, definido como un sistema regulador global que opera como una ideología, organizando el orden de lo decible mediante reglas de producción y de circulación de los enunciados. Su propuesta se alinea de forma explícita detrás de otras corrientes procedentes de diversas disciplinas, principalmente del análisis del discurso, de la que reconoce las influencias de Voloshinov, Pêcheux y Verón, pero también de la sociología y la filosofía, de donde exhibe claramente la impronta de las ideas de Durkheim, Bourdieu y Gramsci.

Su teoría se articula sobre la noción de *hegemonía* (Gramsci, 1975), entendida como un proceso de naturalización a partir del cual las clases dominantes imponen al resto de la sociedad una visión de mundo acorde a sus propios intereses, presentando este universo construido socialmente (y, por consiguiente, producto de circunstancias históricas particulares) como algo natural y atemporal. Mediante estos procesos de naturalización del mundo social, señala Angenot, no sólo se establecen los límites de lo permitido, es decir, de aquello que se puede hacer y de lo que no se puede hacer, sino también, los límites de lo pensable. La hegemonía incluye, así, entre sus componentes esenciales, una dimensión discursiva, a la que Angenot denomina “discurso social” ([1989] 2010: 21), que define una *doxa*, un mundo ya interpretado, valorado, que el sujeto interioriza acríticamente durante su proceso de socialización y del cual le resulta muy difícil escapar.

El discurso social, según Angenot, establece no sólo sobre qué temas se puede hablar o escribir (opinar, dialogar, discutir) sino también las formas de tratarlos, en qué ámbitos y bajo qué roles. En un mismo movimiento, integra a la totalidad de las personas, unificándolas en un mismo conjunto, y, a la vez, las diferencia, determinando jerarquías en función de sus posibilidades de acceso al tratamiento de los tópicos y los lugares enunciativos legitimados para hacerlo. Este recurso permite al discurso social no tener la necesidad de ser homogéneo ni monolítico, sino que admite la contradicción, el

enfrentamiento y la disidencia al interior del sistema, generando, así, la ilusión de una apertura indiscriminada:

La hegemonía es “social” porque produce discursivamente a la sociedad como totalidad. No es propiedad de una clase. Pero como instituye preeminencias, legitimidades, intereses y valores, naturalmente favorece a quienes están mejor situados para reconocerse en ella y sacar provecho. ([1989] 2010: 37)

Angenot coincide con Verón (véase 2.3.1) en que el análisis no puede realizarse sobre el texto aislado, sino que es necesario poner en relación diversos textos que conviven (compiten, se superponen, se rechazan, se apoyan) en condiciones históricas determinadas: sólo así se podrá dar cuenta del efecto que tiene la masa de discursos sobre el texto aislado, sobredeterminando su lectura desde las regularidades ya establecidas. Sin embargo, a diferencia de Verón, este autor va más allá en sus objetivos al postular que este análisis también permitirá observar las fallas en el sistema, aquellas lógicas que implican un corte, una ruptura frente al paradigma establecido, a la vez que dejará en evidencia a aquellas otras “rupturas superficiales” ([1989] 2010: 62), que en su cuestionamiento sólo contribuyen a consolidar la ideología dominante.

Este autor se interesa especialmente por la dimensión retórica del uso del lenguaje, a la que atribuye un carácter inherente. En tanto práctica discursiva, la argumentación también está sujeta a los condicionamientos sociales propios de una época, observa Angenot. Por lo tanto, las lógicas de razonamiento expuestas en un determinado texto no responden a reglas formales, abstractas, universales, sino a las condiciones específicas de la interacción en las que se desarrollan. Redefine, así, el campo de la argumentación en términos de lo probable y lo razonable, en oposición a lo racional; sustituye la idea de verdad por la de consenso.

Lo razonable ya no se asocia con la verdad, sino con lo que puede ser aceptado en una época determinada. En la argumentación no sólo se ponen en juego esquemas de pensamiento y disposición de pruebas, sino también y, fundamentalmente, “las reglas comunes de lo argumentable, de lo conocible, de lo debatible y de lo persuasible.” ([1989] 2010: 174). El carácter retórico de un discurso se vuelve, así, un aspecto privilegiado para el análisis de las creencias y representaciones que imperan en una sociedad específica:

Es en particular revelador para el estudio de las sociedades, de sus contradicciones y de su evolución, la investigación sobre las formas de lo decible y de lo susceptible de ser persuasivo, los géneros y los topoi que allí se legitiman, circulan, compiten, emergen, se marginan y desaparecen. ([1989] 2010: 176)

A partir del análisis del discurso, Angenot se propone describir y explicar las regularidades que atraviesan la dispersión. La hegemonía discursiva sólo se advierte mediante el ejercicio crítico, advierte este autor, tarea que exige por parte del analista un distanciamiento en relación con su objeto. Sólo una vez descubiertas las regularidades, se podrá dejar en evidencia la *doxa*, lo presupuesto, lo obvio, camino necesario para llegar a la *heteronomía*, a lo nuevo, a lo aún no dicho.

2.3.3 Discurso dominante, discursos opositores y discursos emergentes: la disputa por la iniciativa discursiva.

“Red” significa el conjunto desordenado de signos ideológicos que, en un momento sociohistóricamente determinable, están disponibles para todos los hablantes, para aceptarlos o para cambiar su valor. En este sentido, no existe un primer discurso: dado que es imposible expresarlo todo en una emisión o conjunto de emisiones, la posibilidad de completar significados está precisamente en lo no dicho, y lo no dicho por un discurso está en la red.

Alejandro Raiter, *Lenguaje y sentido común*

Bajo la premisa formulada por Voloshinov de que el análisis del lenguaje constituye una vía de acceso al estudio de los contenidos ideológicos presentes en una comunidad (véase 2.2.7), Raiter (2002) se propone abordar el estudio de las *representaciones sociales*, entendidas estas como el conjunto compartido de los contenidos ideológicos que posee cada uno de los individuos de una sociedad en sus *sistemas de creencias individuales*. Estos contenidos ubicados en las conciencias de los individuos, señala el autor, se transmiten en las interacciones cotidianas, principalmente mediante el uso del lenguaje, por lo que no necesitan de una comprobación empírica ni de una fundamentación racional para ser aprehendidos.

De acuerdo con esta perspectiva, las representaciones sociales conforman el *sentido común* de una sociedad y es allí donde se encuentran alojados los conocimientos aceptados como válidos, los significados posibles. El interés de Raiter consiste en determinar cómo se establecen estos significados sin los cuales sería imposible comunicación alguna. Retoma de Verón el principio de la indeterminación relativa del sentido de un discurso (véase 2.3.1), pero lo profundiza al pretender explicar cómo pueden determinarse de antemano estos posibles sentidos. Propone para ello el concepto de *Discurso dominante*:

Discurso dominante es una red de referencias conformada por contenidos presentes en el sentido común que tiene la posibilidad –por estar presente como tal en la inmensa mayoría de los miembros de una comunidad; por ser, por lo tanto, aceptado como válido- de calificar todos los otros discursos posibles, todos los otros contenidos del sentido común, de los sistemas de creencias; de establecer, en definitiva, los valores concretos de la mayoría de los signos. (Raiter, 2003: 171)

El discurso dominante constituye un eje de referencias que comprende los sentidos más difundidos, más aceptados sobre un determinado signo o discurso, y es a partir de él que se califica, se otorga valor al resto de los signos y discursos que conforma la red. De esta manera, un determinado enunciado será comprendido, según Raiter, en función de la

distancia que mantenga respecto del discurso dominante. Ello genera que no sea necesario excluir o censurar determinados discursos, sino que estos ya estarán valorados previamente (como verdaderos, falsos, marginales, humorísticos, absurdos, etc.) por su referencia al discurso dominante.

El discurso dominante funciona, así, como una referencialidad preexistente a todo discurso, estableciendo no sólo los valores de los signos que en él circulan, sino también sobre qué temas puede hablar, qué puede ser motivo de debate, cuáles son los temas tabú, qué puede ser dicho y qué no. A raíz de ello, Raiter atribuye al discurso dominante la *iniciativa discursiva*: “todo otro nuevo discurso, en tanto no cuestione la legitimidad de los valores de los signos impuestos, pasará a engrosar el d.d. [discurso dominante]” (Raiter, 1999a: 27). Esta característica le otorga el poder de proponer (los temas, los signos, los valores), mientras que los otros discursos se limitarán a responder: más allá de que lo nieguen, rechacen, critiquen, se constituirán como discursos opositores *del* discurso dominante, por lo que quedarán integrados en él, confirmándolo y reforzándolo.

Un discurso que pretenda salir de ese lugar meramente contestatario, según Raiter, debe constituirse como discurso opositor *al* discurso dominante: cuestionar su eje de referencias, criticar los valores impuestos por él e imponer nuevos signos y tópicos de discusión. Sólo así el discurso dominante no podrá calificarlo y se verá obligado a responderle, hecho que le hará perder la iniciativa discursiva. Un discurso que lograra ese tipo de relación constituiría un *discurso emergente*, es decir, un discurso que cambia las referencias existentes y conforma entonces un nuevo discurso dominante (Raiter, 1999a; 2003).

Para ello, es necesario conocer el discurso dominante, al que se accede sólo mediante un trabajo crítico de análisis, dado que este discurso, recuerda Raiter, es una abstracción, una construcción del analista. Sólo a partir de conocer este discurso, el analista podrá establecer cuáles son las lecturas posibles para un determinado texto -su campo de efectos posibles, en términos de Verón- y, a su vez, agrega Raiter (1999c), podrá establecer qué otras interpretaciones jamás podrán atribuírsele.

A través del análisis de nuestro corpus relacionado con la Ley de Educación Sexual Integral, pretendemos determinar si esta legislación ha logrado constituir un discurso emergente, en el sentido de establecer un nuevo discurso dominante, imponiendo nuevos tópicos, valoraciones y signos; o si, por el contrario, ha sumado un discurso más a la red,

que consolida los valores represivos con que ha sido acentuado el signo “sexualidad” en las sociedades modernas occidentales desde el discurso dominante (Freud, 1929; Lévi-Strauss, 1949), ya sea porque se alinea bajo ese mismo discurso, ya sea porque se opone a él desde su mismo eje de referencias. Nos proponemos, de esta manera, establecer cuáles son los sentidos más difundidos sobre el signo ideológico “sexualidad”, en la sociedad argentina actual, y cuáles son las formaciones discursivas que los desarrollan.

Las nociones de discurso dominante, discursos opositores, discurso emergente e iniciativa discursiva serán de vital importancia para lograr este objetivo que ha movilizadonuestra investigación desde el comienzo. Sin embargo, a los fines de hacer más claro nuestro análisis e intentar una mayor rigurosidad teórica, más adelante problematizaremos estos conceptos al relacionarlos –ponerlos en diálogo, para seguir con la metáfora polifónica- con los de formación discursiva e interdiscurso (véase 2.2.6a).

Dar cuenta de los mecanismos discursivos que regulan los sentidos de un texto no resulta una tarea sencilla, simplemente porque estos mecanismos funcionan de forma sigilosa, por lo que sólo se puede llegar a ellos mediante el análisis crítico. La noción de campo de efectos posibles, formulada por Verón, no es suficiente: no basta con exponer los sentidos que un texto puede adquirir, explicitar aquellos otros discursos que lo regulan y determinan en sus posibilidades de significación; es necesario también exhibir los sentidos que jamás podrá recibir. Forzar la interpretación, llevarla al extremo de sus posibilidades e ir más allá de sus límites, no para que nos diga lo que queremos escuchar, sino para señalar aquello otro que no puede decir: por no estar permitido, por no pertenecer al mundo de lo posible, de lo pensable, de lo razonable en una época determinada. Son precisamente estas otras significaciones (imposibles) a las que debemos apuntar y que el análisis debe poder visibilizar, dado que sólo concibiendo la posibilidad de lo impensado podremos encontrar el camino para nuevos sentidos.

Antes de incluir de un modo más explícito nuestra propia voz en este camino teórico y dar un cierre a este capítulo, deberemos desviarnos brevemente de nuestras referencias teóricas más directas y hacer una última parada, necesaria para que la postura que sostendremos en esta investigación pueda ser percibida por el lector como un coro agradable y no como un barullo insostenible.

2.4 La activación de la conciencia

Desde una perspectiva teórica diferente a las que hemos venido presentando a lo largo de este capítulo, nos interesa recuperar en este apartado la investigación de Wallace Chafe (1994) sobre las relaciones entre el lenguaje y la mente humana.

De acuerdo con su propuesta, el ser humano posee un complejo modelo interno de la realidad, elaborado en función del punto de vista del sujeto, relativo a su localización espacio-temporal y a sus necesidades y deseos físicos y sociales. A partir de este modelo, señala Chafe, el sujeto se relaciona con el mundo, pero sólo una pequeña parte de ese modelo puede estar activa en un momento determinado, a la que denomina “conciencia”⁴². Este modelo no es individual, sino que es cultural y se articula en forma de leyes, rituales, religiones o sistemas políticos acordes a las circunstancias históricas que le tocan vivir al sujeto y a las experiencias con las que debe lidiar.

Chafe se interesa fundamentalmente por el modo en que las personas procesan la información transmitida en las interacciones verbales. Define la comprensión como la habilidad de relacionar una experiencia particular, espacial y temporalmente limitada, con un esquema más general y estable, que sería su modelo interno de la realidad. Sólo una vez que la experiencia particular es integrada en este esquema general, dicho contenido adquiere sentido para el sujeto.

Sostiene que el lenguaje cumple dos funciones en este proceso: convierte la experiencia única en algo familiar y manejable; y posibilita la transmisión de contenidos de una persona a otra. A través del lenguaje, señala el autor, se organizan y se comunican ideas, pero el ser humano no necesariamente es consciente de ello, razón por la cual suele concebirse el lenguaje como transparente, como un mero puente entre interlocutores.

Observa que el lenguaje aporta evidencia de que almacenamos y activamos ideas de referentes, eventos, estados y temas, y también que almacenamos categorías y esquemas que nos permiten darle sentido a aquellas ideas al tratarlas como hechos familiares. Tanto los referentes, eventos, estados y temas como las categorías y los esquemas se asocian con una imagen mental y con una forma lingüística. Estas representaciones, sostiene Chafe, constituyen el único camino posible en que se puede lidiar activamente con el conocimiento sobre algún contenido particular (reconocerlo, pensar en ello, actuar sobre ello, etc.).

⁴² “Consciousness”, en el orginial en inglés (Chafe, 1994: 28).

En un momento determinado, señala, la conciencia puede focalizar una cantidad muy limitada de información. Estos contenidos que se encuentran activos están rodeados de una zona periférica de información que no sólo provee de un contexto al foco, sino que también sugiere posibles focos futuros.

De este modo, establece tres tipos de estados en los que puede encontrarse la información en la mente del sujeto: activa, si se encuentra en estado de foco; accesible, si se encuentra en la zona periférica de la conciencia; o bien inactiva, por lo que permanece en estado inconsciente. Son precisamente los pasajes entre los diferentes estados de activación de la información lo que le interesa analizar a Chafe y cómo estos diferentes estados se expresan en formas lingüísticas distintas.

Analiza este proceso en la interacción y adopta el punto de vista del oyente para su investigación, debido a que el hablante presenta la información tomando como eje los conocimientos que considera tiene su interlocutor. Clasifica los diferentes estados en que se encuentra la información según los costos cognitivos que demande su activación: la información activa requiere de un menor costo; la información accesible exige de un costo un poco mayor; y la información inactiva es la más costosa. Cada uno de estos tipos de información se manifiestan en formas lingüísticas particulares: tanto la información accesible como la inactiva se expresan más o menos del mismo modo al aparecer la mayoría de las veces en sintagmas nominales completos. En cambio, la información que está activa se expresa de un modo más atenuado e, incluso, en ciertas lenguas, puede no tener una forma explícita (como es el caso del sujeto desinencial para el español).

Toma para sus análisis las unidades entonacionales, que verbalizan la información activa en la mente del sujeto, esto es, el foco de su conciencia en un momento determinado. La mayor parte de las unidades entonacionales, señala Chafe, se corresponden con una cláusula, que presentan información acerca de un evento o estado que, a su vez, contienen otras informaciones, como los participantes, a los que llama “referentes”, que pueden ser objetos, personas o abstracciones.

Un determinado contenido puede ser activado de diferentes maneras. El caso más típico es que sea primero introducido como información nueva y después permanezca como dado o conocido por un cierto período de tiempo. También puede ocurrir que las ideas se activen

por razones extralingüísticas. Cualquiera sea el caso, esta condición la pierde muy rápidamente a no ser que la idea sea recuperada nuevamente de alguna manera durante la interacción, como ocurre, por ejemplo, con las nominalizaciones, que mantienen activo el proceso verbal.

No es nuestra intención discutir aquí los métodos y criterios empleados por Chafe para clasificar los distintos tipos de estados de información ni tampoco indagar cuánto tiempo permanece un determinado contenido activo en la conciencia del sujeto ni cuál es el costo cognitivo que demanda procesar una información nueva. Nos interesa destacar de su investigación, por un lado, la importancia de trabajar con datos empíricos, textos producidos por hablantes reales en circunstancias concretas, que sirven de corpus para realizar posteriores abstracciones y constructos teóricos. Y, por otro lado, consideramos pertinente para nuestra investigación la idea de que ciertas informaciones son más accesibles, se activan más fácilmente que otras en la conciencia del sujeto, mientras que otras están menos disponibles.

Sin embargo, a diferencia de Chafe, no nos remitiremos a la conciencia del sujeto como fenómeno empírico, sino que concebiremos un sujeto discursivo, atravesado por el interdiscurso y las posiciones que ocupa, por lo que trabajaremos con constructos teóricos, desarrollados a partir de la evidencia empírica aportada por los enunciados producidos en situaciones concretas. No indagaremos, por lo tanto, en los procesos cognitivos que subyacen a la producción o comprensión de enunciados, sino que analizaremos los efectos de sentido (Pêcheux, 1975; Verón, 1986) que pueden generar los discursos.

Para ello, dejaremos de lado la noción de modelo de realidad, propuesta por Chafe, que atañe a la mente del ser humano, y la reemplazaremos por las de interdiscurso y espacio discursivo (véase 2.2.6). De acuerdo con la postura que desarrollaremos con más detenimiento en el próximo apartado, es en la jerarquización de las diferentes formaciones discursivas -que configuran el espacio discursivo definido en relación con el tema de la educación sexual integral- que se establecen los sentidos atribuidos a los enunciados que abordan esta problemática. El análisis de estas jerarquías nos permitirá explicar de un modo más acabado por qué se activan con mayor facilidad ciertas informaciones contenidas en el esquema general de la conciencia -independientemente de si se encuentran expresadas en la superficie sintagmática de los textos- y por qué dichas informaciones adquieren

determinados sentidos. Paralelamente, analizaremos qué otras informaciones y qué otras valoraciones de los signos permanecen inactivas, relegadas al silencio por los sentidos más activos.

Habiendo incorporado esta última voz en nuestro recorrido, estamos en condiciones de hacer oír nuestra propia postura, para lo explicitaremos nuestras preferencias (si bien el lector atento ya habrá anticipado nuestras filiaciones más significativas) y nuestras críticas a dichas teorías, con la intención de que, en ese movimiento, aportemos algo nuevo a la teoría del análisis del discurso.

2.5a Apropiación enunciativa

Nuestra investigación se apoya en la idea de considerar el interdiscurso, el conjunto de discursos que circula bajo circunstancias históricas determinadas, como la referencia inevitable a partir de la cual se establece el sentido de un texto. La cuestión sobre el sentido se presenta, así, como una relación interdiscursiva y no como una propiedad inmanente al texto:

Cada nuevo discurso llega a continuación de otros ya enunciados; cada uno rechaza, refuta, discute con, etc, discursos anteriores en el tiempo pero presentes y actuales dentro de la red en que ha tenido lugar, y que funciona como condición de posibilidad de aparición de ese discurso, y que constituyen, al menos, parte de sus condiciones de producción, y que formarán parte de la interpretación (recepción) de cada uno de los discursos en particular. (Muñoz & Raiter, 1999: 131).

Esta consideración atribuye un carácter no lineal a la circulación del sentido: no son las intenciones o voluntades del sujeto empírico lo que debe concernir al análisis, sino el lugar que el texto individual ocupa en la red discursiva. Es el universo de lo decible lo que otorga valor a los signos y expresiones que aparecen en el texto aislado, por lo que es esta relación la que debemos analizar y problematizar.

Esta red de discursos no es homogénea, está organizada en regiones que conforman formaciones discursivas particulares, las cuales están en constante movimiento y tensión: sus límites están dados por las formaciones discursivas aledañas, con las que mantienen distintos tipos de relaciones (competencia, rechazo, apoyo, complementariedad, etc.) y, en esos límites, encontramos porosidad, permeabilidad; hay un exterior que es intrínsecamente constitutivo de la formación discursiva.

El texto individual resulta, entonces, inherentemente heterogéneo al estar atravesado por diferentes formaciones discursivas, cada una de las cuales tiene su propia memoria discursiva, esto es, permite la circulación de determinados discursos, con sus signos y sentidos particulares, que pueden ser más o menos compartidos con otras. Es esta memoria discursiva particular la que regula -determina, retomando una vez más a Pêcheux (véase 2.2.6)- lo que puede y debe ser dicho y- agregamos nosotros- lo que no puede ser dicho por estar fuera de los límites de sus posibilidades. Es a partir de estos otros discursos, ya dichos pero presentes en la memoria discursiva, que se leerá, escuchará, interpretará, valorará cualquier nuevo enunciado formulado desde una formación discursiva determinada,

proceso de significación que sólo puede ponerse en evidencia mediante el trabajo crítico del analista.

En esta investigación, proponemos pensar estos discursos que circulan al interior de una formación discursiva como un conjunto organizado jerárquicamente, esto es, siguiendo a Raiter (véase 2.3.3), existiría para cada formación discursiva un discurso dominante. Este eje de referencias califica los sentidos posibles para los signos y expresiones que aparecen en una formación discursiva según una escala que ubica en el polo superior a aquellos que son más prominentes, debido a que son más frecuentes y están más legitimados, por lo que están más activos, en términos de Chafe (véase 2.4); mientras que en el polo inferior de la escala estarían aquellos otros sentidos que no son frecuentes, tienen un grado menor de legitimidad y, en consecuencia, resulta más difícil su activación.

Son las posiciones de sujeto las que habilitan la activación de determinados signos y sentidos en el texto -independientemente de que estén presentes en la superficie sintagmática- a la vez que clausuran o, al menos, obstaculizan la aparición de ciertos otros. Cabe aclarar que, como señala Bourdieu (1982), los bienes simbólicos son escasos, lo que nos lleva a plantear que del mismo modo que dos formaciones discursivas pueden compartir signos y sentidos posibles, también pueden compartir el mismo discurso dominante, es decir, el mismo eje de referencias a partir del cual calificar al conjunto de discursos que circulan.

Esta propuesta tiene como consecuencia considerar varios discursos dominantes funcionando en una misma sociedad, en lugar de uno sólo para todo el interdiscurso. Sin embargo, ello no implica que su funcionamiento sea independiente uno de otro: la red de discursos no es homogénea, las distintas formaciones discursivas establecen entre sí relaciones de fuerza (Pêcheux, 1975), de jerarquía, de dominancia y subordinación, por lo que sus respectivos discursos dominantes responderán a esas mismas jerarquías. Estas relaciones están sujetas a los condicionamientos sociales de la época, por lo que tanto las formaciones discursivas como sus discursos dominantes están en constante movimiento y tensión.

En una formación social determinada, las formaciones ideológicas son desarrolladas por formaciones discursivas particulares, propias del período histórico, que mantienen entre sí disputas, competencias, solidaridad, apoyo. Este fenómeno da como resultado una

configuración de fuerzas específica entre ellas, que presenta a algunas formaciones discursivas en posiciones de mayor prestigio e influencia y a otras otorga un menor grado de legitimidad, hecho que las relega a posiciones de subordinación frente a las primeras. Esta clasificación varía a lo largo del tiempo y depende del tema que se trate. Como veremos en el capítulo 4, cuando presentemos el análisis del corpus, el tratamiento de la educación sexual integral ha posicionado en un lugar preponderante a los discursos médico y eclesiástico, por lo que son estas formaciones discursivas, con sus respectivas memorias discursivas, las que mayor legitimidad han recibido. Por lo tanto, son los signos y valoraciones que estas formaciones discursivas habilitan sobre los cuales se ha desarrollado la polémica en torno a este tema.

Siguiendo con nuestra propuesta, la existencia de un discurso dominante por cada formación discursiva nos permite explicar las supuestas contradicciones que podría evidenciar un individuo que presentara opiniones disímiles sobre un determinado tema al variar la situación de enunciación. Estas oscilaciones no se deberían necesariamente a una personalidad esquizofrénica, sino que responderían a distintas posiciones de sujeto: difícilmente nos sorprenda (y, de hecho, hasta nos resultaría extraño si ocurriese lo contrario) que los consejos de un padre sobre sexo no sean los mismos que los de un amigo o un médico, aun cuando las personas que desempeñen estos roles fuera la misma. Suponemos que en la sociedad argentina actual, los signos y sentidos más prominentes en la posición de padre o de médico están más relacionados con la prevención de consecuencias no deseadas de la práctica sexual, mientras que la posición de amigo habilita la circulación de signos y sentidos más ligados con el placer y deja las cuestiones de prevención a un segundo plano.

Un padre que privilegiara el placer o un amigo que antepusiera las normas de higiene se alejarían del discurso dominante de esas formaciones discursivas, hecho que se corroboraría en las formas con que se los calificaría: [macanudo], [compinche], [copado], [moderno] seguramente acompañarían a este tipo de padre, mientras que el amigo sería [sensato], [precavido], [aguafiestas], [ortiva], [amargo]. Estas calificaciones, si bien marcarían la distancia respecto del discurso dominante que atraviesa una y otra posición, no harían sino ratificar y consolidar la vigencia de ese discurso dominante.

Así formuladas las nociones de interdiscurso, formación discursiva y discurso dominante, nos permiten introducir el concepto de *Apropiación enunciativa* (Dvoskin, 2014; 2015), que definimos como el proceso mediante el cual a un determinado texto se le atribuyen los principios argumentativos –topoi, en términos de Anscombe y Ducrot (1988)- que subyacen a la formación discursiva que lo domina por el hecho de orientar hacia las mismas conclusiones que esa formación discursiva, a pesar de que el trayecto argumentativo a partir del cual fundamenta el encadenamiento no es el mismo.

Como señalamos en el apartado 2.2.5b, Ducrot observa que el movimiento que conduce a una determinada conclusión y la conclusión misma suelen confundirse, como si ambos enunciados tuvieran el mismo sentido⁴³. Sin embargo, lejos de considerarlo un error o una simple omisión, nosotros atribuimos este desplazamiento a un recurso que opera en el nivel del discurso: en la medida en que el texto particular no cuestiona el discurso dominante de la formación discursiva desde la que enuncia, queda atravesado por el eje de referencias de dicha formación discursiva, que lo asimila y traduce a sus propios valores los signos y expresiones que emplea, “apropiándose” de sus sentidos.

Un discurso que pretendiera imponer nuevos valores a los signos ya existentes o poner en circulación nuevos signos debe comenzar cuestionando el discurso dominante de la formación discursiva que lo domina. Para ello, debería configurar una nueva relación de fuerzas entre las formaciones discursivas ya existentes, proponer un nuevo posicionamiento para ellas, de modo que las que ocupan los puestos de mayor prestigio e influencia pasen a las posiciones subordinadas, mientras que las que están ubicadas en las posiciones inferiores de la escala pasen a ocupar los puestos dominantes. Esta nueva jerarquización de las formaciones discursivas traería aparejada una nueva calificación de los discursos que circulan en la red, debido a que los signos y sentidos más prominentes serían los de las formaciones discursivas que ocupan los puestos más altos de la escala en esta nueva configuración.

En relación con un espacio discursivo específico (véase 2.2.6c), como es el caso de la educación sexual integral en nuestra investigación, la nueva jerarquización de las formaciones discursivas que integran este espacio daría lugar, en un momento posterior, a la aparición de nuevas formaciones discursivas, que desplazarían a las anteriores, proceso

⁴³ Véase nota al pie n° 28.

que comenzaría por la marginación de las menos activas y, por lo tanto, más débiles. La inclusión de nuevas formaciones discursivas en un espacio determinado produciría la aparición de nuevos signos o que los signos ya existentes adquiriesen nuevas valoraciones, por lo que se pondrían en circulación nuevos discursos, los cuales pasarían a integrar la nueva red conformada.

Un discurso que cumpliera con estas características sería, siguiendo la terminología de Raiter (2003), un discurso emergente, debido a que inauguraría un nuevo eje de referencias producto de la nueva configuración de fuerzas que establecería entre las diferentes formaciones discursivas. Esto le otorgaría la iniciativa discursiva, dado que todo discurso que pretendiera participar de la cadena discursiva debería hacerlo a partir de los signos y las valoraciones impuestos por este nuevo discurso dominante.

Coincidimos con Pêcheux (1975) en que el sentido de un signo o de una expresión está dado por la formación discursiva que domina al sujeto que enuncia. Ello nos lleva a considerar que la imposición de nuevos valores o de nuevos signos debe estar asociada con un cambio en la formación discursiva. El cuestionamiento del discurso dominante modifica inevitablemente la formación discursiva y el espacio discursivo configurado en relación con un determinado tema, debido a que ciertos signos y sentidos adquieren mayor preeminencia y otros quedan relegados a un segundo plano, siendo más difícil su activación.

El interés principal de nuestra investigación es indagar en qué medida el discurso de la educación sexual integral ha permitido que otras voces, desde otras posiciones, se pronuncien sobre el tema de la sexualidad y qué lugar han ocupado estas voces en este entramado interdiscursivo. Pretendemos constatar, de ese modo, si se han incorporado nuevas formaciones discursivas al tratamiento de esta problemática o si se ha producido un cambio en las relaciones de fuerza configuradas entre ellas que haya provocado la aparición de nuevos sentidos en torno al signo “sexualidad” y que haya habilitado la circulación de otros signos y valoraciones que antes no estaban. En otras palabras, nos proponemos analizar si el discurso de la educación sexual integral ha logrado obtener la iniciativa discursiva y erigirse como un discurso emergente en el campo de la sexualidad o si, por el contrario, no ha podido salir del discurso represivo que ha imperado en las sociedades modernas occidentales y que ha tenido al discurso de la religión católica como el dominante.

Bajo la promesa de cumplir estos objetivos, en el próximo capítulo delinearemos las herramientas y principios metodológicos que emplearemos para el análisis de nuestro corpus y que consideramos nos permitirán llevar a cabo nuestra investigación. Sin embargo, antes presentaremos la noción de *escena discursiva*, fundamental para nuestro trabajo.

2.5b Acerca de la escena discursiva

Adoptamos como punto de partida para nuestro análisis la postura epistemológica que atribuye un carácter inherentemente dialógico y polifónico a todo uso del lenguaje (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1979; Ducrot, 1984). Como vimos en apartados anteriores (véase 2.2.5b y 2.2.7), ambas nociones, íntimamente relacionadas, ponen en cuestionamiento la unicidad del sujeto hablante como fuente de sentido. En su lugar, aparece la concepción de un sujeto descentrado, atravesado por diferentes voces, a las que incorpora en su propio enunciado de manera más o menos consciente y con distinto grado de explicitud. Desde esta perspectiva, el sentido surge de la interacción dinámica entre diferentes voces, las cuales responden a puntos de vista ajenos al del locutor, quien las trae a escena en su enunciación y frente a las cuales adopta posicionamientos diversos.

Como vimos en el apartado 2.2.5a, Benveniste (1966) es uno de los que se interesa en sus trabajos por el carácter dialógico del uso del lenguaje. De acuerdo con este autor, la puesta en uso del sistema de la lengua inscribe un sujeto enunciador, quien se identifica a partir de las marcas de la primera persona, y un sujeto alocutario, la segunda persona, destinatario del mensaje. A estos dos participantes agrega un tercer elemento, el objeto discursivo, la no persona, aquello acerca de lo que trata el enunciado, que, junto al sujeto enunciador y el alocutario, conforman la *escena enunciativa*.

Mainueneau retoma la noción de escena enunciativa con el objeto de problematizar el concepto de *ethos*. Propone analizar la escena en tres niveles: “‘la escena englobante’, ‘la escena genérica’ y ‘la escenografía’” (Mainueneau, 2010: 211). La primera de estas escenas integra el texto en un tipo de discurso (político, publicitario, jurídico, etc.).

La *escena genérica*, por su parte, establece el sub-género al que pertenece el texto. El manual escolar, el debate parlamentario o la crónica periodística serían entonces considerados como la escena genérica de un tipo de discurso más general: el pedagógico, el político o el periodístico, respectivamente.

El tercer nivel de la escena enunciativa es la *escenografía*, que es la escena de habla que el texto presupone para poder ser enunciado y que este debe validar a través de su enunciación misma. No es un marco, un decorado, como si el texto se desarrollara en el interior de un espacio ya construido e independiente de él, sino lo que la enunciación instaure progresivamente a medida que se desenvuelve.

Mainueneau complejiza la noción de ethos al caracterizarla como el resultado de la interacción de diferentes factores: un *ethos discursivo*, mostrado en el mismo texto mediante recursos como el vocabulario, la sintaxis o ciertas metáforas, que evocan en el destinatario una determinada imagen de su persona; un *ethos prediscursivo*, que remite a aquellas características de su persona que el locutor asume como conocidas por su destinatario; y un *ethos dicho*, a través de la alusión explícita del locutor a su propia imagen. El ethos configurado en un texto sería, desde esta perspectiva, el producto de estas tres facetas del locutor, las cuales no siempre son fáciles de distinguir entre sí, observa Mainueneau.

García Negroni y Tordesillas Colado (2001) proponen el concepto de *escenas enunciativas*, para dar cuenta de las diferentes escenas que se instauran en un mismo enunciado a partir de la incorporación de diferentes voces, principalmente mediante el discurso referido. Cada una de estas voces introducida traería aparejada la inclusión de una nueva escena enunciativa, dado que conllevarían sus propias referencias espacio-temporales, instaurando un enunciador y un destinatario particular.

Carbó, por su parte, reformula la noción de escena enunciativa propuesta por Benveniste y, en su lugar, utiliza el término “escena discursiva” (1995: 2). Interesada particularmente en el análisis del discurso político parlamentario, adopta una perspectiva centrada en el sujeto hablante, concebido como un actor, quien, al tomar la palabra, interpreta un papel. La actividad lingüística es concebida, así, como una forma de actuación que pone en juego competencias no sólo de índole gramatical, sino también situacionales, históricas y políticas.

A partir de esta puesta en escena, sostiene Carbó, el sujeto hablante construye simultáneamente una determinada imagen de sí mismo y de sus interlocutores, imágenes que no están predeterminadas ni son estáticas, sino que se negocian y configuran en el desarrollo de la interacción comunicativa.

En esta investigación, utilizaremos el término “escena discursiva” para dar cuenta de la configuración de voces y posicionamientos discursivos desarrollados en cada uno de los textos que componen nuestro corpus, pero lo haremos desde un cuadro epistemológico diferente al de Carbó, por lo que no se tratará del mismo concepto.

Nos apoyamos en la metáfora teatral que utiliza Ducrot (1984) para explicar las dimensiones dialógica y polifónica inherentes a todo uso del lenguaje. A semeja el locutor al autor de la obra - entendidos ambos como sujetos discursivos -, quien pone en escena diferentes personajes, distintos enunciadores, cada uno de ellos evocando un punto de vista particular, un determinado topos. Del mismo modo que el locutor, el autor de la obra no se expresa directamente ante su público, sino a través del diálogo que establece entre los distintos personajes, a partir de la confrontación de sus voces y de cómo él se posiciona frente a cada uno de estos enunciadores: acercándose a sus posturas o distanciándose de ellas.

Esta analogía con el teatro resulta sumamente ilustrativa para entender el uso del lenguaje. Sin embargo, consideramos necesario hacer dos aclaraciones respecto al modo en que nosotros emplearemos esta propuesta en nuestra investigación y que, creemos, se aleja significativamente de la de Ducrot.

En primer lugar, la forma en que Ducrot plantea su teoría da a entender -si bien nunca de manera explícita- que en la formulación del enunciado hay una intencionalidad subyacente por parte del locutor que determina el sentido que se le atribuirá a su discurso. El locutor se presenta como una especie de titiritero, que maneja según su voluntad a los diferentes personajes que pone en escena, y cuya interacción daría como resultado el sentido que le otorgará su alocutario.

Como señalamos en el apartado anterior, nuestra propuesta está basada en una noción descentrada del sujeto hablante, atravesado por el interdiscurso y por la ideología (véase 2.2.6), por lo que el sentido de su discurso no depende ni exclusiva ni primordialmente de sus intenciones ni de la forma en que formule su enunciado, sino del lugar que el texto ocupe en la red discursiva.

En segundo lugar, Ducrot sostiene que el locutor, al incorporar las distintas voces en su enunciación, trae a escena enunciadores, cada uno de ellos representando un punto de vista particular. Nosotros, en cambio, proponemos pensar a cada voz no sólo como una

determinada opinión, sino como todo un discurso, atravesado por las diferentes formaciones discursivas que lo afectan y por sus respectivos discursos dominantes (véase 2.5a). Así, la inclusión de un enunciador no sólo trae a escena un determinado posicionamiento, sino todo un universo semántico, con sus propias restricciones y formas tópicas que subyacen, de manera más o menos explícita, a los encadenamientos argumentativos que desarrollan el punto de vista de un enunciador particular.

El término “escena discursiva” resulta, así, más apropiado que el de escena enunciativa para nuestra investigación, dado que lo que se configura en el texto es la relación entre diferentes discursos, no sólo entre enunciadores, cada uno dominado por formaciones discursivas particulares, las cuales movilizan memorias discursivas específicas, habilitando ciertos sentidos y clausurando otros. A partir de las disputas que se establecen entre las diferentes formaciones discursivas que atraviesan el texto, se jerarquizan los sentidos posibles, dejando en el silencio aquellos otros sentidos que quedan fuera de los límites de lo decible. La interacción entre las diferentes voces y el posicionamiento que el locutor adopta frente a ellas constituyen un camino para el análisis del lugar que el texto producido ocupa en el interdiscurso.

La asociación de la sexualidad con determinados tópicos, y no otros, legitima la aparición de ciertas voces para el tratamiento del tema, a la vez que obstruye la posibilidad de que aparezcan otras. Ello autoriza a ciertas formaciones discursivas para abordar esta problemática social, lo que trae como consecuencia que sean sus discursos dominantes los que predominen en el terreno de la sexualidad y de la educación sexual, calificando como marginales, absurdos o utópicos otros sentidos más preponderantes en otras formaciones discursivas, pero desautorizadas para tratar el tema.

3. Dispositivo de análisis

El analista se da por tarea develar el reverso del decorado, mostrar la trampa ideológica detrás de la apariencia inocente de lo que parece ir de suyo. El analista acorrala la doxa, señala el engaño y la manipulación; en otros términos, desmitifica. De esa manera combate preferentemente el discurso del Otro, de aquel con quien no coincide.

Ruth Amossy, *La argumentación en el discurso*

En el capítulo anterior, hemos intentado presentar suficientes argumentos para sostener la postura de que resulta imposible abordar el fenómeno del sentido sino es considerando el lugar que el texto ocupa en la red discursiva, en la cual se integra y de la que forma parte. Sobre esta base, en los siguientes apartados, expondremos los pasos que consideramos apropiados -y necesarios- para poder analizar los procesos que subyacen a la configuración del sentido de un texto. Estos pasos tendrán como objetivo último restituir el interdiscurso, heterogeneidad constitutiva que otorga, desde el exterior, los valores a los signos y expresiones que aparecen en el texto individual, determinando las formas en que este puede y debe ser leído, a la vez que obstaculizando, o directamente, clausurando, otras interpretaciones alternativas.

Este interés nos obliga a distanciarnos del rol de usuarios del lenguaje, ya sea en tanto productores o receptores de mensajes, y adoptar, en su lugar, la posición de observador: deberemos “jugar otro juego”, retomando la metáfora de Verón, ([1985] 2008: 17). Ello no supone ocupar una posición neutral, carente de valoración, dado que esa pretensión contradiría una de nuestras premisas fundamentales expuesta en el capítulo anterior, aquella que postula que siempre que hay lenguaje, hay interpretación y, por lo tanto, ideología.

Otro discurso será el resultado de este trabajo, pero construido desde otra posición, la del analista. Sólo así podremos evitar caer en la tautología de concluir con nuestros propios prejuicios. Sólo así podremos sortear la paráfrasis ingenua del contenido del corpus, que hace ver como transparente algo que es esencialmente opaco, precisamente porque el sentido no está donde uno cree verlo sino en otra parte:

Ese dispositivo se caracteriza por colocar lo dicho en relación con lo no dicho, lo que el sujeto dice en un lugar con lo que es dicho en otro lugar, lo que es dicho de un modo con lo que es dicho de otro, buscando oír, en aquello que el sujeto dice, aquello que él no dice y que sin embargo constituye igualmente los sentidos de sus palabras. (Orlandi, [2005] 2012: 63)

Nos proponemos explicar el chiste, mostrar el truco detrás de la magia, hacer ver más allá de lo que aparece frente a los ojos. Para ello, procuraremos deshacer el efecto de la evidencia del sentido (Pêcheux, 1975), que presenta la relación entre el lenguaje y el mundo como natural, pero que obedece a cuestiones sociales, políticas e históricas.

Consideramos necesario comenzar con la distinción entre texto y discurso, nociones que muchas corrientes lingüísticas han tratado como sinónimas (Harris, 1952; Halliday & Hasan, 1976; van Dijk, 1978), pero que a los fines de nuestra investigación y a la claridad del análisis resulta necesario diferenciar.

Seguimos en este punto la propuesta de la Escuela Francesa (Pêcheux, 1975; Maingueneau, 1984; Orlandi, 2005), que define el texto como la unidad empírica que remite a una pieza lingüística emitida por un hablante o escritor en una situación concreta. El texto es un producto terminado, surgido en la interacción y, como tal, tiene límites precisos establecidos en el plano sintagmático, sin necesidad de la intervención del analista. Es un enunciado producido en circunstancias históricas determinadas.

El discurso, por su parte, es una unidad teórica, elaborada por el analista, que observa en la dispersión de los textos un espacio de regularidades enunciativas, producidas bajo las coerciones impuestas por las formaciones discursivas que lo atraviesan. El discurso, por principio, no se cierra; es un proceso en curso, un efecto de sentidos (Pêcheux, 1975) entre interlocutores.

La distinción entre texto y discurso seguramente quede más clara si presentamos las nociones de intertextualidad y de interdiscurso o, en términos de Authier-Revuz (véase 2.2.6b), de heterogeneidad mostrada marcada y heterogeneidad constitutiva. La intertextualidad remite al conjunto de textos que aparecen citados en la superficie textual mediante diversos procedimientos, siendo el discurso referido el recurso privilegiado para ello. No es necesario realizar ningún tipo de análisis para encontrar estas voces ajenas a las del locutor, dado que son presentadas en la estructura sintagmática de forma explícita, ya sea a través de estructuras sintácticas características, como verbos introductorios acompañados de proposiciones subordinadas sustantivas, o comillas (Zoppi-Fontana, 1986).

Diferente es el caso para el interdiscurso, que, como señalamos en el capítulo anterior, se trata de un constructo teórico, al que se accede a través de un trabajo crítico del analista,

quien debe poner en relación el texto aislado con el conjunto de discursos posibles que circulan en una sociedad determinada, los cuales constituyen el sentido de los signos y expresiones que en él aparecen.

Tomado de forma aislada, el texto admite múltiples posibilidades de lectura (Verón, 1986). El primer paso para el analista consiste en inscribir el texto en su dimensión histórica, remitirlo a sus condiciones de producción, dado que es allí donde la lengua cobra su materialidad y produce sentido. Esta dimensión incluye la referencia a las formaciones discursivas que definen las posiciones de sujeto implicadas en la enunciación y a partir de las cuales se establecen los sentidos del texto. A partir del material bruto (el texto), el analista construye su objeto de estudio (el discurso), que debe remitir a la formación discursiva que lo domina y con ella, al universo semántico en el que se afilia.

La dicotomía lengua-habla, propuesta por Saussure (véase 2.1), queda, así, superada, dado que el discurso no se asimila al habla ni se opone a la lengua: es un constructo teórico, punto de encuentro de la lengua, el sujeto, la historia, la política y la ideología.

A su vez, esta distinción nos distancia también de la propuesta de Voloshinov (véase 2.2.7), quien concibe la interacción históricamente situada entre participantes reales como su objeto para estudiar las valoraciones de los signos. Voloshinov deja de lado cualquier distinción entre el sistema y el uso del lenguaje, hecho que hace obviar las reglas inmanentes que operan al interior de la lengua y que restringen las posibilidades de uso del lenguaje. Nosotros, en cambio, concebimos la lengua como condición de posibilidad para el discurso y tomamos la interacción como dato empírico a partir del cual construir nuestro objeto, abstracción que exige remitir el texto producido a las formaciones discursivas que lo atraviesan.

Este salto del texto al discurso es lo que nos permitirá pasar del abordaje del sentido como un producto terminado al análisis del proceso que subyace a su configuración. No interesa comprender el sentido del texto, actividad que los sujetos realizamos de forma inevitable y sin que nadie nos explique cómo hacerlo (Raiter, 2002), sino entender cómo el texto significa en tanto objeto simbólico, atravesado por las disputas que se establecen entre las distintas formaciones discursivas que conforman el interdiscurso (Zoppi-Fontana, 2005).

3.1 Corpus

La conformación del corpus con el que trabajar representa el primer problema metodológico que debe afrontar el analista. Esta selección no responde a criterios empíricos, pues los datos no son meros hechos de la realidad que preceden a la investigación, sino el resultado de decisiones y operaciones realizadas por el propio investigador sobre la base de criterios teóricos, que transforman la información relevada en material significativo para el análisis (Guber, 1991).

Pretender abarcar la totalidad de los textos constituiría una tarea sumamente frustrante, no sólo por lo agotador del trabajo, sino también porque siempre se corre el riesgo de pasar por alto algún material. Por ello, la delimitación del corpus debe realizarse en función de los objetivos e intereses que persigue la investigación. El analista debe definir un fragmento de la totalidad de los textos producidos, hacer un recorte sobre la semiosis (Verón, 1986) que transforme el proceso discursivo inacabable en un producto manipulable, que le permita abordar las problemáticas que se plantea su investigación.

La conformación de nuestro corpus de análisis se apoya en la propuesta de Voloshinov (1929), y luego retomada por Zoppi-Fontana (1986), de que es posible estudiar la comprensión desde la producción, debido a que toda recepción es activa ya que en ella se encuentra el germen de la respuesta a enunciados previos:

Toda la doctrina acerca de la significación y del tema está completamente impregnada de la falsa idea de la comprensión pasiva, es decir, de una comprensión de la cual se excluye de antemano y por principio una respuesta activa. (Voloshinov, [1929] 2009: 17)

Como ya mencionamos en el capítulo anterior (véase 2.5), todo enunciado se integra en una red conformada por enunciados anteriores, a los que responde, critica, rechaza, y, a su vez, anticipa posibles réplicas de eventuales enunciados futuros.

Sobre la base de esta propuesta, consideramos que los textos que han abordado el tema de la educación sexual en la Argentina, luego de la sanción de la ley en 2006, se presentan como un espacio provechoso para analizar el campo de efectos de sentido (Verón, 1986) que se ha generado en relación con la sexualidad y la educación a raíz de esta legislación. Para ello, hemos decidido conformar un corpus de naturaleza heterogénea (Zoppi-Fontana, 2005), tanto por su inscripción institucional como por su dimensión temporal, con el objeto de establecer las regularidades que trascienden a estas dispersiones: cuáles son los tópicos

recurrentes asociados con la sexualidad, quiénes son los actores sociales involucrados, en qué procesos participan y qué tipo de roles temáticos cumplen en dichos procesos; quiénes son los locutores legitimados para pronunciarse sobre el tema, cuáles son los modos y los ámbitos adecuados para su abordaje y qué esquemas argumentativos subyacen a las diferentes posturas que se han manifestado sobre la educación sexual y la sexualidad en particular . Estos son los ejes principales a los que prestaremos atención.

El corpus se compone de textos provenientes de tres ámbitos: político, pedagógico y periodístico, seleccionados por las características de estos tipos de discursos (que detallaremos en los próximos apartados, cuando presentemos a cada uno de ellos por separado) y por la gran influencia y relevancia que mantienen sobre el resto de los tipos de discursos que encontramos en la sociedad argentina, en la actualidad, cumpliendo un rol primordial en la imposición, (re)producción, consolidación y transformación de los sentidos que circulan a nivel social. No es nuestro interés problematizar sobre estos tipos de discursos, pero sí aportar a la discusión sobre su funcionamiento. Creemos que es un camino para comprender mejor las características del lenguaje en uso, así como una puerta de acceso al estudio de la sociedad.

Hemos tomado el concepto de coyuntura (Chouliariaky y Fairclough, 1999), definido como un conjunto de prácticas que involucran a personas e instituciones diversas, en torno a un proyecto específico, con el objeto de delimitar el período que comprenderían los materiales a analizar. Este concepto nos permitió trazar los efectos a lo largo del tiempo no de eventos individuales sino de series de eventos ligados que sostienen, a la vez que transforman y rearticulan las prácticas. Consideramos entonces la sanción de la ley, en octubre de 2006, como el acontecimiento que define esta coyuntura y hemos abarcado el período comprendido entre esa fecha y junio de 2013, dado que ello nos daría un brecha suficiente para poder analizar los efectos que esta medida ha tenido tanto en el ámbito mediático como en el pedagógico, una vez puesta en marcha su implementación.

Hemos delimitado el corpus a partir de establecer un trayecto temático (Zoppi-Fontana, 2005) definido por la denominación “educación sexual”, que funcionó como hilo conductor para agrupar los materiales discursivos producidos en los diferentes ámbitos y temporalidades. El análisis de las regularidades enunciativas que atraviesan los diferentes discursos nos permitirá acceder a los presupuestos que circulan sobre este tema, a aquellos

sentidos tan arraigados en el interdiscurso que resultan muy difíciles de recuperar sino es a partir de la distancia que impone el ejercicio crítico:

El estudio del discurso social total hace aparecer la imposición masiva de regulaciones, restricciones, presupuestos, la poderosa entropía del ya-allí, el débil margen de maniobra de la innovación y la ambigüedad de las novedades ostentadoras. [...] Al retomar el análisis de sus funciones, podremos replantear la cuestión de la irrupción de la heteronomía, de la disidencia y del *novum*. (Angenot, [1989] 2010: 57)

A su vez, pretendemos dar cuenta de cuáles son los ejes de debate que mantienen enfrentadas a las diferentes posturas sobre la educación sexual, cuáles son los signos sobre los que se establece la disputa (Voloshinov, 1929), procurando distinguir entre aquellos conflictos que parten de un acuerdo sobre el tema de discusión, es decir, que comparten el mismo eje de referencias, y aquellos otros (si es que los hay) que no tienen ningún presupuesto compartido, hecho que dejaría en evidencia la incompatibilidad de las posturas.

Relevados los puntos de contacto y las diferencias encontrados entre los distintos posicionamientos, finalizaremos nuestra investigación exponiendo aquellos otros sentidos sobre la sexualidad que están fuera de los límites de lo esperable, ya sea porque están prohibidos o simplemente porque se los clasifica como absurdos o utópicos, valoración que los coloca en el plano de lo impensable. Pretendemos, así, desafiar la *doxa*, cuestionarla, no para ir contra ella sino para ir más allá de ella, haciéndole decir aquello otro que no puede: porque no quiere, porque no sabe.

En los próximos apartados expondremos las características de nuestro corpus y explicitaremos los criterios que han guiado la selección de los textos que lo conforman, para luego, en los apartados posteriores de este capítulo, delinear las herramientas metodológicas que emplearemos y los niveles en los que dividiremos el análisis.

3. 1. 1 Discurso político

El Parlamento constituye un escenario en el que sus participantes se presentan en calidad de representantes de los diversos sectores políticos y sociales y sus intervenciones están normadas de forma explícita por el Reglamento de la Cámara (Pérez, 1999). En el caso de los debates acerca de un proyecto de ley, se pretende generar consenso, para lo que los legisladores, además de presentar su voto, deben fundamentarlo, por lo que deben valerse de estrategias discursivas muy diversas (Carbó, 1995).

Además de los legisladores, que son los actores centrales en este tipo de evento comunicativo, es de particular importancia la función del presidente de la cámara, quien debe dirigir las discusiones, pero no participa de ellas.

Sumado a estos participantes se encuentra otro destinatario en la escena, el ciudadano común que se informa de lo sucedido en el debate, ya sea a través de los canales de televisión que transmiten las sesiones en vivo o de los noticieros que repasan los fragmentos más destacados, o bien a través de las versiones taquigráficas disponibles en la página web del Congreso de la Nación Argentina⁴⁴. Este destinatario indirecto⁴⁵, si bien no está presente físicamente en el recinto y no es a él a quien está dirigido explícitamente el mensaje, condiciona la forma en que es construido el enunciado, ya que todos los legisladores son conscientes de la reproducción de sus dichos y lo consideran al tomar la palabra, especialmente en aquellos debates que tratan asuntos de gran repercusión a nivel social, como lo fue el proyecto de ley sobre la Educación sexual integral⁴⁶.

El debate parlamentario presenta características que nos hacen considerarlo como un tipo de discurso político. En primer lugar, coloca en el centro de la escena a su destinatario, fenómeno que pone de relieve su carácter eminentemente polémico. Este rasgo, retomando a Verón (1987), es característico del discurso político, debido a que su enunciación es inseparable de la construcción de un adversario, implica un enfrentamiento. Sin embargo, siguiendo en la línea de este autor, este destinatario no es un sujeto discursivo homogéneo,

⁴⁴ www.congreso.gov.ar

⁴⁵ García Negroni (1988) establece una clasificación entre diferentes tipos de destinatario: el destinatario directo, el encubierto y el indirecto. El primero de estos destinatarios es aquel que comparte la relación de interlocución con el locutor y a quien está dirigido explícitamente el mensaje, hecho que se evidencia en que a este tipo de destinatario están referidas las marcas de la segunda persona que aparecen en el enunciado. Por su parte, tanto el destinatario indirecto como el encubierto no forman parte de la relación de interlocución, por lo que nunca se los designa con las formas de la segunda persona, aunque sus presencias están previstas por el locutor, hecho que puede dejar huellas en la superficie textual. En el caso específico del discurso político, señala García Negroni, el destinatario encubierto se define como la persona a quien se dirige una fuerza ilocucionaria (de amenaza o advertencia) oculta o derivada de un complejo ilocucionario. El destinatario indirecto, en cambio, nunca es objeto de actos de habla de amenaza o advertencia, pero sí de actos, también derivados, en los que su voz resulta desautorizada o desacreditada. Las marcas de la tercera persona con que suele referirse a estos tipos de destinatarios en el discurso político dan cuenta de su condición de no-persona, tercero discursivo, característica que los ubica como adversarios o indecisos, pero nunca dentro del colectivo del locutor.

⁴⁶ Una encuesta realizada por el Instituto Social y Político de la Mujer/ISPM y la United Nations Funds for Population/UNFPA, en el año 2004, consultó a 1200 personas de entre 16 y 55 años de edad, en varias jurisdicciones de la Argentina, y dio como resultado que un 96,9% de los encuestados estaba a favor de incluir la educación sexual en el ámbito escolar.

sino que está desdoblado entre aquél al que se dirige el locutor y aquél otro con el que se enfrenta:

Metafóricamente, podemos decir que todo discurso político está habitado por un Otro negativo. Pero, como todo discurso, el discurso político construye también un Otro positivo, aquél al que el discurso está dirigido. En definitiva, de lo que se trata es de una suerte de desdoblamiento que se sitúa en la destinación. (Verón, 1987: 16)

Desde la perspectiva de Verón, el discurso político se dirige a tres tipos de destinatarios, cada uno de ellos objeto de un tipo de acto particular: de refuerzo para el *prodestinatario*, aquel que ya forma parte del colectivo del locutor y que comparte sus creencias; de polémica, respecto al *contradestinatario*, que es a quien se enfrenta el locutor; y de persuasión, en relación con el *paradestinatario*, que es a quien el locutor pretende convencer.

Esta multidestinación simultánea (García Negroni & Zoppi Fontana, 1992) trae aparejada la necesidad de emplear una serie variada de operaciones discursivas para la constitución de cada uno de destinatarios, fenómeno que construye especularmente la propia imagen del locutor.

En segundo lugar, las intervenciones propias del evento parlamentario comparten con el discurso político el hecho de que tienen como objeto persuadir a un otro sobre una determinada postura respecto a un tema particular:

El discurso político sería aquel que busca persuadir sobre la necesidad de que los oyentes cambien o refuercen sus conductas, creencias o actitudes a partir de la comprensión de la pararealidad discursiva que el discurso contiene. (Raiter, 2009: 81).

Estas características hacen del discurso parlamentario un objeto privilegiado para estudiar las valoraciones que circularon sobre el signo “sexualidad” en el debate que tuvo lugar a raíz del proyecto de Educación sexual integral. La necesidad de fundamentar las propias opiniones por parte de los legisladores nos permite acceder, por un lado, a los esquemas argumentativos que subyacen a cada intervención, las formaciones discursivas desde la que se posiciona cada locutor para emitir su enunciado y las memorias discursivas que movilizan, así como también los signos cuyas valoraciones son objeto de disputa.

Por otro lado, el análisis de estas intervenciones también nos permite observar aquellas valoraciones que tanto los que se posicionaron a favor de la sanción de la ley como aquellos

que se manifestaron en contra comparten sobre el signo “sexualidad”. Dar cuenta de estas valoraciones compartidas constituye el paso previo para reconstruir el marco discursivo, el universo común de creencias necesario para desarrollar cualquier debate (Angenot, 1989).

El proyecto de Educación sexual integral fue presentado primero en la Cámara de Diputados, el día 16 de agosto de 2006, donde obtuvo media sanción, con tan solo un voto en contra, y luego en la Cámara de Senadores, el 4 de octubre del mismo año, donde fue sancionada la ley, también con un solo voto opositor.

Hemos seleccionado como parte de nuestro corpus dos intervenciones que tuvieron lugar en la primera de estas fechas: la de Marta Olinda Maffei, diputada por aquel entonces del partido Afirmación de una República Igualitaria (ARI) por Buenos Aires y miembro informante del proyecto, y quien estuviera al frente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) entre 1995 y 2004; y la de Roberto Ignacio Lix Klett, quien era en ese momento diputado del partido Fuerza Republicana por Tucumán, agrupación política fundada por el represor Antonio Bussi y tradicionalmente cercana a las posturas más conservadoras de la Iglesia Católica, y único opositor en la cámara baja.

Hemos elegido estas dos intervenciones debido a que plantean opiniones contrarias entre sí respecto del proyecto y sus posturas están ampliamente desarrolladas, por lo que esperábamos encontrar en estas argumentaciones las valoraciones sobre la sexualidad que subyacen a la aceptación y al rechazo, respectivamente, del proyecto de educación sexual integral.

Al tomar la palabra Maffei en el debate, los seis diputados preopinantes habían dado su apoyo al proyecto. Por su parte, Lix Klett fue el noveno en expresar su opinión sobre un total de once, siendo el resto de los participantes Blanca Inés Osuna, diputada por Entre Ríos; Lucía Garín de Tula, diputada por Catamarca; María del Carmen Rico, diputada por Buenos Aires; María Angélica Torrontegui, diputada por San Luis; Eusebia Antonia Jerez, diputada por Tucumán; Esteban José Bullrich, diputado por la Capital; Silvia Augsburgger, diputada por Santa Fe; Alicia Marcela Comelli, diputada por Neuquén; y Marcela Virginia Rodríguez, diputada por la Capital.

Debido a que los partidos ya habían manifestado la votación en bloque sobre este tema, la media sanción de la ley estuvo prácticamente garantizada desde el comienzo del debate.

3.1.2 Discurso pedagógico

Como señalamos en el primer capítulo (véase 1.5), la práctica pedagógica formal que se desarrolla en las instituciones escolares constituye una de las vías privilegiadas, en las sociedades modernas occidentales, para la producción y reproducción de valores ideológicos (Althusser, 1971; Bourdieu, 1982; Bernstein, 1996). Esta característica coloca no sólo a la institución pedagógica sino también a su dispositivo como un objeto de gran interés para el estudio de los sentidos que circulan a nivel social y de los mecanismos que regulan su transmisión:

En la sociedad moderna actual, el control de lo impensable radica esencialmente, aunque no por completo, en los niveles superiores del sistema educativo. Esto no significa que el control de lo impensable no pueda tener lugar fuera del sistema educativo, pero el control y la gestión principales de lo impensable corren a cargo de las instituciones superiores de enseñanza. Por otra parte, en las sociedades modernas complejas, la gestión de lo pensable corre a cargo de los sistemas escolares de secundaria y primaria. (Bernstein, [1990] 1996: 59)

En la Argentina, a partir de la sanción de la ley Nacional de Educación, en 2006, se ha extendido de diez a trece la cantidad de años obligatorios que las personas deben asistir al colegio⁴⁷, a la vez que ha ido aumentando progresivamente, año a año, el número de días del calendario escolar. Por otro lado, son cada vez más largas las jornadas curriculares, principalmente debido a que es cada vez mayor la concurrencia a colegios de gestión privada⁴⁸, caracterizados, la mayoría de ellos, por la permanencia de los alumnos en la escuela desde la mañana hasta la tarde, modalidad que está siendo también implementada con mayor frecuencia en las escuelas del Estado.

La gran exposición a la que se ven sometidos los jóvenes hace de la esfera escolar un espacio privilegiado para la transmisión de contenidos ideológicos (Althusser, 1968). Más allá de las constantes críticas que reciben diariamente los docentes desde distintos sectores de la sociedad, aún hoy gozan de un importante prestigio por la calidad de los conocimientos que poseen (Wainerman et al, 2008), valoración que no parece otorgarse de

⁴⁷ Desde la sanción de esta ley, la matrícula de alumnos en el nivel secundario aumentó un 15%, entre 2007 y 2009 (DiNIECE. Ministerio de Educación, 2009).

⁴⁸ En la Ciudad de Buenos Aires, el 50,4% de la matrícula escolar concurre a instituciones de gestión privada de todos los niveles, número que ha ido en aumento de forma paulatina desde 1955 (DiNIECE. Ministerio de Educación, 2009).

la misma manera a la información que circula en otros ámbitos, como es el caso de los medios de comunicación.

A raíz de estas características, consideramos el discurso pedagógico como un objeto sumamente productivo para analizar los sentidos y valores que se pretenden imponer en la sociedad argentina actual. Por ello, seleccionamos como parte de nuestro corpus dos manuales para docentes del nivel secundario, elaborados por el Ministerio de Educación para la implementación de la ley, denominados *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*, de 2007⁴⁹, y *Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*, de 2012⁵⁰.

Específicamente, del primer manual, nos focalizaremos en uno de los apartados, aquel que lleva por título “La posición del docente”, y del segundo manual, en el apartado “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria”. Hemos elegido estos manuales debido a que están dirigidos a los docentes, por lo que esperábamos encontrar allí no sólo las propuestas para abordar el tema de la sexualidad, sino también las valoraciones que se pretende que los docentes transmitan sobre la sexualidad a sus estudiantes.

3.1.3 Discurso periodístico

En la actualidad, los medios masivos de comunicación constituyen la principal vía a partir de la cual se activa y se pone en circulación la gran mayoría de los sentidos en una comunidad. Tanto por la forma de los mensajes que producen como por la posición de enunciación que asumen, conforman un espacio privilegiado para instaurar los temas que forman parte de la agenda pública (Raiter, 2002). De esta manera, delimitan el espacio de la opinión pública (Habermas, 1962), que son los temas que preocupan a los ciudadanos como tales.

Lejos de presentar un fiel reflejo de los eventos ocurridos, los medios constituyen una verdadera industria de la información en tanto producen realidad social: son los que representan los hechos en acontecimientos sociales (Verón, 1987). El discurso mediático es,

⁴⁹ *Educación Integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2007.

⁵⁰ *Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2012.

en gran parte, responsable no sólo de los contenidos que conforman la agenda pública y frente a los cuales las personas de la comunidad se sienten en la necesidad de opinar o, al menos, de tener una determinada postura; el discurso mediático es también responsable, en gran medida, de los signos con que se aborda una problemática social específica y de las valoraciones impuestas sobre estos signos:

Cada medio nos acerca una determinada selección de asuntos importantes que, desde la instancia de producción, considera que debemos conocer. Este es el trabajo que de manera silenciosa y desde la aparición de los primeros periódicos, realizan los medios constantemente: seleccionan y jerarquizan la información sobre nuestro entorno indicando cuáles son los temas más importantes a través de titulares en tapas, fotografías, tipografías, minutos de pantalla, etc. De esta manera, los medios satisfacen nuestra necesidad de saber “qué está pasando en el mundo”, eligiendo por nosotros qué es lo que vale la pena saber. (Zullo, 2010: 186)

Como señalamos en el apartado anterior, la sanción de la ley tuvo un amplio consenso en el recinto parlamentario (tan sólo un diputado y una senadora se manifestaron en contra). Sin embargo, esta legislación trajo aparejado un importante debate en los medios masivos de comunicación, reflejado en el amplio espacio que se le ha otorgado en los diarios, la televisión y la radio (Wainerman et al, 2008), debate que se extendió más allá del texto de la ley en sí mismo e incorporó temas que no habían sido planteados en el ámbito político.

Para nuestra investigación, nos hemos centrado en las notas publicadas en los diarios *La Nación* y *Página/12*⁵¹ que trataron el tema de la educación sexual integral. Hemos elegido estos dos periódicos porque detrás de *Clarín*, son los de mayor tirada en la Argentina y se dirigen a públicos muy diferentes entre sí. Podemos caracterizar la línea editorial del diario *La Nación* como proclive a una ideología neoliberal, cercana a las posturas más conservadoras de la Iglesia católica. Este posicionamiento no le impide presentarse como un diario serio, democrático y objetivo, que constituye como su destinatario a un lector crítico, culto, interesado en la realidad social. *Página/12*, por su parte, tiene como una de sus características principales la de proclamar y reivindicar todo lo que en materia de derechos humanos se realice, lo que lo acerca a los sectores medios más progresistas.

⁵¹ Los artículos fueron extraídos de las páginas web de cada diario: www.lanacion.com y www.pagina12.com.ar.

Durante los gobiernos kirchneristas⁵², uno y otro medio han planteado marcadas diferencias en relación con el oficialismo: mientras que *Página/12* ha mostrado una clara tendencia a apoyar las medidas impulsadas por el partido gobernante, *La Nación* ha optado por una postura mucho más crítica, hecho que lo llevó a ser considerado como un medio opositor por los propios políticos kirchneristas.

Más allá de coyunturas puntuales que merecieron la cobertura de ambos medios, la mayoría de las veces cada diario ha abordado el tema de la educación sexual desde perspectivas muy diferentes. *La Nación*, por un lado, suele tratar el asunto mediante crónicas sobre estudios que relevan el impacto que ha tenido la implementación de la educación sexual en la conducta adolescente, acompañadas por artículos de opinión que evalúan estos datos de forma negativa.

Por su parte, *Página/12*, por lo general, trata la problemática cuando surge algún conflicto específico relacionado con la implementación de la ley en los colegios, ya sea a través de crónicas periodísticas o artículos de opinión.

Hemos decidido tomar tres temporalidades diferentes para la constitución del corpus periodístico. Un primer momento está dado por la semana posterior a la sanción de la ley, el día 4 de octubre de 2006. Seleccionamos, en este primer eje temporal, cuatro notas periodísticas: dos pertenecientes al diario *La Nación*, correspondientes a los días cinco y seis de octubre; y las otras dos a *Página12*, publicadas también los días cinco y seis de octubre.

Siguiendo en orden cronológico, definimos un segundo momento: el 30 de julio de 2009, día en que *La Nación* y *Página/12* publicaron una nota cada uno en referencia a las críticas manifestadas por el arzobispo de La Plata, monseñor Héctor Aguer, a uno de los materiales elaborados para la implementación de la ley de Educación Sexual Integral, el *Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/Sida*. Estas expresiones merecieron la respuesta del Ministro de Educación, Alberto Sileoni, quien cuestionó la conducta de Aguer por tratarse de una opinión sobre una ley. Cinco días más tarde, *La Nación* publicó una nota de opinión sobre esta polémica, firmada por el periodista Rolando Hanglin.

⁵² Calificamos de este modo a los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de su mujer y sucesora en el cargo, Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011 hasta la actualidad). Véase 1.2.

El tercer momento lo situamos en junio de 2013. Los primeros días de ese mes, *Página/12* publicó una noticia sobre una docente de San Luis, Romina García Hermelo, a quien se la había suspendido de sus tareas supuestamente por haber dado a leer a sus alumnos de cuarto año de colegio secundario el libro *Hay una chica en mi sopa*, de la escritora Silvia Núñez del Arco Vidal⁵³. El hecho desencadenó una serie de eventos y de notas que tuvieron su final el día 14 de junio, cuando se le levantó la sanción a la docente.

Por su parte, unos días más tarde, el 25 de junio de 2013, *La Nación* publicó dos artículos que trataron sobre una investigación realizada por un grupo de sociólogos que relevaron los cambios en las conductas de los adolescentes a raíz de la implementación de la ley de Educación sexual integral.

La cercanía temporal entre el episodio de San Luis, al que *Página/12* le otorgó gran notoriedad pero que no tuvo repercusión alguna en *La Nación*, y el relevamiento hecho por este último medio sobre la sexualidad adolescente, el cual, por su parte, no fue tratado por *Página/12*, evidencia los distintos modos de abordar el tema en uno y otro diario. Hemos seleccionado como corpus para nuestra investigación, en este tercer eje temporal, por un lado, los dos artículos publicados en *La Nación*, el día 25 de junio de 2013, y, por el lado de *Página/12*, tres crónicas publicadas en relación con la sanción a la docente García Hermelo, los días 3, 4 y 14 de junio.

En total, hemos seleccionado doce artículos periodísticos, distribuidos de forma pareja entre ambos medios. Como mencionamos unos párrafos más arriba, el gran debate en torno al tema de la educación sexual, en la Argentina, se ha dado en el ámbito periodístico, de ahí que en nuestro corpus prevalezcan textos pertenecientes a este tipo de discurso.

Las diferentes formaciones discursivas movilizan regiones del interdiscurso, conjuntos determinados de discursos que ponen en circulación determinados signos y valoraciones relacionados con la sexualidad y la educación sexual, pero a la vez silencian otros, marginándolos a un segundo plano o categorizándolos como absurdos o utópicos, clasificación que los coloca del lado de lo impensable. El discurso periodístico constituye un objeto privilegiado para estudiar los mecanismos que regulan las interpretaciones posibles de los discursos que circulan en torno a la educación sexual integral. El análisis de estos artículos nos permite observar cuáles son las voces que los medios legitiman para

⁵³ Editorial Planeta, 2011.

pronunciarse sobre este tema, cuáles las posiciones de sujeto habilitadas para hacerlo, así como también cuáles son las relaciones de fuerza que se establecen entre ellas (solidaridad, competencia, complementariedad, etc.).

3.2 La escena discursiva

Nuestra propuesta de análisis tiene como objeto reconstruir el interdiscurso, el conjunto de discursos que ha circulado en la Argentina en relación con la sanción de la ley de Educación sexual integral. Este interés se apoya en la idea de que sólo conociendo el interdiscurso podremos explicar las operaciones que regulan los posibles sentidos que pueden atribuírsele a los signos y expresiones que aparecen en un texto particular (Pêcheux, 1975). A su vez, este conocimiento nos permitirá también explicar por qué ciertas lecturas no son posibles para un determinado texto (Raiter, 1999c), por qué ciertos sentidos no son esperables, no forman parte de lo decible o de lo pensable en una coyuntura histórica determinada.

Para ello, pretendemos analizar las escenas discursivas configuradas en cada uno de los textos que conforman nuestro corpus: cuáles son los signos que ponen en circulación y cómo son valorados estos signos; con qué otros signos están asociados, qué actores sociales mencionan y de qué tipo de procesos participan; qué voces incorporan y cuál es el posicionamiento del locutor frente a estas voces; qué formaciones discursivas atraviesan el texto, qué tipo de relaciones se establecen entre ellas y qué formaciones ideológicas desarrollan.

Analizaremos el corpus desde dos perspectivas complementarias. En una primera etapa, adoptaremos una perspectiva textual (Halliday, 1985), momento en el que relevaremos los signos que aparecen en cada texto individual, los actores sociales y los roles temáticos que cumplen en los procesos a los que aparecen asociados. Por su parte, en una segunda etapa, nos posicionaremos desde una mirada interdiscursiva, con el objeto de observar el lugar que ocupa cada texto en la red discursiva a la que se integra y de la que forma parte (Pêcheux, 1975; Verón, 1986).

La primera etapa de nuestro análisis se sustenta en la postura teórica que plantea que la disposición y organización sintagmática de los enunciados conforma un tipo de operación particular para la asignación de sentido (Hodge & Kress, 1979; Pérez & Zullo, 1999). Consideramos que no puede dissociarse lo que se dice de la forma en que se lo dice; no es posible privilegiar el plano del enunciado o el de la enunciación, debido a que ambas dimensiones son constitutivas del sentido configurado en un texto (Angenot, 2010;

Maingueneau, 1984). Bajo esta premisa, abordaremos el análisis textual del corpus desde dos niveles: el sintáctico-semántico y el semántico-discursivo.

La segunda etapa del análisis tiene como objetivo remitir los textos a las formaciones discursivas que los atraviesan y que movilizan un universo semántico particular. A partir de establecer el espacio discursivo (Maingueneau, 1984) constituido en cada texto, pretendemos establecer las relaciones de fuerza que mantienen las diferentes formaciones discursivas entre sí, hecho que nos permitirá observar cuáles son los discursos que predominan y qué signos y sentidos son habilitados por ellos, haciendo que determinadas interpretaciones resulten más accesibles que otras (véase 2.5a)

Dejaremos de lado el método propuesto por Fairclough (1992) debido a que consideramos que no permite dar cuenta de aquellos otros discursos que no son dichos en el corpus analizado - ni de aquellos que, a pesar de no aparecer en la superficie textual, forman parte de la red y constituyen los sentidos de los discursos que sí circulan, ni de aquellos otros que no circulan por no formar parte de lo pensable en la coyuntura estudiada. Al trabajar exclusivamente con textos empíricos, la teoría de Fairclough se limita a realizar un análisis estrictamente descriptivo y comparativo de los diferentes materiales, pero resulta insuficiente para explicar la multiplicidad de procesos y operaciones discursivas que subyace a la configuración de los sentidos que se manifiestan en dichos textos (véase 2.2.2c), fenómeno que encuentra en el plano de lo no dicho su funcionamiento más significativo.

Como mencionamos en el capítulo 2, cuando presentamos la propuesta de Pêcheux (véase 2.2.6a), es la red discursiva la que delimita las lecturas posibles para un texto particular, imposibilitando otras al calificarlas como absurdas, incorrectas, inapropiadas o simplemente, quiméricas. Esta mirada interdiscursiva nos permitirá acceder a aquello que no es dicho en el texto, pero que determina desde el exterior los sentidos de los signos y expresiones que en él aparecen.

En los próximos apartados de este capítulo, expondremos de forma detallada las herramientas metodológicas que emplearemos en cada una de las etapas del análisis, las decisiones tomadas para la definición de estas categorías y los objetivos buscados al aplicarlas al análisis del corpus.

3.2.1 Análisis intratextual

3.2.1.1 Nivel sintáctico-semántico

La primera etapa de nuestro análisis comienza con el nivel sintáctico-semántico, momento en el que analizaremos la función ideativa del lenguaje, esto es, el lenguaje en tanto representación del mundo (Halliday, 1985). Para ello, tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación, dado que esta es la unidad mínima en la que se representa una acción o estado de cosas y sus participantes y circunstancias (Menéndez, 1999). En este nivel, observaremos con qué prácticas se asocia la sexualidad, qué actores sociales participan, cómo son clasificados, en qué tipo de procesos están involucrados y qué roles desempeñan.

Partimos, en este primer momento, del postulado formulado por la Lingüística Crítica (Hodge & Kress, 1979) según el cual la organización sintáctico-semántica de los enunciados construye una visión parcial del mundo (véase 2.2.2). Nuestro análisis se inicia con el relevamiento de los distintos términos o construcciones que son empleados para categorizar a los diferentes actores y eventos que se mencionan en los textos.

El nivel léxico constituye una entrada sumamente productiva para analizar cuáles son los signos ideológicos que circulan y los acentos valorativos que se les pretenden imponer, debido a que el vocabulario refleja y expresa los intereses del grupo (Fowler, 1979). Los signos empleados llevan incorporados una carga de valoraciones previas, por lo que la elección de uno u otro término da cuenta de una clasificación que impone el texto.

La aparición de más de un término, en los diferentes textos, para referir a un mismo suceso o actor da lugar al fenómeno de sobrelexicalización. Las formas que aparecen en un mismo texto se articulan en un sistema de conceptos que es parte de una teoría, esto es, de una manera de ver e interpretar el mundo. Cada uno de estos sistemas funciona como un modelo que explica la realidad (Trew, 1979a), por lo que su análisis resulta de suma importancia para estudiar las posiciones ideológicas que se manifiestan en los distintos textos.

Posteriormente, en este mismo nivel, analizaremos los tipos de procesos y los roles temáticos asignados a los actores sociales que se mencionan, para lo que deberemos segmentar cada texto en cláusulas. En aquellos casos en los que nos encontremos con

transformaciones (Hodge y Kress, 1979), procuraremos reponer la forma básica del enunciado en la medida en que nos sea posible por el contexto discursivo.

En esta etapa de la investigación, hemos adoptado la propuesta metodológica desarrollada por Hodge y Kress (1979), aunque, como señalamos en el capítulo 2.2.2, hemos hecho algunas modificaciones a su enfoque de análisis. Si bien respetamos los tipos de modelos propuestos por estos autores, quienes distinguen entre un modelo accional y otro relacional, nos distanciamos en los criterios que eligen para la clasificación de los tipos de procesos y de los participantes en el modelo accional. A diferencia de Hodge y Kress, que toman como punto de partida el significado gramatical del verbo para la categorización de los procesos, nuestra clasificación establece como base la configuración de los tipos de participantes involucrados en la cláusula (Fawcett, 2008), participantes que serán catalogados según su grado de agentividad/afectación (Hopper & Thompson, 1980) en el proceso desarrollado. Esta distinción nos permite dar cuenta de los diferentes roles temáticos que pueden estar asociados con un mismo verbo o incluso, con la diferente disposición de estos roles temáticos en la cláusula. Así, un verbo como *recibir* tendría, en principio, dos tipos de clasificaciones diferentes, en función de la configuración de participantes que involucre:

[Juan recibió un premio de la universidad]

[Juan recibió a los invitados en su casa para cenar]

Si bien en ambos casos se trata de un proceso transactivo, en el primero, *Juan* es el sujeto gramatical pero no es quien inicia la acción, sino que cumple el rol de paciente al ser el beneficiario del premio. El agente no aparece mencionado de forma explícita, pero puede deducirse que es algún miembro de la universidad⁵⁴.

En cambio, en el segundo ejemplo, *Juan* sí es quien lleva a cabo la acción de manera consciente y voluntaria, por lo que es el agente del proceso, mientras que *los invitados* desempeñan el rol de pacientes. Vemos que el segundo ejemplo presenta la estructura más prototípica de los procesos transactivos, dado que el papel de agente es desempeñado por el sujeto gramatical (Halliday, 1985) y es quien aparece primero en la estructura sintagmática, lo que permite un procesamiento más sencillo (Givón, 1995).

⁵⁴ De hecho, esta configuración de los actores involucrados resulta más sencilla de apreciar si parafraseamos el ejemplo como [El decano de la universidad premio a Juan], estructura que deja en evidencia a los actores involucrados y los roles cumplidos por cada uno de ellos en relación con el proceso que se menciona.

Si bien relevaremos la totalidad de los tipos de procesos y de participantes, datos que iremos exponiendo a lo largo del próximo capítulo de manera diferenciada para cada tipo de discurso que conforma el corpus, nuestra investigación se focalizará en el modelo accional, específicamente en aquellos procesos que incluyan, al menos, como uno de sus participantes a un actor que tenga el rasgo [+ humano] o bien que dicho rasgo se pueda desprender metonímicamente por la alusión a la institución que representa, como es el caso, por ejemplo, cuando se refiere a [el docente] o [los directivos] por medio de [la escuela], a [el padre] o [la madre] a través de [la familia], a [un funcionario público] por medio de [el gobierno], o a [un arzobispo] mediante [la Iglesia].

Como señalamos en el capítulo 2.2.2, definimos el *proceso transactivo* como aquel que tiene dos participantes, de los cuales uno es el que realiza una acción, el *agente*, y el otro, quien se ve afectado por las consecuencias de esta acción, el *paciente*:

[El docente debe educar integralmente al alumno]

En este ejemplo, tenemos el proceso transactivo *educar* afectado por una transformación, la pasivización – fenómeno que desarrollaremos unos párrafos más adelante - por lo que en la superficie solo aparece el participante paciente, en este caso *la persona*, mientras que el agente responsable de desarrollar la acción está omitido.

El *proceso no transactivo* consiste de un único participante, que o bien puede ser un *agente*, quien realiza la acción de forma voluntaria, o bien puede ser un *experimentante*, en cuyo caso el proceso no se realiza ni consciente ni voluntariamente por el participante:

[Uno va a la escuela a aprender]

[Los chicos deben madurar]

En el primero de estos ejemplos, encontramos un participante agente, responsable de llevar a cabo la acción de ir a la escuela; mientras que en el segundo ejemplo, aparece un sujeto experimentante, que no realiza voluntariamente el proceso de madurar.

Los *procesos pseudotransactivos*, por su parte, suelen presentar una estructura superficial transitiva, pero en la forma profunda incluyen un único participante, que o bien puede cumplir el rol de *agente* o el de *experimentante*, y son aquellos que involucran acciones relacionadas con el pensamiento, los sentimientos y el decir:

[Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la educación sexual]

[Lamento profundamente que el tema se esté tratando a esta velocidad]

[Los diputados vamos a empezar a plantear una historia diferente]

Desde el punto de vista gramatical, los tres casos presentan estructuras transitivas. Sin embargo, en su forma profunda aparece un único participante: el sujeto que conoce, en el primer ejemplo; el que lamenta, en el segundo; y el que plantea, en el tercero. El segundo grupo no cumple el papel de paciente en ninguno de los tres ejemplos, debido a que no se ve afectado por la acción.

En los en los casos en los que las acciones relacionadas con el decir, el pensamiento o los sentimientos sí producen una consecuencia material sobre un segundo participante, se trata de procesos transactivos, independientemente de que el resultado del proceso sea perceptible visualmente, como ocurre con los insultos, las amenazas o las explicaciones, que afectan el estado mental de la persona:

[El Ministro de Educación explicó a *Página/12* que el material responde a los lineamientos de la ley]

En el uso cotidiano del lenguaje, estas formas básicas - en el sentido de que son las más fáciles de procesar y las que se adquieren a más temprana edad (Givón, 1995) - suelen aparecer afectadas por transformaciones, que, como ya indicamos en el capítulo 2.2.2a, son operaciones que borran, combinan o reordenan sintagmas o partes de ellos. Estas operaciones pueden ser de distintos tipos: *elipsis*, *nominalización*, *pasivización*, *impersonalización* o *incorporación negativa*.

La elipsis borra en el orden sintagmático alguno de los elementos, vacío que puede o no ser recuperable por el contexto discursivo:

[Sexualidad adolescente: [X] usan más la “píldora” que el preservativo]

La elisión del agente, en este ejemplo, omite la mención del responsable de llevar a cabo la acción, información que debe ser inferida por el oyente o lector. En este caso, el antecedente inmediato al verbo hace suponer que se está refiriendo a los adolescentes.

La nominalización convierte un verbo - que, como tal, constituye el proceso de la cláusula - en un nombre, por lo que borra las marcas de persona y número, hecho que dificulta la recuperación de los participantes involucrados en el proceso original:

[El respeto, la tolerancia, la empatía y el conocimiento son algunas de las cualidades centrales para el desarrollo de esta tarea]

En este ejemplo, podemos contar cinco nominalizaciones: *respeto*, *tolerancia*, *empatía*, *conocimiento* y *desarrollo*, que derivan de los verbos respetar, tolerar, empatizar, conocer y desarrollar. Ninguno de los participantes exigidos por dichos procesos puede ser recuperado por la información brindada en el marco de esta cláusula, por lo que el interlocutor deberá remitirse a un contexto discursivo más extenso o bien al interdiscurso.

La pasivización, por su parte, produce el reordenamiento de los participantes involucrados en la cláusula, colocando en la posición temática a aquel participante que ocuparía el lugar remático en la forma activa y, la mayoría de las veces, omite la mención del agente de la acción:

[La sexualidad ha sido considerada un tema “tabú” en nuestra sociedad]

En este ejemplo, la pasivización de la forma básica evita mencionar al sujeto que valora el tema de la sexualidad como un tabú, información que se vuelve difícil de recuperar para quien procesa el enunciado.

La impersonalización tiene un efecto parecido al de la pasivización, debido a que borra al agente de la acción:

[Debe partirse de la idea que “hablar de sexualidad” no es hablar de la sexualidad del docente]

En este caso, resulta imprescindible recurrir a un contexto discursivo más amplio si se pretende identificar al agente responsable de desarrollar el proceso mencionado.

Por último, la incorporación negativa presenta una estructura muy similar a la forma básica, pero introduce una negación en el significado del verbo, de alcance variable, fenómeno que complejiza su procesamiento debido a que exige reponer una información anterior que el oyente debe conocer o suponer:

[Estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas]

El verbo *desmitificar* presupone (Ducrot, 1984) que ciertos temas fueron mitificados antes, información que no es afirmada en el enunciado sino que se presenta como ya sabida. Ello obliga a tener que inferir la información que no aparece en la estructura sintagmática, dado que, de lo contrario, resulta imposible atribuirle un sentido al enunciado.

Una vez segmentados los textos en cláusulas, cuantificaremos los tipos de procesos y de participantes que aparecen en cada una de ellas, con el objeto de establecer, por un lado, su frecuencia de aparición y, por el otro, qué actores sociales desempeñan qué roles y en qué

tipo de procesos. A su vez, el análisis de las transformaciones nos permitirá observar en qué momentos del texto aparecen recursos que mitigan el grado de explicitud de la información presentada (Lavandera, 1986), hecho que exige un mayor esfuerzo para el procesamiento del enunciado por parte del interlocutor, quien debe reponer ciertos elementos que no aparecen de forma explícita en la superficie textual.

3.2.1.2 Nivel semántico-discursivo

En la primera etapa del análisis, también abordaremos el nivel semántico-discursivo de los textos con el objeto de analizar qué voces incorporan, a partir de qué mecanismos lingüísticos traen a escena dichas voces, qué imágenes construye de sí mismo el locutor y de sus destinatarios y cuál es su actitud frente a los diversos posicionamientos discursivos que evoca. De esta manera, pretendemos dar cuenta de cuáles son los actores sociales autorizados para tratar el tema de la sexualidad, cuál es la jerarquía establecida entre ellos y cuáles son los procesos discursivos a partir de los cuales se legitima su voz en relación con esta problemática.

En este nivel de análisis, centraremos nuestra atención en aquellos enunciados que presentan formas de la *heterogeneidad mostrada*, es decir, aquellas que “inscriben al ‘otro’ en el hilo del discurso” (Authier-Revuz, 1982: 4). Nos interesaremos, principalmente, por el discurso referido (Zoppi-Fontana, 1986) y por aquellos procedimientos lingüísticos, tales como la presuposición, el sobrentendido, la negación o la ironía, que traen a escena una diversidad de voces alternativas a la del locutor (Ducrot, 1984). Cada uno de estos recursos contribuye de un modo particular a la construcción de la escena discursiva, por lo que su análisis nos permitirá observar qué tipo de relación establece el locutor con las diferentes voces que conviven en su texto, esto es, en qué medida da lugar a la aparición de puntos de vista alternativos, frente a cuáles de ellos se distancia y con cuáles se identifica.

Para el análisis de las dimensiones dialógica y polifónica recurriremos, por un lado, a las categorías elaboradas por Ducrot en la Teoría de la Polifonía (1984) para hacer referencia a los distintos sujetos discursivos involucrados en la enunciación. Como vimos en el apartado 2.2.5b, este autor sostiene que en un mismo enunciado pueden aparecer diferentes voces, que responden a distintos puntos de vista. La no correspondencia entre los responsables de ciertos actos de habla particulares y el sujeto a quien se adjudica la enunciación obliga a

diferenciar entre el *locutor* del enunciado y sus *enunciadores*. El primero de estos es quien aparece como el responsable global del acto de enunciación y a quien se le deben atribuir las marcas de la primera persona. En cambio, los enunciadores constituyen los sujetos discursivos que el sentido mismo del enunciado presenta como responsables de ciertos actos efectuados en la enunciación.

Complementaremos el análisis con las categorías propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) para estudiar las diferentes posturas que puede asumir el locutor frente a los distintos enunciadores que trae a escena. Nos focalizaremos en el subsistema de *compromiso* (véase 2.2.2c), que involucra los recursos lingüísticos que puede utilizar el locutor para reconocer o ignorar los diversos puntos de vista que sus enunciados ponen en juego.

Estos autores parten del supuesto de que todo uso del lenguaje está atravesado por una voz ajena a la del locutor que se manifiesta de forma más o menos explícita en la superficie textual. Dependiendo el grado de explicitud que presente esta voz, distinguen dos tipos de enunciados: los *monoglósicos*, que ignoran la alteridad inherente a todo acto comunicativo; y los *heteroglósicos*, caracterizados por reconocer voces alternativas a la del propio locutor, ya sea para apoyarse en ellas o para refutarlas:

[La mayoría de los que se oponen a la educación sexual terminan siendo los que en la casa realizan el abuso sexual]

[“Se observa una baja general en el uso de ese método de cuidado”, apunta Analía Kornblit]

El primero de estos ejemplos no incorpora, a simple vista, más que una única voz, la del locutor. El uso del presente del modo indicativo presenta el contenido de la proposición como una verdad general, indiscutible, lo que atribuye a su locutor una imagen de conocimiento y autoridad. En cambio, el segundo ejemplo trae a escena una voz que no se condice con la del locutor y que presenta un posicionamiento sobre el que no se hace responsable, sino que corresponde a otro enunciador.

Martin y White señalan que la incorporación de voces diferentes a la del locutor puede producir dos efectos: la *expansión dialógica*, en cuyo caso el locutor trae a escena posturas alternativas con el objeto de desarrollarlas; o bien la *contracción dialógica*, que rápidamente clausura la polifonía, reduciendo la pluralidad de voces a una sola.

Entre los recursos que pueden emplearse para la *expansión dialógica*, encontramos, en la Teoría de la Valoración, la *consideración*, que presenta la postura del locutor como una entre varias, construyendo, así, un trasfondo heteroglósico:

[Creo que en este tema tan delicado no nos pueden estar apurando]

El verbo modal “creo” da cuenta de que la proposición sostenida en el enunciado es propia del locutor y no agrega ningún tipo de presuposición respecto a su verdad o falsedad, por lo que da a entender que podrían existir también otras posturas.

La expansión dialógica también se puede producir mediante el recurso de la *atribución*, que presenta la postura comunicada en el texto como perteneciente a una voz externa a la del locutor. Esto puede realizarse mediante el *reconocimiento* de esta voz externa, sobre la cual el locutor no explicita su opinión, o bien el *distanciamiento*, recurso a partir del cual el locutor explicita su alejamiento respecto al punto de vista incorporado:

[La Iglesia dice que se deben respetar las diferentes visiones]

[Se dice que en este proyecto de ley existe -lo he escuchado de parte de algunos compañeros que me han precedido en el uso de la palabra- la posibilidad de una objeción de conciencia]

En el primer ejemplo, se pone en escena la opinión de la Iglesia, y no se advierten marcas que permitan dilucidar cuál es el posicionamiento del locutor frente a esta postura. En cambio, en el segundo, la expresión “se dice” evidencia desde el comienzo del enunciado el distanciamiento del locutor frente a la proposición comunicada.

En cuanto a los recursos que incluyen la *contracción dialógica*, los autores identifican la *refutación* y la *proclamación*. La primera de estas categorías consiste en el rechazo de posiciones alternativas, que puede realizarse mediante la *negación*, que invoca la alternativa positiva para luego rechazarla, o a través de la *contraexpectativa*, que incluye todas las variedades de formas concesivas o adversativas:

[Este proyecto de ley no ha dejado de lado a los padres sino que los ha incluido]

[Si bien en términos generales disminuyó la cantidad de chicos que no se cuidan de ninguna manera, médicos y especialistas están preocupados por la adopción de la píldora de emergencia como método anticonceptivo entre los adolescentes]

En el primero de estos ejemplos, notamos el carácter polifónico de la negación. Como señala Ducrot (1984), este recurso pone en escena dos enunciadores: uno que afirma la

proposición enunciada y otro que la niega y con el cual se identifica el locutor. Este autor clasifica la negación en tres tipos: descriptiva, polémica y metalingüística. La negación descriptiva es aquella que permite representar un estado de cosas sin que el locutor presente su enunciado como opuesto a un discurso adverso:

[En las provincias del Noroeste es donde hay mayor porcentaje de adolescentes que aún no han tenido relaciones]

La negación polémica trae a escena dos enunciadores que presentan puntos de vista antagónicos. Este tipo de negación mantiene las presuposiciones que presenta el enunciado positivo subyacente y tiene un efecto reductor sobre lo negado:

[el derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual]

La negación metalingüística se caracteriza por descalificar el marco discursivo impuesto por un enunciado previo y establece, por lo tanto, uno diferente del rechazado. Al refutar todo un marco discursivo –y no sólo un punto de vista-, este tipo de negación no opone dos enunciadores, sino dos locutores. De este modo, se diferencia de la negación polémica en que, por un lado, cancela las presuposiciones del enunciado positivo subyacente y, por el otro, no presenta un efecto reductor, sino contrastivo o bien ascendente (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001). Este tipo de negación suele ir acompañada de un enunciado correctivo:

[El proyecto de la educación sexual integral no ha dejado de lado a los padres sino que los ha incluido]

Martin y White siguen esta línea – si bien nunca mencionan a Ducrot en sus escritos – al proponer que la negación abre el juego polifónico pero inmediatamente lo clausura.

De forma similar, la contraexpectativa pone en escena dos enunciadores: uno que presenta la primera proposición, en el ejemplo citado, la disminución de los chicos que no utilizan ningún método anticonceptivo, como un argumento para una determinada conclusión; y un segundo enunciador que trae a escena una conclusión opuesta a la que orientaba el primer enunciador y es con este segundo enunciador con el que se identifica el locutor.

La *proclamación*, por su parte, se utiliza para señalar el fuerte involucramiento del locutor con el punto de vista que incorpora al texto y puede llevarse a cabo a través de la *coincidencia*, el *respaldo* o el *pronunciamiento*.

El primero de estos recursos, la coincidencia, presenta la proposición contenida en el enunciado como irrefutable o ya conocida, por lo que genera un acercamiento entre el locutor y su alocutario al plantear un mismo marco de conocimientos o valores:

[Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la educación sexual]

Tanto el hecho de haber ocultado la educación sexual como las consecuencias que ello ha traído aparejado son presentados por el locutor, en este ejemplo, como informaciones obvias, hecho que imposibilita su discusión.

El respaldo presenta el apoyo del locutor a una postura que se atribuye a una voz externa:

["Los adolescentes le temen más al embarazo que al VIH. De eso se cuidan. En generaciones anteriores, el temor a contraer enfermedades de transmisión sexual era más alto y esto incidía en la manera de cuidarse en el inicio de la vida sexual", explica Kornblit]

El verbo “explicar” presupone el carácter verdadero del enunciado citado, fenómeno que manifiesta el respaldo del locutor ante su enunciador.

Por último, el pronunciamiento es un recurso que presenta al locutor como la fuente responsable del enunciado y señala su fuerte compromiso ante la proposición que comunica:

[La persona debe ser educada integralmente]

La modalidad deóntica expresada en el uso del verbo “deber”, en este ejemplo, presenta, por un lado, la proposición como una opinión del locutor y no como una verdad indiscutible, y, por otro lado, que el locutor está convencido de lo que expresa.

Por otro lado, para el análisis del discurso referido en particular, seguiremos la propuesta de Zoppi-Fontana (véase 2.2.6d), quien sostiene que en todo acto de referir, el locutor realiza necesaria y simultáneamente una interpretación tanto de los enunciados que cita como del texto total en el que esos enunciados fueron emitidos originalmente. Esta interpretación, señala la autora, subyace al acto de referir y orienta las dos operaciones constitutivas de este tipo de procedimiento: la descontextualización, que consiste en seleccionar determinados enunciados de otro texto que los contiene; y la

recontextualización, que es la inclusión de esos enunciados en un nuevo texto y que provoca grados de distanciamiento del locutor con respecto a los enunciados referidos y al enunciador responsable de dichos enunciados.

El discurso referido puede realizarse mediante diferentes estrategias discursivas: el *estilo directo*, el *estilo indirecto*, el *estilo indirecto libre* o formas mixtas, cada una de ellas diferenciada por el tipo de relación que se establece entre el texto citante y el texto citado, tanto en un plano sintáctico como en su valor comunicativo (Reyes, 1993).

El estilo directo reproduce palabras ajenas o propias manteniendo el sistema deíctico del enunciador citado. Entre las dos enunciaciones, la citante y la citada, se establecen fronteras claras manifestadas en la presencia de comillas o de un guión - para el caso del registro escrito - y de verbos introductorios que indican que se trata de una enunciación diferente. La cita directa suele presentarse como un reflejo fiel del discurso original, aunque esta fidelidad pueda ser nada más que un simulacro del proceso discursivo, que atiende no sólo a la referencia al mundo, sino también a la codificación lingüística misma, por lo que la responsabilidad de la expresión y con ella, de su valoración, corresponden al hablante citado (Reyes, 1993):

[“La edad de iniciación sexual es un momento importante que forma parte de los acontecimientos significativos en la construcción de sus identidades. Aunque para las nuevas generaciones, como se da a edades más tempranas, ha dejado de figurar como un hito, como un momento de iniciación esperado durante años. Esto, porque ocurre casi al inicio de la adolescencia”, apunta Kornblit.]

El estilo indirecto, en cambio, se presenta como una versión que da el locutor sobre el discurso citado (García Negroni & Tordesillas, 2001), por lo que suele indicar una valoración sobre las palabras que cita, hecho que le otorga una mayor responsabilidad sobre lo dicho. Entre ambos discursos no se establece una frontera clara, sino que se produce una fusión de voces que en muchos casos puede dar lugar a lecturas ambiguas respecto de cuál es la fuente precisa de lo dicho:

[El presidente del Consejo General de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, José María del Corral, manifestó hoy que la implementación de la educación sexual debe respetar las distintas visiones y posturas que hay sobre el tema.]

El estilo indirecto libre, por su parte, se utiliza fundamentalmente en el discurso literario. Ambiguo por excelencia, este recurso pone de manifiesto una disociación del sujeto locutivo entre el sujeto hablante y el centro de perspectiva al colocar contenidos de la conciencia de un personaje desde el aquí y ahora de esa conciencia, pero en la voz del narrador y, por lo tanto, en el tiempo pasado de la narración (García Negroni & Tordesillas, 2001)⁵⁵.

Por último, las formas mixtas combinan características del estilo directo y del estilo indirecto:

[Aguer le atribuyó al documento una imposición totalitaria, "sobre todo teniendo en cuenta la delicadeza del asunto, ya que en ninguna de sus propuestas toma en cuenta la libertad de conciencia, tanto de los alumnos como de sus padres, garantizada por la Constitución y por la misma ley de educación nacional"]

En nuestro análisis, prestaremos especial atención al tipo de cita y a la frase introductoria a través de la cual se incorporan los enunciados citados, en particular el verbo introductor. Estos procedimientos constituyen marcas que manifiestan la interpretación del locutor sobre el texto citado (véase 2.2.6d). El discurso referido constituye, así, un espacio privilegiado para analizar el posicionamiento que desarrolla un texto particular ante un determinado tema.

A partir del análisis de la heterogeneidad mostrada, nos proponemos determinar cuál es el trasfondo heteroglósico que recupera cada uno de los textos, para posteriormente analizar qué tipo de compromiso asumen frente a las diversas voces y posicionamientos discursivos que presentan.

La dimensión intratextual constituye un primer paso necesario para determinar el valor de los signos y los sentidos que circulan en un texto. El análisis de la superficie textual se presenta como el camino previo para acceder al nivel discursivo, segunda etapa de nuestro análisis, que detallaremos en el próximo apartado.

⁵⁵ Este recurso solo puede hacerse visible mediante un análisis pormenorizado debido a la complejidad del fenómeno. Nos saltaremos el ejemplo aquí, pero aparecerá en el capítulo cuatro, cuando expongamos el análisis del corpus.

3.2.2 Análisis interdiscursivo

En una segunda etapa del análisis, adoptaremos una perspectiva interdiscursiva con el objeto de establecer el lugar que ocupa cada texto de nuestro corpus en la red discursiva. Seguimos la propuesta de Pêcheux (1975), quien plantea que el sentido de un texto está dado por su referencia al interdiscurso, esto es, por el conjunto de discursos que circulan en una época determinada (véase 2.2.6). Resulta necesario, entonces, remitir el texto a las formaciones discursivas que lo atraviesan y establecer las relaciones de dominancia y subordinación que mantienen entre sí (Orlandi, 2005).

Pretendemos conformar el *espacio discursivo* (Maingueneau, 1984) configurado en los textos en relación con el tema de la educación sexual integral. Esto es, nos interesa dar cuenta del conjunto de formaciones discursivas que son legitimadas para tratar este tema y de las disputas que se establecen entre ellas. Ello nos permitirá determinar, por un lado, cuáles son los discursos que proponen los ejes sobre los que se erige la polémica y que imponen los signos y las valoraciones sobre los que se discute, asumiendo la *iniciativa discursiva* (Raiter, 1999a); y, por otro lado, cuáles son los discursos que se limitan a contestar, confirmando así los valores propuestos por aquellos.

Para ello, analizaremos los hilos argumentativos que subyacen a cada texto, para lo que explicitaremos las premisas en las que se basan y las conclusiones a las que orientan, tanto las que aparecen en la superficie textual como las que no son dichas por considerarse obvias, pero que pueden ser – y de hecho, lo son - repuestas por el lector. El análisis de estos elementos no dichos – pero presupuestos o sobrentendidos - nos permitirá poner en evidencia el universo de creencias del que parte cada texto y que presenta como natural, ajeno a cualquier tipo de debate (Ducrot, 1972).

Seguimos, en este momento del análisis, el enfoque propuesto por la Teoría de la Argumentación en la Lengua (Ducrot & Anscombe, 1988), que plantea como punto de partida la idea de que la naturaleza semántica del lenguaje tiene un carácter eminentemente argumentativo, lo que coloca en un plano secundario – y derivado – su función referencial (véase 2.2.5b). De acuerdo con esta perspectiva teórica, un enunciado no describe un mundo que es exterior a él, sino que orienta hacia otros enunciados, que se encadenan como posibles conclusiones. Este pasaje del argumento a la conclusión está dado por el trayecto

argumentativo que subyace al enunciado, esto es, por los topoi convocados en el texto, que garantizan el vínculo entre un enunciado y otro.

Sin embargo, adoptaremos un enfoque diferente sobre la noción de topoi, por lo que nos distanciaremos de esta teoría y nos alinearemos a la perspectiva de Guimarães (1998). De acuerdo con este autor, los topoi convocados por una palabra o expresión no están inscriptos en el sistema de la lengua, sino que es el interdiscurso, la identificación del sujeto con una determinada formación discursiva, lo que moviliza ciertas formas tópicas a partir de la afiliación del texto en una determinada red semántica (véase 2.2.6d). Así, una palabra o expresión pronunciada desde la posición de médico, por ejemplo, tendrá un valor diferente a si es emitida desde la posición de padre o amigo.

La legitimación de ciertas formaciones discursivas para el tratamiento de la sexualidad activará de manera predominante ciertos sentidos, hecho que relegará a un plano marginal a aquellos otros sentidos más prominentes en formaciones discursivas que tengan un estatus secundario en este espacio discursivo. Las relaciones de dominancia y subordinación que se establecen entre las distintas voces incorporadas en los textos otorgarán un grado mayor de legitimidad a algunas por sobre otras, hecho que convocará ciertos topoi y habilitará determinados encadenamientos.

Este enfoque nos lleva a considerar la primacía del interdiscurso (Pêcheux, 1975; Maingueneau, 1984), debido a que es en este plano del análisis donde deberemos establecer los valores de los signos y expresiones que circulan en el texto individual. Es por su funcionamiento en la red discursiva que el texto adquiere su sentido, por su posicionamiento en el interdiscurso: qué discursos retoma, en cuáles se apoya, con cuáles discute, a cuáles cuestiona, etc.

Las formaciones discursivas más legitimadas para abordar el tema de la educación sexual integral y, por lo tanto, las que mayor predominancia tienen en este espacio discursivo, harán prevalecer los signos y valoraciones propios de sus memorias discursivas particulares. Las formaciones discursivas con menor prestigio, en cambio, no podrán hacer circular sus signos y sentidos. En consecuencia, los signos empleados en los textos serán valorados desde el eje impuesto por los discursos que predominan en este espacio discursivo. El análisis de este proceso de *apropiación enunciativa* (véase 2.5a), mediante el cual determinados sentidos permanecen ocultos detrás de otros más activos, nos permitirá

explicar los mecanismos discursivos que regulan las posibles interpretaciones que adquiere un texto.

Una vez constituido el espacio discursivo, observaremos qué otros sentidos del signo ideológico “sexualidad” quedan fuera de las interpretaciones posibles. Estos silencios pueden responder a dos tipos de efectos (Orlandi, 1993): la *censura*, imposibilidad de decir desde determinadas posiciones de sujeto, producto de las restricciones que operan sobre las formaciones discursivas deslegitimadas para tratar el tema, hecho que impide la circulación de ciertos sentidos (aunque forman parte de lo pensable y de hecho, son ratificados y consolidados). O bien, un segundo efecto produce lo *indecible histórico*, sentidos silenciados por desarrollar formaciones ideológicas calificadas como absurdas, utópicas o quiméricas en una coyuntura histórica determinada, por lo que pertenecen al mundo de lo impensable.

Pretendemos dar cuenta de los sentidos legitimados que circulan sobre la sexualidad y la educación sexual en la sociedad argentina actual para, en un segundo movimiento, poner ante los ojos aquellos otros sentidos marginales, periféricos, menos activos o silenciados:

“[Pretendemos mostrar que] lo que llamamos significados imposibles existe, que es real y no virtual, y que conociendo adecuadamente la instancia de la enunciación (real/ posible), el d.d. [discurso dominante], es determinable para un determinado enunciado con claridad qué es lo que no puede jamás significar, con gran precisión, sin ambigüedades de ningún tipo. (Raiter, 1999b: 158)

De lo dicho a lo prohibido, de lo obvio a lo impensable: ese es el recorrido que nos proponemos hacer y que esperamos que el análisis del corpus deje en evidencia. De eso trata el próximo capítulo.

4. Análisis

En los capítulos 1 y 2, hemos presentado el problema a investigar, los intereses y objetivos que motivaron nuestra investigación y el marco teórico. En el capítulo 3, hemos desarrollado la metodología de análisis y los criterios según los cuales seleccionamos el corpus con el que trabajar. En este capítulo, presentaremos el análisis del corpus y expondremos los resultados obtenidos.

Es necesario aclarar que si bien la metodología empleada ha sido la misma para todos los textos que conforman el corpus, hemos privilegiado, para la exposición del análisis, prestar mayor atención a determinados niveles o recursos en relación con otros según las características particulares del texto del que se trate. Por otro lado, el análisis del corpus desde distintos niveles o perspectivas, ha exigido que ciertos enunciados extraídos del corpus aparezcan más de una vez en la exposición del análisis. Estas decisiones obedecen a hacer la presentación del análisis lo más clara y significativa posible de acuerdo con los intereses y objetivos planteados en la investigación.

Hemos dividido el capítulo en tres grandes apartados, cada uno de ellos dedicado a un tipo de discurso particular y organizado en función de las características de los textos que componen cada uno de estos discursos. Cada apartado se cerrará con una síntesis de los resultados obtenidos, en la que se establecerán relaciones entre los diferentes textos analizados y se esbozarán conclusiones parciales. Las relaciones entre los análisis de los distintos tipos de discursos las reservaremos para el quinto capítulo, momento en el que expondremos las conclusiones de la investigación.

Comenzaremos con el discurso político parlamentario, apartado que estará dividido en tres secciones. En primer lugar, presentaremos el análisis de la intervención de la diputada Maffei y, en un segundo momento, la de Lix Klett, debido a que este fue el orden en el que expusieron sus posturas en el Congreso. La tercera sección de este apartado estará destinada a comparar ambos textos.

Posteriormente, nos detendremos en el discurso pedagógico. Al igual que con el discurso político, adoptaremos un criterio cronológico y expondremos en primer lugar los resultados del análisis del manual *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*, publicado en 2007, y luego, presentaremos el análisis del texto *Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para*

el aula, de 2013. En la tercera sección de este apartado, relacionaremos ambos textos y problematizaremos algunos aspectos del discurso pedagógico en función de los resultados obtenidos en el análisis de estos dos manuales.

El último apartado del capítulo estará dedicado al discurso periodístico. Como adelantamos en el capítulo anterior, es en este tipo de discurso donde se ha constituido y desarrollado con mayor extensión la polémica en torno a la educación sexual integral, en la Argentina, tanto en términos de espacio otorgado al tema como de duración en el tiempo. Por ello, la mayor parte de los textos que componen nuestro corpus pertenecen a este tipo de discurso, por lo que la exposición de su análisis es el que ocupa la mayor cantidad de hojas en este trabajo.

Este último apartado se dividirá en tres secciones, de las cuales, en las dos primeras, presentaremos los análisis de los artículos publicados en los diarios *Página/12*, en primer lugar, y en *La Nación*, posteriormente. Cada una de estas dos secciones estará organizada en tres subapartados, que se corresponden con los ejes establecidos como criterios para la selección del corpus periodístico: la sanción de la ley, en octubre de 2006; la polémica suscitada entre el arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, y el Ministro de Educación, Alberto Sileoni, en julio de 2009; y junio de 2013, mes en que *Página/12* publicó una serie de notas relacionadas con un conflicto docente originado a raíz de la implementación de la educación sexual integral, en Tucumán, y *La Nación*, por su parte, llevó a cabo un relevamiento del impacto negativo que ha tenido la educación sexual en la conducta adolescente. Por último, en la tercera sección de este apartado, pondremos en relación los resultados de uno y otro medio y retomaremos algunas cuestiones vinculadas a la caracterización del discurso periodístico.

4.1 Discurso político

Este lenguaje político no marcado políticamente se caracteriza por una retórica de la imparcialidad, a su vez marcada por los efectos de simetría, equilibrio, término medio y apoyada en un ethos de la conveniencia y de la decencia atestiguado por la prevención de las formas más violentas de la polémica, por la discreción, el respeto exhibido por el adversario, en suma, todo lo que manifiesta el rechazo de la lucha política en tanto que lucha. Esta estrategia de la neutralidad (ética) halla su realización natural en la retórica de la científicidad.

Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*

En este apartado, presentaremos el análisis de las intervenciones de dos diputados que tuvieron lugar en el debate parlamentario por el proyecto de Educación Sexual Integral, el día 16 de agosto de 2006. Expondremos, en primer lugar, el análisis de la intervención de Marta Olinda Maffei (MOM), diputada por el ARI por Buenos Aires, y luego, el de Ignacio Lix Klett (ILK), diputado por el partido Fuerza Republicana por Tucumán. Este orden respeta la cronología en que los legisladores expusieron sus posturas en el debate.

Cerraremos el apartado con una tercera sección en la que pondremos en relación ambos textos.

Todos los ejemplos que figuran en el análisis corresponden a la transcripción taquigráfica tomada de la reunión ordinaria N°26, sesión N°19 del día 16 de agosto de 2006⁵⁶. En adelante, luego del fragmento del corpus citado, colocaremos entre paréntesis el número de página y las iniciales del diputado al que corresponde el ejemplo: “MOM”, para el caso de Marta Olinda Maffei, e “ILK” para Ignacio Lix Klett.

El carácter esencialmente dialógico de todo enunciado se manifiesta de un modo particular en el discurso político, debido a que este tipo de discurso coloca en el centro de la escena al destinatario. Su particularidad reside en el hecho de que no sólo se dirige a un otro a quien pretende persuadir, característica que lo asemejaría al discurso de la publicidad, sino que también constituye un interlocutor con el que se enfrenta y polemiza, configurándolo como adversario del propio discurso (Verón, 1987).

⁵⁶ Disponible en <http://www1.hcdn.gov.ar>.

4.1.1 Maffei

El problema de la educación sexual

En el primero de los textos analizados, la intervención en el debate por parte de Maffei, encontramos claramente diferenciados dos grupos de actores sociales: por un lado, un “Nosotros”, que remite a los adultos, y, por el otro, un “Ellos”, referido a los jóvenes. El primero de estos participantes está integrado por tres categorías: 1) los “padres”; 2) el “docente”; y 3) los “diputados”. Por su parte, los jóvenes constituyen un sujeto colectivo homogéneo, que aparece clasificado como “niños”, “pibes”, “chicos” e “hijos”.

Una vez identificados los diferentes actores, segmentamos los textos en cláusulas, actividad que dio como resultado la siguiente frecuencia de aparición de los distintos tipos de procesos (Hodge & Kress, 1979):

Cuadro 1: tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
N°	58	44	19	9	12	8	165
%	38	29,3	12,6	6	8	5,3	100

En el ejemplo 1, que presentamos a continuación, podemos observar la heterogeneidad al interior del grupo de los adultos en los distintos alcances que tiene la referencia del *Nosotros*, designado por las flexiones de los verbos conjugados y los pronombres demostrativos⁵⁷, que remite exclusivamente a este grupo de actores:

1. *Todos sabemos⁵⁸ -y los docentes lo hemos visto mucho más- lo que han padecido nuestros chicos. [...] Saquémonos la careta y empecemos a hablar seriamente de los verdaderos trastornos que padecen nuestros pibes.* (MOM: 12)

La referencia de la primera persona del plural designada en el verbo conjugado “sabemos” no es la misma que en “hemos visto” ni que en “saquémonos” o “empecemos”.

En cambio, los jóvenes son presentados como un sujeto colectivo, homogéneo. Este actor es el que mayor frecuencia de aparición tiene en el texto. De un total de 165 cláusulas,

⁵⁷ Analizaremos estas referencias con mayor detenimiento más adelante en este mismo apartado, cuando centremos la atención en los lugares de enunciación constituidos en el texto.

⁵⁸ Tanto aquí, como cuando aparezcan de ahora en adelante, las marcas de negrita en los ejemplos transcritos son nuestras.

aparece en 38, seguido por los legisladores (19), luego los padres (14) y, por último, el docente (5). El cuadro 2 muestra la distribución de roles temáticos que cumplen los diferentes actores:

Cuadro 2: Participantes y roles temáticos.

	Agente	Paciente	Experimentante	Poseedor	Portador
Totales					
Jóvenes 38	1	23	6	5	3
Padres 14	11	2	-	1	-
Legisladores 19	13	1	4	-	-
Docentes 5	4	-	1	-	-

En el cuadro podemos ver que los jóvenes cumplen predominantemente roles pasivos, ya sea como paciente, afectado por la acción de un adulto, o como experimentante de fenómenos psicológicos:

2. *No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar [...] el derecho de los pibes.* (MOM: 11)

3. *La persona debe ser educada integralmente.* (MOM: 12)

4. *[Todos sabemos] lo que han padecido nuestros chicos.* (MOM: 12)

En el único caso en que este actor desempeña el rol de agente es también el paciente de un proceso valorado negativamente por la locutora:

5. *[El pibe] está **mal** informado o con conocimientos **dudosos** brindados por sus compañeros.* (MOM: 13)

Por su parte, en el grupo de los “adultos”, encontramos tres categorías de participantes: los “padres”, los “legisladores” y los “docentes”. El primero de estos aparece en catorce oportunidades y es clasificado principalmente a partir de cláusulas que contienen una negación, recurso que da cuenta tanto de lo que no hacen como de lo que no pueden hacer, fenómeno que introduce implícitamente la postura de la locutora: “Las formas negativas permiten la expresión encubierta de deseos y creencias [...]. Pueden crear un universo de

significados alternativos a los cuales el hablante renuncia formalmente pero que existen como resultado de su renuncia.” (Hodge y Kress, 1979: 145)⁵⁹:

6. *Los mismos padres que dicen que podrían objetar el derecho de su hijo de aprender [...] no pueden inhibir lo que después ocurre fuera de clase.* (MOM: 13)

7. *El derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual.* (MOM: 12)

Situación diferente se presenta para los “legisladores” y los “docentes”, quienes participan activamente en el proyecto desempeñando, principalmente, el papel de agente en procesos transactivos, hecho que les otorga la capacidad para decidir voluntariamente sus actos:

8. *Por primera vez en mucho tiempo [...] en este recinto estamos [los legisladores] a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual.* (MOM: 11)

9. *Es tiempo de [los docentes] educar al ser humano en su sensibilidad, en la pasión, en el amor, en la soledad.* (MOM: 12)

10. *Permitamos [los legisladores] que la educación sexual sea sensatamente brindada por la institución escolar.* (MOM: 13)

Esta clasificación de los legisladores y docentes los constituye como los actores principales para llevar adelante la implementación del proyecto de educación sexual en los colegios. Los padres, en cambio, quedan excluidos al ser descalificados tanto por lo que no hacen como por lo que no pueden hacer. Los jóvenes, por su parte, representan el tercero discursivo: a través de su sexualidad, se habla metonímicamente de ellos, a quienes hay que “cuidar” y “educar”, objetivo que los relega a un lugar pasivo en este proyecto de “educación integral”.

El proyecto de la educación sexual

La distinción entre jóvenes y adultos establecida en el texto de Maffei permite restringir el tema de la sexualidad únicamente al primer grupo, por lo que la educación formal, obligatoria para ellos, se convierte en una herramienta privilegiada para su tratamiento.

⁵⁹ Tanto para esta cita como para cualquier otra referente a esta obra, la traducción es nuestra.

La educación sexual es presentada por la diputada como parte de un proyecto más amplio de educación integral, hecho que se observa en la recurrencia de palabras relacionadas con el ámbito escolar, como “escuela” (que aparece 8 veces), “docente” (5), “educar” (6), “educación” (8), “maestro” (1), “aprender” (3), o “institución escolar” (1). Esta vinculación de la sexualidad con la educación le permite a Maffei plantear el tema de la educación sexual como un derecho de las personas, a la vez que introduce la noción de sexualidad como un fenómeno integral, que involucra aspectos biológicos, psíquicos, sociales y afectivos. Sin embargo, el uso reiterado de palabras que contienen rasgos negativos, como el verbo “padecer”, que supone un experimentante de un proceso intrínsecamente negativo (Kerbrat-Orecchioni, 1986), o términos como “enfermedades”, “trastornos”, “víctima”, “victimario”, “abuso” o “violencia”, “miedo”, “vergüenza” o “culpa” vuelve a presentar a la sexualidad como un tema conflictivo, como un problema:

11. *Es enorme la cantidad de **denuncias** [sobre abuso sexual] de la Sociedad Argentina de Pediatría. No hay límite de edad. Las **víctimas** son cada vez de menor edad. El 68 por ciento de todas las **violencias** proviene del ámbito familiar.* (MOM: 12)

La concepción integral sobre la sexualidad, basada en la idea de que atraviesa distintas dimensiones del ser humano, es rápidamente opacada por una representación que la reduce nuevamente a la mera genitalidad y, especialmente, la asimila con las consecuencias no deseadas de su práctica: la transmisión de enfermedades, los embarazos no deseados y los abusos.

Agentes ausentes

Por otra parte, en el texto analizado de Maffei, encontramos el uso de dos recursos que también veremos en la intervención de Lix Klett, pero con efectos diferentes: la nominalización y la impersonalización, ambas operaciones de transformación que omiten la mención de los agentes responsables de los procesos que se mencionan en la cláusula (véase 2.2.2a).

12. *No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar, a partir de nuestras incapacidades, miedos, inhibiciones y desconocimientos que tenemos, el derecho de los pibes a aprender.* (MOM: 11)

13. *Conocemos acerca del **abuso** y de la **violencia**, de la **prostitución** y pornografía infantiles en la actualidad, de las enfermedades de **transmisión** sexual, de la maternidad*

adolescente -como han manifestado mis compañeras- y de los conflictos familiares ocultos.
(MOM: 12)

En el ejemplo 12, aparece en tres ocasiones el uso del *Se* impersonal y en los tres casos, los procesos están negados y modalizados con el verbo auxiliar *Poder*, que no comporta un matiz epistémico sino deóntico. Esta interpretación se desprende del hecho de que, de lo contrario, al menos las dos primeras cláusulas serían contradictorias. Si recuperamos las formas básicas de estos enunciados, obtenemos las siguientes estructuras:

- a. Alguien está desgajando al ser humano.
- b. Desgajar al ser humano está mal.
- c. Alguien (que puede o no ser el mismo que el anterior) está fracturando al ser humano.
- d. Fracturar al ser humano está mal.
- e. Recortar el derecho de los alumnos a aprender está mal.

En el ejemplo 13, por su parte, se utilizan varias nominalizaciones, algunas de las cuales derivan de procesos que son inherentemente negativos (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Nuevamente, si reponemos sus formas básicas, obtenemos:

- a. Nosotros conocemos que:
- b. Alguien abusa de un otro.
- c. Alguien utiliza la violencia sobre otro o sobre algo.
- d. Alguien prostituye a un otro infante o bien ese infante se prostituye por sí solo.
- e. Alguien transmite sexualmente enfermedades a otro.
- f. Alguien oculta conflictos familiares a otro.

Tanto en el primero como en el segundo de estos enunciados, los procesos evaluados negativamente por Maffei aparecen transformados en la forma superficial a través de la impersonalización, en el primer caso, o bien mediante la nominalización, en el segundo, y, especialmente el primero de estos enunciados, está sumamente modalizado con recursos mitigadores (Lavandera, 1986), como son los usos del verbo auxiliar “poder” con valor deóntico o del pronombre de primera persona del plural para hacer referencia a un colectivo que no incluye al sujeto hablante. Estas operaciones discursivas tienen como efecto que resulte imposible para el interlocutor reponer quiénes fueron los agentes de dichos procesos.

Esta omisión de los actores responsables de los actos negativos contrasta sintagmáticamente con la clara referencia que se hace, en el mismo texto, a aquellos sujetos que son responsables de los actos valorados positivamente:

14. *Por primera vez en mucho tiempo, [...] en este recinto estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual [...]. Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo. [...] Por primera vez vamos a sacarnos el "mascarón", vamos a sacarnos la hipocresía y vamos a empezar a plantear una historia diferente, de hablar con la verdad, sin dejar la ética, los principios y la verdad de lado.* (MOM: 11)

La información de la primera persona gramatical del plural en la desinencia de los verbos conjugados presenta un *Nosotros* “inclusivo” cuyo alcance podemos delimitar en el grupo de “los diputados” o “los legisladores” a partir de la referencia espacial que se hace en el texto al Congreso de la Nación.

Vemos, así, en el texto analizado de Maffei, dos operaciones discursivas claramente opuestas: por un lado, el uso de nominalizaciones y formas impersonales borra a los agentes de los procesos valorados negativamente por la diputada del ARI y, de ese modo, pierde fuerza la denuncia realizada. Por el otro, el uso de un *Nosotros* “inclusivo” presenta de forma explícita a los responsables de desarrollar las acciones positivas y, así, traslada la evaluación sobre los procesos al propio grupo.

***Nosotros* podemos: creencias compartidas**

Uno de los rasgos característicos del discurso político está dado por la constitución de un destinatario que comparte las mismas creencias que el locutor y con quien este último conforma un colectivo de identificación, expresado a través de un *Nosotros* “inclusivo” (Verón, 1987). Es a este destinatario a quien van dirigidas las informaciones consideradas ya conocidas e incuestionables y que permiten definir el marco de creencias del que parte el locutor para elaborar su argumentación. La identificación de este destinatario permite dar cuenta no sólo del grupo en el que se incluye el locutor, hecho que contribuye a construir una determinada imagen de su persona, sino también de los valores y conocimientos que establece como socialmente válidos y compartidos.

Las aseveraciones monoglosicas y los presupuestos de los enunciados son construcciones gramaticales que ignoran la diversidad de voces que se ponen en juego en todo acto comunicativo (Kaplan, 2004), por lo que presentan la información transmitida

como una verdad obvia, general. Esta característica las convierte en formas privilegiadas para imponer un determinado marco discursivo, por lo que su análisis es sumamente provechoso para acceder a las creencias y representaciones que subyacen y conforman el trasfondo sobre el que se erige el discurso.

Los presupuestos de un enunciado tienen la particularidad de introducir los contenidos que vehiculizan “como una evidencia, como un marco incuestionable adonde debe inscribirse necesariamente la conversación, como un elemento del universo del discurso.” (Ducrot, [1984] 2001: 34). La información presupuesta se presenta, así, como constitutiva del diálogo mismo. Este tipo de construcciones puede identificarse mediante las pruebas de la interrogación o la negación, que consisten en transformar los enunciados en una pregunta o en una negación y verificar qué información permanece siendo transmitida. Los contenidos que perduran constituyen presupuestos del enunciado.

En la intervención de Maffei, reconocemos varios enunciados que contienen información presupuesta:

15. *En este recinto estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual, que ha causado estragos en la historia de la civilización y particularmente en la historia de las mujeres y de las niñas. Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo.* (MOM: 12)

16. *Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la educación sexual. Todos sabemos -y los docentes lo hemos visto mucho más- lo que han padecido nuestros chicos. Conocemos acerca del abuso y de la violencia, de la prostitución y pornografía infantiles en la actualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, de la maternidad adolescente [...] y de los conflictos familiares ocultos.* (MOM: 12)

En estos dos fragmentos, encontramos, por un lado, el uso reiterado de la primera persona del plural. Sin embargo, podemos observar que su alcance no es el mismo en ambos casos, sino que se pueden distinguir dos colectivos diferentes. En el primero, es indudable que ese *Nosotros* remite al conjunto de los diputados que apoyan el proyecto de ley. En cambio, en el segundo enunciado, la referencia ya no es la misma, sino que aparece un nuevo grupo, el de los docentes, en el que Maffei también se incluye.

Esta doble definición de un colectivo de identificación va configurando la imagen de ese otro al que se dirige positivamente y, paralelamente, la suya: al posicionarse como diputada

y docente, su poder de acción se amplía, lo que le atribuye un papel especial en el proyecto de educación sexual.

Por otro lado, en estos fragmentos discursivos reconocemos los siguientes presupuestos:

- a. Existen temas que han sido mitificados.
- b. La educación sexual constituye un tema tabú.
- c. El carácter tabú de la educación sexual ha causado estragos en la historia de la civilización y en particular, en la historia de las mujeres y niñas.
- d. El sistema educativo tiene un currículo oculto.
- e. Los chicos tienen padecimientos.
- f. Existe abuso sexual, violencia, prostitución y pornografía infantiles, enfermedades de transmisión sexual y conflictos familiares que alguien ha ocultado.

A su vez, en este texto, encontramos otro tipo de construcciones que si bien no tienen la forma del presupuesto, sí presentan la información como la única opción posible, ignorando cualquier tipo de alternativa y, así, asumen para sí una pretensión de verdad incuestionable:

17. *¡Cuántos siglos de violencia, cuántos miedos, cuántas culpas!* (MOM: 12)

18. *Es enorme la cantidad de denuncias [sobre abuso sexual] de la Sociedad Argentina de Pediatría. No hay límite de edad. Las víctimas son cada vez de menor edad.* (MOM: 12)

Tanto en el primer tipo de enunciados como en el segundo, la información que se presenta como parte del universo de creencias de los interlocutores se relaciona exclusivamente con los males ocasionados por la sexualidad, particularmente en las mujeres y las niñas. El abuso sexual, la prostitución infantil, las enfermedades venéreas o los sufrimientos son los temas que la diputada recupera como punto de partida para desarrollar su postura a favor de la educación sexual en los colegios. La promoción del proyecto se fundamenta, principalmente, sobre la base de los males que su no tratamiento ha traído aparejados, por lo que su aplicación es comparable con una especie de remedio o cura para una enfermedad que acecha.

El empleo de enunciados monoglósicos y de construcciones que contienen información presupuesta define un marco discursivo que constituye a ese *Nosotros* al que pertenece la locutora y al que se dirige positivamente.

La negación de los otros: la dimensión polémica

Todo discurso político constituye en el centro de la escena a un destinatario a quien se le atribuye la opinión contraria a la del locutor, el contradestinatario (Verón, 1987), hecho que implica enfrentamiento, debate, polémica. En el texto analizado de Maffei, esta figura discursiva se identifica principalmente con los diputados opositores a la sanción del proyecto, interlocutores presentes físicamente en el Congreso. Sin embargo, también puede reconocerse en este sujeto discursivo a los padres, aunque de manera secundaria. Estas voces opositoras son recuperadas por Maffei con el objeto de enfrentarlas para luego refutarlas.

Uno de los principales recursos a partir de los cuales se realiza esta operación es a través del uso de la negación metalingüística, caracterizada por “descalificar el marco o espacio de discurso impuesto por una palabra anterior [...] y por declarar situarse entonces en un espacio discursivo diferente del rechazado o descalificado.” (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001: 209):

19. *Ya es tiempo de actuar y educar **no sólo** a la víctima. **También** hay que educar la voluntad, la sensibilidad, la ética y la pasión del posible victimario.* (MOM: 12)

20. *Ir a la escuela **no** es un hecho relacionado con la posibilidad de confirmar o rechazar las opiniones de los familiares, acentuar la discrecionalidad de los docentes o soportar la de quien fuere. Uno va a la escuela a aprender, a insertarse en una cultura y a adquirir los conocimientos socialmente valiosos para ser una persona íntegra.* (MOM: 13)

Ambos enunciados tienen el mismo valor exclusivo sustitutivo que el coordinante *Sino*: “El segundo constituyente se contrapone al precedente y lo excluye, sustituyéndolo” (Kovacci, 1986: 192). La afirmación que subyace al primer elemento negado proviene de aquellas voces que Maffei posiciona en contra de la educación sexual integral, mientras que el segundo elemento incorpora una segunda voz, la propia de la diputada, que reemplaza y corrige a la primera.

El uso de la negación metalingüística le permite a Maffei operar la crítica sobre el estado actual de la situación y plantear la necesidad de un cambio. Este doble procedimiento le sirve para, por un lado, presentar la urgencia de la educación sexual en los colegios y, por el otro, cuestionar a aquellos que se oponen a la medida.

Del mismo modo, el uso de preguntas retóricas es otro de los recursos empleados durante su intervención para refutar posturas alternativas al proyecto de educación sexual:

21. [El programa de educación sexual] *Estará presente cuando se curse Psicología, Filosofía, Historia, Biología, Literatura. ¿Qué van a hacer los padres? ¿Van a retirar a sus hijos de todas las clases? Cada vez que un maestro empiece a hablar racionalmente de un problema sexual durante cualquier asignatura, ¿van a sacar al chico? ¿Le van a dar un permiso automático para que se retire de clase cada vez que se toque un tema de educación sexual?* (MOM: 13)

Este tipo de preguntas resultan absurdas, hecho que genera la imposibilidad de contestar afirmativamente a alguna de ellas sin ser clasificado como ridículo. Este efecto se acentúa aún más al calificar las clases de educación sexual como racionales, categorización que conduce a inferir que quienes se oponen a ellas son, cuanto menos, no racionales.

Por último, encontramos que la descalificación de posturas alternativas también se realiza mediante el recurso del distanciamiento (Martin & White, 2005), a través del cual la locutora presenta la proposición como perteneciente a una voz externa y manifiesta su desacuerdo frente ella:

22. *Se **dice** que en este proyecto de ley existe [...] la posibilidad de una objeción de conciencia. En este sentido, quiero establecer dos aspectos básicos, porque me parece que existe confusión.* (MOM: 13)

23. *Los mismos padres que **dicen** que podrían objetar el derecho de su hijo de aprender en forma sistemática, científica, ética y ordenada dentro de la escuela a través de los especialistas y de los docentes, no pueden inhibir lo que después ocurre fuera de clase.* (MOM: 13)

El uso del verbo “decir”, en ambos ejemplos, presupone la falsedad de la proposición que refiere (Kerbrat-Orecchioni, 1986), lo que marca el distanciamiento de la diputada respecto de ambos enunciados. Este posicionamiento se hace explícito al enunciar la “confusión”, en el primer caso, o al denunciar la incapacidad de los padres para proteger a sus hijos de los males relacionados con la sexualidad, en el segundo.

Este enfrentamiento se percibe claramente al analizar el carácter anticipatorio del discurso de Maffei, esto es, su posicionamiento frente a eventuales respuestas futuras:

24. *No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar, a partir de nuestras incapacidades, miedos, inhibiciones y desconocimientos que tenemos, el derecho de los pibes a aprender.* (MOM: 11)

En este fragmento, aparece el recurso de la refutación a partir del uso reiterado de la negación polémica, que “opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos [y]

permite conservar las presuposiciones del enunciado positivo subyacente” (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001: 205-206). Estas dos posturas antagónicas serían la de Maffei, que plantea la necesidad de un cambio, y la de un otro a quien se le atribuye la forma positiva subyacente, esto es, que la educación sexual integral no es necesaria y que se puede continuar con los mismos métodos de enseñanza que se han practicado hasta el momento. Este recurso le permite a la diputada no sólo plantear la necesidad de un cambio en la educación y, simultáneamente, cuestionar su estado actual, sino también adelantar las consecuencias negativas que traería aparejadas la no implementación de esta medida, consecuencias que ya forman parte de la situación actual:

25. *Si no educamos a las dos partes [a la víctima y al victimario], volverán a reiterarse las prácticas del abuso sexual.* (MOM: 12)

La negación polémica no cuestiona el marco discursivo previo sino que, por el contrario, lo consolida al erigir la postura del locutor sobre la base de los males ocasionados por la falta de educación integral. A su vez, funciona como una estrategia para criticar a todo aquel que no apoye el proyecto al colocarlo en el rol de cómplice de estos males o, peor aún, como su causante, ya sea de manera implícita o, como en la cita siguiente, absolutamente explícita:

26. *La mayoría de los que se oponen a la educación sexual terminan siendo los que en la casa realizan el abuso sexual.* (MOM: 12)

Por otra parte, vemos que el recurso del pronunciamiento (Martin & White, 2005), que señala el fuerte involucramiento de la locutora con respecto al punto de vista que emite, sirve a la caracterización del proyecto como la solución a estos males:

27. *Es la **primera vez** que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo y quizás por **primera vez** podamos empezar a hablar justificadamente de educación integral. Por **primera vez** vamos a sacarnos el "mascarón", vamos a sacarnos la hipocresía y vamos a empezar a plantear una historia diferente, de hablar con la verdad, sin dejar la ética, los principios y la verdad de lado.* (MOM: 11)

El énfasis en la proclamación de su postura se manifiesta en la reiteración del sintagma “por primera vez”, que indica la idea de cambio y de ruptura frente a un pasado atroz. Esta novedad radica en “correr el velo del currículo oculto”, en “sacarnos la hipocresía”, en definitiva, en “hablar con la verdad”. La educación sexual integral viene a imponer “La verdad” de la sexualidad, otra verdad, pero diferente de la anterior.

La constitución del contradestinatario (Verón, 1987) funciona como una estrategia retórica a partir de la cual Maffei polariza el debate entre los que apoyan y promueven el proyecto y aquellos otros que se posicionan en contra. Esta polarización no es en modo alguno ingenua ni inocente: la postura contraria al proyecto es fuertemente criticada, atribuyendo a quienes la sostienen el rol de cómplices y/o causantes directos de los males ocasionados por las prácticas sexuales. Este lugar en la escena discursiva construida por Maffei es atribuido a los diputados opositores, personaje inherente a todo debate parlamentario, y a los padres, quienes al ser contrapuestos en el orden sintagmático a los docentes, como se muestra en el ejemplo 23, quedan descalificados en la tarea de educar a los jóvenes en materia sexual.

Yo sé: la relegitimación del campo político

Todo discurso no sólo construye las imágenes de sus destinatarios, también activa una determinada representación del locutor. Esta imagen es el producto de distintos aspectos que se ponen en escena sobre el sujeto enunciador en el proceso comunicativo: “El ethos de un discurso resulta de una interacción entre diversos factores: ethos prediscursivo, ethos discursivo (ethos mostrado), pero también los fragmentos del texto donde el enunciador evoca su propia enunciación (ethos dicho).” (Maingueneau, 2010: 207)

En el texto analizado, observamos que a lo largo de su intervención, Maffei adopta diferentes posiciones de enunciación, estrategia que le permite exhibir distintas características de su persona. En primer lugar, su voz está autorizada para manifestarse debido a su condición de diputada, estatus que se ve reafirmado en su texto no sólo por la inclusión de su persona dentro de este colectivo, como señalamos anteriormente al analizar la dimensión del prodestinatario, sino también por sus conocimientos de las leyes y de los derechos de las personas:

28. El derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual. [...] Éste es un derecho consagrado en la ley, en la Constitución y en todos los tratados internacionales que ha firmado la República Argentina y en los cuales se basa aquella ley. (MOM: 13)

Es su papel como diputada el que la habilita a tomar la palabra y el que le otorga un rol preponderante en la sanción del proyecto. Sin embargo, en el transcurso de su intervención despliega otra faceta, su imagen como docente:

29. *Debo decir algo que la práctica docente me ha enseñado reiteradamente. La mayoría de los que se oponen a la educación sexual terminan siendo los que en la casa realizan el abuso sexual. Esto lo hemos visto reiteradamente en la escuela pública.* (MOM: 12)

Su experiencia como docente le otorga un lugar distintivo en el debate sobre la educación sexual. No habla sólo porque puede sino también porque sabe. Este conocimiento lo ha adquirido de forma directa mediante sus propias vivencias, la fuente más confiable para acceder al conocimiento (Chafe & Nichols, 1986). Es su labor como docente la que le ha proporcionado estos conocimientos.

En cambio, su condición de mujer, característica evidente, no se presenta como una cualidad relevante de la imagen que construye de su persona:

30. *¡Cuántos años y cuántos siglos de ocultamiento, que han cargado de culpa, vergüenza y miedo a las personas, al punto de que en muchísimos casos, aun como adultas, no han podido tener una relación saludable en materia sexual y de relaciones interpersonales!* (12)

La víctima de la falta de la educación sexual, primordialmente la mujer, se construye como objeto discursivo: de ellas se habla, pero no se las incorpora en la escena discursiva bajo ninguna de las distintas categorías de destinatario. Este distanciamiento le garantiza a Maffei no ser confundida con una posible víctima, papel que podría quitarle objetividad en el tratamiento del tema, hecho que le haría perder credibilidad.

Configura, así, su imagen de especialista en materia sexual, característica que se manifiesta también en el tono didáctico que atraviesa la mayor parte de su intervención, fenómeno vinculado típicamente con el saber (Verón, 1987). La recurrencia de descripciones, explicaciones y correcciones sobre temas relacionados con el campo de la sexualidad construye un espacio diferencial de enunciación producto del saber que solo ella posee:

31. *La situación sexual no aclarada y la violencia padecida han terminado siendo la base de una reiteración patológica donde la víctima pasa a ser victimario, repitiéndose así históricamente los procesos de abuso sexual.* (MOM: 12)

32. *El 68 por ciento de todas las violencias proviene del ámbito familiar, el ámbito más íntimo, el de las personas que deberían cuidar a los niños; incluso, en la escuela, en las instituciones deportivas.* (MOM: 12)

33. *¿Por qué se trata de un derecho que está por encima de la voluntad de los padres? Porque en realidad ir a la escuela y educarse es un derecho para que las personas tengan defensa propia; un derecho social para que tengan oportunidad de defenderse. Ir a la*

escuela no es un hecho relacionado con la posibilidad de confirmar o rechazar las opiniones de los familiares, acentuar la discrecionalidad de los docentes o soportar la de quien fuere. Uno va a la escuela a aprender, a insertarse en una cultura y a adquirir los conocimientos socialmente valiosos para ser una persona íntegra. (MOM: 13)

Tanto el primer como el segundo enunciado describen estados de hechos particulares y establecen una lectura del pasado y de la situación actual. Su formulación mediante aseveraciones monoglosicas (Martin & White, 2005) presenta las proposiciones como supuestamente objetivas y, por lo tanto, incuestionables, hecho que contribuye a presentar al locutor como una autoridad en la materia.

El ejemplo 33, en cambio, no sólo describe, también corrige y explica, incorporando un conjunto diverso de voces que rápidamente es reducido a una sola, heteroglosia efímera en la medida en que es precisamente el rechazo de estas otras voces lo que justifica su inclusión:

La polémica aparece exactamente como una especie de homeopatía pervertida: introduce al Otro en su recinto para protegerse mejor de su amenaza, pero ese Otro sólo entra anulado en cuanto tal, como un simulacro. Ella mantiene, pues, un doble lazo con el simulacro: por el hecho de que ella misma es apenas sólo un simulacro de guerra, como su nombre lo indica, una guerra de papel; y por el hecho de que ella no cesa de traducir a su Otro en su propio simulacro. (Maingueneau, [1984] 2008: 108)⁶⁰

Más allá de estos papeles que desempeña, de diputada y docente, especialista en problemáticas sobre sexualidad, en su intervención se muestra otra característica de su persona que la hace especial en el recinto del Congreso de la Nación. Ya su condición de docente la aleja del resto de los diputados, en su mayoría abogados, pero es su imagen de persona honesta la que la presenta como un ser distinto en el terreno de la política. Esta cualidad se construye a través del empleo de un registro coloquial, comprensible, “transparente”, metáfora evidente de la honestidad:

34. *Por primera vez vamos a sacarnos el **maskaron**.* (MOM: 11)

35. *Saquémonos la **careta** y empecemos a hablar seriamente de los verdaderos trastornos que padecen nuestros **pibes**.* (MOM: 12)

“Maskaron”, “Careta” o “Pibes” son términos inadecuados para este tipo de prácticas discursivas. Este registro contribuye a mostrar a la diputada como una persona comprometida con el tema, preocupada por los jóvenes y, fundamentalmente, dispuesta a

⁶⁰ Tanto para esta cita como para cualquier otra referente a esta obra, la traducción es nuestra.

decir “la verdad”. Esta puesta en escena (re)legitima su lugar de enunciación y resignifica el campo político al construir una nueva imagen del ser político.

4.1.2 Lix Klett

El problema de la vida sexual

El segundo de los textos analizados correspondiente al discurso político fue la intervención en el debate parlamentario de Ignacio Lix Klett, diputado del partido Fuerza Republicana por Tucumán. Luego de la segmentación del texto, obtuvimos un total de 120 cláusulas, con la siguiente distribución de tipos de procesos:

Cuadro 3. Tipos de procesos.

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
N°	52	35	15	6	8	4	120
%	43	29	12,5	5	6,5	4	100

A su vez, en este texto, pudimos reconocer cuatro tipos de actores sociales: 1) las “personas” o “población”; 2) los “jóvenes”; 3) los legisladores; y 4) los padres. Podemos agregar un quinto participante, los datos bibliográficos, que si bien no tiene el rasgo [+humano], en el texto aparece personificado en forma de citas de autoridad:

Cuadro 4: Participantes y roles temáticos.

	Agente	Paciente	Experimentante	Poseedor	Portador	Totales
Población	4	9	4	-	-	17
Jóvenes	3	1	2	-	-	6
Diputados	7	5	-	1	-	13
Padres	-	-	-	-	1	1
Datos bibl.	5	-	-	-	-	5

A diferencia de lo señalado en el apartado anterior con el texto de Maffei, quien presenta la sexualidad como un problema exclusivo de los jóvenes, Lix Klett lo construye como un tema que involucra a toda la sociedad y lo aborda exclusivamente a partir de los males no deseados de su práctica, como son los casos de pedofilia, las violaciones, las enfermedades de transmisión sexual o los embarazos no deseados.

La alta frecuencia de elementos léxicos pertenecientes al campo de la medicina, que a su vez tiene ya incorporados metafóricamente términos propios del discurso de la guerra,

clasifica el tema como un problema de salud que amenaza a la “población”. La recurrencia en el texto de palabras como “preservativos”(6 veces) “profilácticos”(1 vez), “pastillas” (1 vez), “enfermedades” (1 vez), “pandemia” (2 veces), “SIDA” (5 veces), “contagio” (5 veces), “vacuna” (1 vez), “virus” (1 vez), “riesgo” (1 vez), “lucha” (3 veces) o “crisis” (1 vez) conforma un campo semántico que presenta la sexualidad como una enfermedad que debe ser prevenida o curada por el bien de toda la sociedad en su conjunto:

36. *Aquí está en juego el futuro de las generaciones argentinas.* (ILK: 17)

Esta categorización de la sexualidad se corrobora en que los actores sociales que mayor frecuencia de aparición tienen en el texto (17 cláusulas) son las “personas” o “población” y son los que aparecen más relacionados con las prácticas sexuales. Esta clasificación permite incluir a todos los individuos en un mismo sujeto colectivo, sin distinción de edad, clase social o género, lo que impide tratar el tema únicamente mediante la educación formal, ámbito obligatorio sólo para los jóvenes:

37. *Si existe un ámbito donde la libertad se manifiesta de un modo claro hasta alcanzar los límites de la repugnancia [se refiere a la pedofilia] o el misterio de lo sublime [se refiere a la reproducción], es en la **vida sexual de las personas**.* (ILK: 15)

38. *Para poner sólo un ejemplo me remitiré a una de las consecuencias más drásticas que la **vida sexual de una persona** puede acarrear: el contagio de una enfermedad de transmisión sexual.* (ILK: 16).

Las “personas” o “población” desempeñan predominantemente el rol de paciente en procesos transactivos, que tienen como agente, la mayoría de las veces, un participante omitido:

39. *La **abstinencia** es el único método seguro para evitar el **contagio** y, de no ser posible, en segundo lugar **se** debería recomendar a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas, y solamente en tercer lugar **se** advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de **contagio**, pero nunca eliminarlo del todo.* (ILK: 16).

En este ejemplo, aparece el uso del pronombre *Se* impersonal (Marcovecchio, 2006) y de la nominalización, ambas operaciones de transformación que evitan la mención del agente del proceso.

Este efecto de omisión del agente se repite a lo largo del texto, como en el siguiente enunciado, donde nuevamente aparece el uso de nominalizaciones:

40. *La bibliografía científica señala que luego de años de intentar disminuir el **contagio** del virus del sida sólo a través de la **distribución** gratuita de profilácticos, el caso Uganda llevó a que más de 140 personalidades de 36 países africanos [...] adoptaran por consenso la estrategia del ABC.* (ILK: 16)

Tanto en el ejemplo 39 como en el 40, podemos observar construcciones altamente complejas desde el punto de vista gramatical, muy alejadas de la estructura no marcada de sujeto-verbo-objeto en una cláusula simple (Givón, 1979). Al segmentar estos enunciados en cláusulas y reponer sus formas básicas, nos encontramos con las siguientes estructuras:

Ejemplo 39:

- a. Alguien se abstiene de algo.
- b. Esta abstinencia permite a ese mismo alguien no contagiar a otro de algo o, en su defecto, que ese otro no lo contagie de ese algo.
- c. En caso de que X no pueda abstenerse, otro alguien (diferente de los anteriores) recomienda a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas.
- d. Este otro alguien advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de que la población contagie a otro o sea contagiada por otro de algo.

Ejemplo 40:

- a. Alguien contagia a otros del virus del sida (presupuesto).
- b. (Otro) alguien intentó disminuir el contagio del virus del sida.
- c. Este último alguien distribuyó profilácticos gratuitos a otros (o bien lo hizo gratuitamente).
- d. Este último alguien no logró disminuir el contagio del virus del sida (sobrentendido derivado del uso del verbo “intentar”).

Vemos que tanto en uno como en otro enunciado, la reposición de los agentes responsables de llevar a cabo los diferentes procesos resulta imposible de realizar, tanto de aquellos involucrados y afectados por las prácticas sexuales como también de aquellos otros que deberían tomar las decisiones sobre cómo contrarrestar los “males” ocasionados por estas prácticas. El único actor que es nombrado es “la población”, colocado en una posición de

inferioridad respecto de un otro que le da recomendaciones y advertencias⁶¹, y que sólo subordinadamente cumple un papel activo en la práctica sexual.

En el ejemplo 40, se presentan los datos bibliográficos como un participante, personificados en la forma de una cita de autoridad. Este recurso es reiterado a lo largo del texto, cumpliendo en todos los casos el rol de agente en procesos transactivos:

41. *Los datos científicos indican que el preservativo reduce en un 80 por ciento el riesgo de contagio, pero la promiscuidad acaba incrementando su probabilidad real.* (ILK: 16)

42. **[La Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos]** *señala que la disminución de casos de SIDA en ese país [Uganda] se relaciona principalmente con los cambios de los estilos de vida de la población.* (ILK: 16)

Sólo una vez que el tema ha sido planteado y desarrollado en el texto, aparecen los “jóvenes”, pero, a diferencia de lo que ocurría con el caso de Maffei, aquí son presentados como uno más de los actores involucrados en las cuestiones a resolver:

43. *Lo mismo sucede con diversos programas que buscan educar a los jóvenes para evitar el embarazo adolescente. Hay quienes persiguen estos objetivos promoviendo el uso de anticonceptivos. No existe ninguno ciento por ciento eficaz.* (ILK: 16)

Como se observa en el cuadro 4, este actor participa en seis procesos solamente, en los que desempeña los roles de experimentante (en dos ocasiones) o paciente (en una), o bien constituye, en tres cláusulas, el agente de procesos transactivos valorados negativamente por el locutor, rol que le atribuye la responsabilidad de la acción, por lo que la valoración negativa del proceso se transfiere a los propios jóvenes:

44. *Se realiza [un empleo técnicamente incorrecto de los métodos anticonceptivos] por parte de los jóvenes, propios de un estilo de vida poco comprometido e irresponsable.* (ILK: 17)

Si bien la clasificación como pacientes o experimentantes los desliga de culpabilidad, también los despoja de voluntad y de capacidad para decidir:

45. *[La principal causa de ineficiencia de los jóvenes es] olvidarse de tomar la pastilla [anticonceptiva]* (ILK: Cl.89).

Luego de la población, el segundo actor con mayor frecuencia de aparición en el texto son los legisladores, quienes nunca son nombrados en forma expresa, sino que deben ser

⁶¹ Como señala Ducrot (1984), el acto de enunciación establece un contrato social entre los interlocutores, por lo que crea derechos y deberes entre ellos.

recuperados por el contexto situacional en el que es emitido el enunciado, a partir de establecer la referencia de los pronombres personales empleados. El locutor se incluye en este colectivo, pero hace una clara distinción entre aquellos diputados que están a favor del proyecto y aquellos otros que se oponen:

46. *En este tema tan delicado [ciertos legisladores] no **nos** pueden estar apurando [a otros legisladores].* (ILK: 17)

46. *Pido que **se me** respete el derecho de legislador de expresar **mi** opinión personal.* (ILK: 17).

Por lo general, los legisladores aparecen en el texto como agentes de procesos transactivos que tienen, a su vez, como paciente a los mismos legisladores. Esta distribución permite diferenciar la división al interior del grupo de los diputados.

El último de los actores mencionado, los “padres”, es el que más baja frecuencia de aparición tiene: sólo participan en un proceso. Colectivo en el que el locutor también se incluye, es clasificado exclusivamente a partir de lo que no tiene, derechos:

47. *De algún modo aquí [en el proyecto de ley] se ha dicho que **los padres no tenemos derechos.*** (ILK: 19)

Esta carencia los coloca en un lugar de víctimas, desprotegidos, clasificación que les impide actuar, pero que presenta implícitamente, mediante la negación, ese mundo alternativo en el que deberían tener derechos y, por lo tanto, poder hacerse cargo de la educación (sexual) de sus hijos.

Por su parte, los diputados desempeñan el rol de agente, pero sus acciones no están dirigidas a la “población”, sino a otros diputados, por lo que también son inhabilitados para hacerse cargo del problema de la “vida sexual”.

Tanto el grupo de los “jóvenes” como el de la “población” o “personas” son clasificados de manera similar al cumplir un rol pasivo en los procesos en que aparecen, especialmente afectados por los males provocados por la práctica sexual. Su falta de agentividad les exige la ayuda de un otro para resolver los problemas que trae aparejados su “vida sexual”, un otro que, en este texto, no queda claro quién es.

El contradestinataro

Al tomar la palabra Lix Klett, el resultado de la votación sobre el proyecto estaba ya definido y la sanción de la ley estaba garantizada. A diferencia de la intervención de Maffei, que, como mostramos en el apartado anterior, se caracterizó por ser esencialmente monoglósica, en el texto de Lix Klett encontramos que su argumentación se construye principalmente sobre la base de enunciados heteroglósicos. Uno de los recursos mediante el cual produce la expansión dialógica es la consideración (Martin & White, 2005), que presenta la propia postura del locutor como una entre varias posibles:

48. *Creo que se trata de una cuestión de respeto.* (ILK: 17)

49. *Lamentablemente, esta educación ha motivado que se acelere el tiempo del comienzo sexual, lo cual ha provocado la pandemia de sida y de tantas enfermedades venéreas.* (ILK: 18)

Tanto el verbo “creer”, en el ejemplo 48, como el adverbio “lamentablemente”, en el 49, funcionan como modalizadores del enunciado (Benveniste, 1966), fenómeno que advierte sobre la manera en que el locutor califica su enunciado en cuanto a su certeza, en el primero de ellos, o a un juicio afectivo, en el segundo. Estas apreciaciones son propias del locutor, quien de ese modo marca explícitamente su subjetividad en el enunciado, lo que da a entender que otras apreciaciones podrían ser posibles.

Por otro lado, este trasfondo heteroglósico lo observamos también en la apertura hacia otras voces, recurso que, en este caso, no tiene como objeto su mera refutación (como sí ocurría en la intervención de Maffei), sino, por el contrario, introducir la polémica en el debate.

Si bien en ningún momento Lix Klett identifica a su contradestinataro de manera explícita, resulta evidente la constitución de los diputados que apoyan el proyecto en ese lugar de la escena discursiva, referencia fácilmente recuperable por el contexto situacional:

50. *Lamento profundamente que el tema se esté tratando a esta velocidad y que se esté pidiendo que se inserten los discursos en una cuestión tan delicada, tan compleja y de tantas consecuencias sociales para el futuro de las generaciones argentinas.* (ILK: 15)

51. *El tema es muy amplio y delicado, pero lamentablemente se lo está tratando con una velocidad que no corresponde.* (ILK: 15)

El uso de la forma *Se* impersonal evita la mención explícita de este colectivo, al cual el locutor atribuye la causa de su malestar, sentimiento manifestado nuevamente en la aparición del lexema “lamentar”. Estos sentimientos negativos remiten, en un primer momento de su intervención, a la forma en que se desarrolla el debate, pero luego se trasladan al tema de debate, el proyecto de educación sexual, crítica que fundamenta mediante el recurso de la cita de autoridad:

52. *La bibliografía científica señala que luego de años de intentar disminuir el contagio del virus del sida sólo a través de la distribución gratuita de profilácticos, el caso Uganda llevó a que más de 140 personalidades de 36 países africanos [...] adoptaran por consenso la estrategia del ABC.* (ILK: 16)

53. *La Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos en su informe del año 2002 concluye que la estrategia preventiva ABC de Uganda está consiguiendo un efecto que se podría comparar a la existencia de una vacuna que fuera en un 80 por ciento eficaz contra el sida, y señala que la disminución de casos de SIDA en ese país se relaciona principalmente con los cambios de los estilos de vida de la población, más que con el uso de preservativos.* (ILK: 16)

En estos casos, tanto en el ejemplo 52 como en el 53, se presenta el recurso de la atribución (Martin & White, 2005), que atribuye las proposiciones a una voz ajena, procedimiento que abre el juego polifónico a partir del cual Lix Klett intenta plantear la polémica sobre la educación sexual. El respaldo en las investigaciones científicas por parte del locutor se observa en los verbos introductorios (Zoppi-Fontana, 1986) que utiliza para traer a escena el discurso referido: tanto “señala” como “concluye” otorgan a estas voces una legitimidad para abordar el tema basada en la presuposición de la certeza de las proposiciones que comunica. A partir de este respaldo, Lix Klett erige su propia postura, que consiste básicamente en la promoción de la castidad y la fidelidad matrimonial:

54. *Hay quienes persiguen estos objetivos [evitar el embarazo adolescente] promoviendo el uso de anticonceptivos. No existe ninguno ciento por ciento eficaz [...]. Otros promueven la abstinencia o la castidad hasta que los jóvenes alcancen la madurez suficiente para adoptar decisiones responsables.”* (ILK: 17)

55. *Podemos afirmar que frente a la distribución masiva de preservativos se impuso el éxito de una promoción de auténticos valores educativos: abstinencia, fidelidad y, para quienes no pueden asumir estas conductas responsables, el preservativo en tercer lugar.* (ILK: 16)

Su postura, lejos de presentarse como la única opción posible, aparece como respuesta a quienes apoyan el proyecto de ley. El uso de la refutación, en el ejemplo 54, y la

comparación, en el 55, dan cuenta de esa postura alternativa con la que Lix Klett pretende polemizar y que concibe la educación sexual como la única solución posible.

El carácter contestatario del discurso de Lix Klett se pone de manifiesto en las posiciones de enunciación que asume durante su intervención. En el apartado anterior, cuando presentamos el análisis del texto de Maffei, señalamos que la diputada constituye como su contradestinatario no sólo a los diputados opositores al proyecto sino también a los padres. Resulta sumamente elocuente que Lix Klett se configure precisamente, por un lado, como diputado opositor, posición manifiesta en su postura en contra de la educación sexual y en su rol de paciente afectado por la acción de los diputados que apoyan el proyecto; y, por otro lado, como padre:

56. *Creo que en este tema tan delicado no **nos** pueden estar apurando.* (ILK: 17)

57. *De algún modo aquí se ha dicho que los **padres** no **tenemos** derechos.* (ILK: 19)

El uso de la primera persona del plural, en estos ejemplos, le permite constituir su imagen como diputado opositor al proyecto y como padre, respectivamente, ambos lugares configurados por Maffei para su contradestinatario. De este modo, Lix Klett reproduce parcialmente la escena discursiva construida por la diputada del ARI, hecho que evidencia el carácter contestatario de su discurso.

4.1.3 Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos

En este primer apartado del cuarto capítulo, hemos comenzado presentando el análisis de los textos del corpus que pertenecen al discurso político. A partir del análisis de las intervenciones de los diputados Maffei y Lix Klett - la primera, a favor de la sanción del proyecto y la segunda, en contra – en el debate parlamentario sobre el proyecto de Educación Sexual Integral, hemos observado que la disputa entre ambas posturas radica, principalmente, en el sujeto afectado por los males que puede causar la práctica sexual. Esta controversia da lugar a posicionamientos diferentes respecto al público al que debe orientarse la medida, hecho que hace aparecer otras cuestiones, como las formas de implementación, los contenidos a impartir o las personas encargadas de hacerlo.

En el texto de Maffei, la sexualidad es presentada como un tema que afecta exclusivamente a los jóvenes, especialmente mujeres, por lo que la educación formal aparece como la vía más apropiada para abordar todas las cuestiones ligadas con este tema. Los jóvenes son clasificados como “pibes”, “chicos”, “chicas” o “alumnos” que cumplen predominantemente el rol de paciente en procesos transactivos llevados a cabo principalmente por el docente. Los padres, en cambio, son clasificados fundamentalmente a partir de lo que no hacen o de lo que no pueden hacer.

La sexualidad es incluida dentro de un proyecto general de educación integral, por lo que es transformada en un contenido curricular que, como tal, debe ser abordado por especialistas en la materia. Esta operación reproduce una economía restrictiva respecto de quiénes están autorizados para hablar sobre sexualidad, quiénes deben limitarse a escuchar y quiénes quedan excluidos de la escena.

Es precisamente esta imagen de especialista la que configura Maffei para sí misma en su texto al constituirse no sólo como diputada, característica que comparte con el resto de los presentes en la Cámara Baja, sino también como docente. Esta condición la coloca en un lugar diferencial debido a su experiencia como observadora o lectora de las consecuencias no deseadas que puede traer aparejadas este tema, principal forma de legitimación del conocimiento. El tono didáctico que atraviesa su texto, manifestado en enunciados monoglosicos, que presentan las proposiciones comunicadas como verdades ya validadas, o bien mediante enunciados que traen a escena otras voces para luego ser refutadas,

contribuyen a consolidar este lugar de saber en el que se posiciona la locutora para pronunciarse sobre el proyecto y a partir del cual legitima su postura.

Paralelamente, todos aquellos que no ocupen este lugar de saber son descalificados para hacerse cargo de la educación sexual. El uso de la negación metalingüística, de preguntas retóricas o de construcciones que presuponen la falsedad de los contenidos referidos son los recursos principales que utiliza Maffei para constituir a su contradestinatario: los padres y los diputados opositores al proyecto, a los que otorga un lugar caracterizado por el error y la ignorancia. Como resultado de estas operaciones discursivas, sólo la voz del docente es legitimada, mientras que el resto de los participantes quedan desautorizados para tratar el tema.

El saber como fundamento de legitimación reconfigura el lugar de enunciación política al construir una imagen diferente del sujeto político: no es simplemente la condición de diputada la que habilita a Maffei a hablar, sino fundamentalmente su conocimiento en el tema a debatir. Se academiza el lenguaje político. La figura carismática propia de la política argentina de los años 90 (Svampa, 2005) es ahora reemplazada por la del especialista, estrategia al servicio de la puesta en aceptabilidad inherente a todo discurso político (Raiter, 1999c).

El texto de Lix Klett, por su parte, presenta la sexualidad como un tema que afecta a toda la población. Los jóvenes constituyen un actor más entre los involucrados, por lo que la educación formal resulta insuficiente para abordar la cuestión. La configuración de este locutor como diputado opositor al proyecto y como padre reproduce la escena discursiva constituida por Maffei, lo que otorga al texto de Lix Klett un carácter contestatario, preso de las categorías impuestas por la diputada.

Su intervención contiene enunciados mayoritariamente heteroglosicos, que tienen como objeto incorporar diferentes voces en un debate cuyo resultado estaba destinado, desde el inicio de la sesión parlamentaria, a fijar posiciones más que a persuadir, hecho corroborado en la votación casi unánime en favor de la sanción de la ley. El uso de modalizadores del enunciado presenta la postura de Lix Klett como una valoración individual del locutor, lo que da a entender que otras opiniones son posibles. Por otro lado, a diferencia de Maffei que erige su posicionamiento sobre la base de su propia experiencia como docente, Lix Klett sostiene su postura mediante voces externas que funcionan como citas de autoridad.

Desde la escuela o desde la familia, como docente o como padre: estas son las posiciones de sujeto que dominan a uno y a otro texto y que hacen que se activen como sentidos dominantes enfrentados el saber, por un lado, y el afecto, por el otro.

Sin embargo, más allá de estas posiciones de sujeto, tanto Maffei como Lix Klett coinciden en tomar como premisa para su argumentación sobre la educación sexual los males que trae aparejados la práctica sexual. Uno y otro diputado conciben la sexualidad como un factor desencadenante de situaciones no deseadas:

58. *Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la **educación sexual**. [...] Ya es tiempo de actuar y educar no sólo a la **víctima**. También hay que educar la voluntad, la sensibilidad, la ética y la pasión del posible **victimario**. Si no educamos a las dos partes, volverán a reiterarse las prácticas del **abuso sexual**.* (MOM: 12)

59. *Lamentablemente, esta **educación** [la educación sexual] ha motivado que se acelere el tiempo del comienzo sexual, lo cual ha provocado la **pandemia de sida** y de tantas **enfermedades venéreas**, como asimismo la **crisis** que hoy sufren los países desarrollados.* (ILK: 18)

En ambos ejemplos, las prácticas sexuales constituyen las causas de males posteriores: los abusos, en el primero; las enfermedades venéreas y las crisis, en el segundo. La sexualidad es reducida, así, a la aberración de su práctica o a sus consecuencias no deseadas, hecho que deja en el olvido las dimensiones psicológicas, sociales y culturales que atraviesan el tema, además de los aspectos positivos de su práctica, como el placer. La diferencia entre ambas posturas reside en el papel que se le atribuye a la educación sexual ante estas situaciones conflictivas: como el antídoto para contrarrestarlas, en el caso de Maffei, o bien como un aliciente para el desarrollo de la actividad sexual, en el caso de Lix Klett.

Por otro lado, en ambas intervenciones encontramos operaciones discursivas que omiten en la estructura superficial la mención de cierta información, fenómeno que exige que sea el interlocutor el encargado de reponerla. En el texto de Lix Klett, el uso de nominalizaciones transforma los procesos que hacen referencia a la práctica sexual en productos y, de ese modo, borra a los participantes implicados en dichas acciones. Por otro lado, el uso de impersonalizaciones en cláusulas que remiten a las medidas que deben ser implementadas en relación con este tema, pone el foco en los procesos y en los pacientes de dichos procesos, pero deja sin explicitar quiénes son los agentes que deben encargarse de llevar a cabo estas medidas.

Estas mismas transformaciones aparecen en el texto de Maffei, en cláusulas que dan cuenta de procesos valorados negativamente por la diputada, por lo que los culpables de haber realizado estas acciones nunca son explicitados. Esta omisión se evidencia en el contraste sintagmático que se establece con aquellas otras cláusulas de su mismo texto en las que se hace referencia a procesos valorados de forma positiva, fragmentos en los que los agentes son claramente designados. Su denuncia resulta, así, incompleta, por lo que pierde fuerza.

La comparación entre ambos textos nos permite observar que el discurso que sustenta la educación sexual integral, en el debate parlamentario, no logra imponer nuevas valoraciones sobre el signo “sexualidad”. La fundamentación de la inclusión del tema como contenido curricular a partir exclusivamente de tópicos que ya estaban presentes en el interdiscurso, como los embarazos no deseados, las transmisiones de enfermedades o los abusos, reproduce los mismos valores represivos con que ha sido acentuado este signo en las sociedades modernas occidentales (véase 1.4). El texto de Maffei queda, así, calificado como un discurso opositor (Raiter, 1999a) a aquel que se pronuncia en contra del proyecto: al negar los tópicos planteados por aquel, los reconoce y legitima y, así, no logra obtener la iniciativa discursiva.

La predominancia, en ambos textos, del discurso de la medicina preventiva, manifestada en la recurrencia de tópicos como el uso de métodos anticonceptivos o la prevención de enfermedades, activa el discurso dominante de esta formación discursiva, que valora la salud como ausencia de síntomas de enfermedad y relega el placer a un plano marginal. De esta manera, la sexualidad vuelve a ser reducida a la mera genitalidad, dejando en el olvido las perspectivas de género y de derechos humanos, que vendrían a incorporar otras dimensiones en el abordaje del tema.

La abstinencia se presenta, con mayor o menor explicitud, en ambos textos como la única solución al problema de la sexualidad hasta formar una pareja estable, monógama, adulta y saludable. El carácter inmoral de la práctica sexual adquiere ahora la forma del error, cuya corrección, basada en la indisolubilidad entre el sexo, el amor y la monogamia (Giddens, 1992) y justificada a partir de cuestiones de salud, no es ingenua ni gratuita: “En la base de la legitimación sigue habiendo una ética; ello es posible porque el derecho

formal *per definitionem*, al delimitar un ámbito de acciones legales, deslinda un ámbito complementario de acciones morales.” (Habermas, 1973: 152).

La figura del experto, encarnada en el debate en la voz de la diputada Maffei, reintroduce una verticalidad en el tratamiento de la sexualidad que contradice la idea de integralidad propuesta en el proyecto⁶², reduciendo el tema a la prevención de las consecuencias no deseadas de su práctica. La cientifización de la sexualidad lleva incorporadas reglas de conducta, pautas de comportamiento. En otras palabras, formas de control social. Mientras tanto, el derecho a elegir y el placer de la práctica sexual permanecen fuera del campo de los sentidos posibles.

⁶² Entre los objetivos que figuran en el documento de la Ley 26.150, se menciona “Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes”. (Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Artículo 9°).

4.2 Discurso pedagógico

Que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la religión. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica.

Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada*

En este apartado, presentaremos los análisis de dos manuales para docentes del nivel medio, elaborados para su formación como capacitadores en educación sexual integral. Comenzaremos con el análisis del manual *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria* y, en un segundo momento, continuaremos con el del manual *Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*. Concluiremos el apartado con una síntesis de ambos análisis.

El primero de estos manuales fue publicado en noviembre de 2007, durante la presidencia de Néstor Kirchner. Daniel Filmus era por entonces el Ministro de Educación Nacional y, entre los principales responsables del manual, figuran Eleonor Faur, Ana Campelo y Humberto Escudero.

Este manual fue el primer material elaborado por el Ministerio de Educación para la capacitación de docentes de nivel secundario luego de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral. Se compone de seis capítulos: “Introducción”, “El abordaje de la sexualidad en las escuelas”, “Salud, sexualidad y género en la adolescencia”, “Los derechos humanos como marco de referencia”, “Orientaciones para realizar talleres con el alumnado” y “Anexos”. A los fines de hacer la exposición más clara y significativa, nos centraremos en la presentación del análisis de un apartado del segundo capítulo, titulado “La posición del docente”, extraído de la versión impresa. Luego de cada ejemplo, colocaremos el año de edición del manual y el número de página entre paréntesis.

El segundo manual analizado fue publicado en el año 2012, durante la segunda presidencia de Cristina Fernández. El cargo de Ministro de Educación Nacional era ocupado por Alberto Sileoni y los principales responsables de la realización del manual fueron Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y Gabriel Brener, subsecretario de Equidad y Calidad Educativa.

El material se compone de cuatro capítulos: una introducción, compuesta por los apartados “Presentación general” y “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la

escuela secundaria”. El segundo capítulo, titulado “La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares”, se divide en tres secciones: “Formación Ética y Ciudadana – Derecho”, “Educación Física” y “Educación Artística”. El tercer capítulo recibe el nombre “La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos” y está organizado en tres talleres: “Vínculos violentos en parejas adolescentes”, “Discriminación y diversidad sexual” y “Trata de personas”. El último capítulo, “Anexos”, presenta sugerencias para abordar el tema en el aula y en las familias. Del mismo modo que en el caso del primer manual, centraremos la exposición del análisis en el apartado “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria”, del capítulo introductorio del manual, extraído de la versión impresa. Luego de cada ejemplo, colocaremos el año de edición del manual y el número de página entre paréntesis.

Como señalamos en el primer capítulo de este trabajo cuando presentamos las teorías de Althusser, de Bourdieu y de Bernstein (véase 1.5), la institución escolar presenta ciertas características que la convierten, en la sociedad moderna actual, en uno de los medios privilegiados para la difusión y reproducción de la ideología dominante. En particular, Bernstein (1990) sostiene que el dispositivo pedagógico contiene reglas que regulan la clase del conocimiento pensable para una cultura determinada, estableciendo límites para las formas de conciencia al distinguir aquellos significados que son posibles de aquellos otros que no lo son.

El dispositivo pedagógico selecciona los temas susceptibles de ser incluidos como contenido curricular y, en esa recontextualización, transforma el discurso original del que extrae la información para ser pedagogizada, recortándolo de acuerdo a los principios que permitan su evaluación, clave de la práctica pedagógica. Veremos cuál es el recorte producido en relación con la sexualidad y qué sentidos son posibles y cuáles no sobre este tema en el ámbito escolar.

4.2.1 Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria

La comunidad educativa

En el apartado analizado del primer manual, identificamos cuatro categorías de participantes humanos a partir de las denominaciones que reciben: a) “el docente”, “educador” o “facilitador”; b) “los padres y madres”; c) “los adultos”, grupo que reúne a los padres y a los docentes; y d) “los alumnos y alumnas”, “adolescentes” o “chicas y chicos”.

La segmentación del texto para el análisis de la función ideativa del lenguaje dio como resultado un total de 165 cláusulas, con los siguientes tipos de procesos:

Cuadro 5: tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTALES
N°	59	40	22	9	25	10	165
%	36	24	14	5	15	6	100

El cuadro 5 muestra que los procesos transactivos son los que mayor frecuencia de aparición tienen en el texto (36%). Hodge y Krees sostienen que este tipo de proceso es el predilecto para asignar culpa o responsabilidad, ya que “uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como el afectado.” ([1979] 1993: 14). Esta característica resulta elocuente al observar la distribución de los roles de agente y paciente entre los distintos actores:

Cuadro 6: Participantes y roles temáticos.

Roles/ Actores	Alumnos	Docente	Padres	Adultos
Agente	6	36	1	28
Paciente	22	2	1	3
Experimentante	1	1	-	-

El docente es quien ocupa el rol de agente en la mayor cantidad de cláusulas (36), seguido por el grupo de los adultos (28), luego los alumnos (6) y, por último, los padres (1). Este papel preponderante asignado al docente resulta aún más significativo al observar que en 20 de los 36 casos en los que cumple el papel de agente, el rol de paciente de ese mismo proceso es desempeñado por los alumnos, mientras que en los casos restantes, el segundo participante tiene el rasgo [- humano]:

60. *Los docentes pueden proveer información que resulta vital para los adolescentes.* (2007: 15)

61. [El facilitador tendrá que] *promover comportamientos y actitudes saludables* [a sus alumnos]. (2007: 15)

En ambos ejemplos, el alumno es afectado por la acción del docente, a quien se le atribuye la responsabilidad de llevar a cabo procesos de gran importancia para la vida de los jóvenes.

En cambio, en los pocos casos en los que los alumnos desempeñan el rol de agente en procesos transactivos, son los mismos alumnos quienes cumplen el rol de paciente de esos mismos procesos:

62. [Los chicos y chicas] *para cuidarse a sí mismos, para ser capaces de cuidar a otros [jóvenes] y para construir relaciones respetuosas de los derechos de cada persona.* (2007: 19)

El segundo tipo de procesos que encontramos con mayor frecuencia de aparición en el texto son los pseudotransactivos (24%), que es la categoría que mayor heterogeneidad presenta en cuanto a los tipos de acciones que involucra. Hodge y Kress (1979) incluyen en esta categoría los procesos mentales y los procesos relacionados con los sentidos y con el decir. La característica común que comparten todos ellos es que presentan una estructura superficial con dos participantes, pero en su estructura profunda sólo aparece uno, que bien puede cumplir el rol de agente o de experimentante (véase 2.2.2a).

En el manual, observamos que cuando el proceso pseudotransactivo exige de un primer participante que funcione como agente, aparece predominantemente el docente o el adulto cumpliendo ese papel, principalmente con verbos que implican algún tipo de tarea intelectual:

63. [Es necesario que los adultos] *podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad, y ponderar en qué sentido pueden éstos resultar un obstáculo.* (2007: 17)

64. *La posición del docente debe condensar la disposición para conversar* [con sus alumnos]. (2007: 16)

En cambio, cuando el proceso ya no exige de un agente sino de un experimentante, como ocurre con los verbos asociados con la percepción o el sentimiento, encontramos a uno y otro tipo de actor:

65. *Los y las adolescentes requieren muy especialmente de información y orientación tanto sobre aspectos generales de la sexualidad, como también sobre cuestiones específicas vinculadas con la salud sexual y reproductiva.* (2007: 15)

66. [El tema de la sexualidad] *puede producirnos miedos* [a los adultos]. (2007: 16)

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

El campo de la sexualidad

Si bien la ley de Educación Sexual Integral surge en el marco del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, uno de los objetivos que plantea es el abordaje de la sexualidad desde un enfoque que conciba el tema no solamente en su dimensión biológica, sino también en función del carácter psicológico y social del ser humano⁶³.

En el manual de 2007, notamos la recurrencia de palabras o construcciones nominales que vinculan el tema de la sexualidad con los campos de la ciencia, específicamente la medicina, y la ética. En relación con el primer dominio, encontramos expresiones como “*comportamientos y actitudes saludables*” (2007: 15), “*salud sexual y reproductiva*” (2007: 15), “*genitalidad*” (2007: 16), “*embarazo*” (2007: 16), “*virus del VIH-sida*” (2007: 16), “*información científica*” (2007: 16) o “*cuidado del propio cuerpo*” (2007: 19). Mientras que en relación con el campo de la ética, aparecen frases como “*valores de cuidado, compromiso, responsabilidad y respeto*” (2007: 16), “*vivir la sexualidad de forma honesta, respetuosa y responsable*” (2007: 17) o “*relaciones respetuosas*” (2007: 19).

Simultáneamente a la recurrencia de términos asociados con estos campos léxicos, aparece todo un grupo de palabras que tienen una valoración inherentemente negativa (Kerbratt-Orecchioni, 1986), como “*miedos*” (2007: 16), “*dificultades*” (2007: 17), “*riesgos*” (2007: 17) o la reiteración del verbo “*cuidar*” (2007: 16, 17, 19), que implica la presencia de una amenaza. Este tipo de palabras acentúa el carácter problemático de la sexualidad, atribuyéndole a este signo un valor negativo:

⁶³ Programa Nacional de Educación Sexual Integral, artículo 9°.

67. *En la medida que el acompañamiento y la orientación de los docentes y otros adultos significativos no se torne una práctica sistemática, también dejamos a los jóvenes en una situación de soledad, [...] sin ofrecer los espacios necesarios para reflexionar y asumir actitudes y comportamientos de cuidado.* (2007: 16)

68. *Así [mientras los adultos mantenemos el tema de la sexualidad silenciado], en lugar de propiciar formas de vivir la sexualidad de forma honesta, respetuosa y responsable, podemos estar dejándolos [a los adolescentes] solos frente a situaciones de riesgo totalmente evitables.* (2007: 17)

La educación sexual se presenta, así, como una herramienta para la prevención de situaciones conflictivas que pueden ser ocasionadas por la actividad sexual. La visión de salud de la que parte este enfoque está fuertemente asociada, en su sentido negativo, con el riesgo, con lo cual se trata de evitar situaciones o condiciones que puedan poner en peligro la vida de los jóvenes:

De formas más o menos sutiles, se prescriben cuidados “en pareja”, en los que la estabilidad se equipara a “seriedad” y esta con responsabilidad. [...] El ejercicio de la sexualidad acaba insertándose normativamente en un escenario “adecuado” (Wainerman et al, 2008: 62).

El tratamiento de la práctica sexual queda, así, sesgado a sus consecuencias no deseadas. Si bien la abstinencia no es mencionada en ningún momento en el texto de forma explícita como solución a este “problema”, la idea se presenta bajo la forma del sobrentendido (Ducrot, 1984):

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

La valoración de la sexualidad mediante categorías tales como “el respeto, la tolerancia, la prudencia, la empatía y el conocimiento” (2007: 17) implica que su práctica solo pueda ser desarrollada por sujetos conscientes de sus acciones, dotados de la capacidad para decidir, características ambas que, como vimos unos párrafos más arriba, no se les reconocen a los jóvenes como propiedades en este texto.

Mejor no hablar de ciertas cosas

Una de las características salientes que encontramos en este manual es la gran cantidad de operaciones discursivas que producen transformaciones en las formas básicas de los

enunciados. Resulta llamativo que de las 165 cláusulas que componen el texto, en 81 ocasiones el verbo principal aparece en infinitivo. El uso de esta forma verbal impide identificar de un modo preciso quién es el agente que realiza la acción, debido a que, al carecer la forma de infinitivo de información de número y persona gramatical, no es sencilla la recuperación de un sujeto humano. De esta manera, encontramos frases en el texto cuyas formas superficiales dificultan la recuperación de una sola estructura profunda:

69. *El facilitador/a o educador/a sexual tendrá que ser capaz de acompañar el desarrollo de procesos que permitan revisar conceptos de los alumnos.* (2007: 15)

En este enunciado, hay cierta información que no se menciona explícitamente, sino que aparece mitigada de tal manera que es el interlocutor quien debe reponerla mediante procesos inferenciales: “Acompañar” es un verbo que necesariamente involucra dos participantes humanos en su estructura profunda. Sin embargo, en el enunciado citado, aparece sólo uno, “el facilitador/a o educador/a sexual”, mientras que el segundo participante es desempeñado por una nominalización accional, “*el desarrollo*”, fenómeno que borra al agente responsable de llevar a cabo los “*procesos*”. Este tipo de formulación lingüística permite al locutor dar a entender algo sin incurrir en la responsabilidad de haberlo dicho:

La proposición implícita es indicada –y únicamente- por una laguna en el encadenamiento de las proposiciones explícitas. Su existencia es indiscutible en la medida en que la propia laguna es indiscutible, claro que esta existencia es siempre oficiosa –y posible objeto de refutación- en la medida en que sólo el destinatario, y no el locutor, debe llenar la laguna. (Ducrot, [1972] 1982: 13)

Lavandera identifica una serie de recursos gramaticales que permiten “eludir la designación clara y explícita del agente de una acción específica” (1986: 4). Algunos de ellos aparecen en el ejemplo 69, como son el uso de nominalizaciones verbales en las que el complemento preposicional agente está elidido; el empleo de formas verbales no conjugadas, como el infinitivo; y el uso de construcciones sintácticas complejas. También lo son el empleo de construcciones pasivas y el agente elidido, de uso frecuente en este documento:

70. *Es importante aceptar que la temática de la sexualidad no resulta sencilla de ser abordada.* (2007: 16)

71. *El hecho de acceder a información errónea, sin ser confrontada con información científica actualizada, se vuelve uno de los motivos que lleva a prácticas de riesgo en los encuentros sexuales.* (2007: 16)

La combinación en el mismo enunciado de construcciones pasivas con el agente elidido y verbos en infinitivo dificulta la recuperación del sujeto responsable de llevar a cabo las acciones.

Por otro lado, a lo largo del texto, sobre un total de 107 verbos conjugados, encontramos en 22 oportunidades el uso del modo subjuntivo o del condicional, que constituye otro de los recursos que, según Lavandera (1986) permite mitigar el carácter explícito de lo dicho:

72. *La intimidación de quien educa no debería ser tema de debate en la situación educativa.* (2007: 17)

73. *Puede suceder que sea en ese intercambio en donde [los jóvenes] obtengan el mayor caudal de información sobre la sexualidad y la reproducción.* (2007: 16)

El uso del modo subjuntivo o del condicional, junto con la aparición de verbos auxiliares, genera ambigüedad tanto en la actitud asumida por el locutor como en la información transmitida en el enunciado, lo que dificulta el procesamiento del enunciado.

A su vez, en los siguientes ejemplos encontramos otro de los recursos mitigadores mencionado por Lavandera (1986):

74. *La educación sexual no puede ser provista en un esquema autoritario de silenciamiento de las subjetividades y necesidades de los alumnos.* (2007: 19)

75. *Quien eduque en sexualidad no puede abusar de su situación de poder frente al alumnado.* (2007: 15)

La interpretación deóntica que adquiere el enunciado no se corresponde con el valor modal de la forma de superficie. El reemplazo del verbo modal deóntico “deber” por el epistémico “poder” induce a que sea el interlocutor quien tenga que asumir la responsabilidad de dicha interpretación y no el locutor.

El uso frecuente de estos recursos en el texto presenta el tema de la sexualidad de un modo vago y ambiguo. La complejización de la sintaxis a partir de la incorporación de nominalizaciones, construcciones pasivas o proposiciones subordinadas genera imprecisión en la designación de los participantes que deben llevar a cabo las acciones mencionadas, ya sea porque no aparecen en la forma de superficie o porque el papel que cumplen en relación con el proceso descrito en la cláusula no es del todo claro. Este tipo de construcciones sintácticas se aleja de las formas básicas, hecho que exige de un gran esfuerzo cognitivo

para su comprensión, característica propia del discurso del conocimiento y la autoridad (Fowler, 1979).

El poder de decir, el derecho a escuchar

En el manual analizado, aparece una voz de manera preponderante, la del locutor, expresamente manifiesto en las formas de primera persona, tanto en los pronombres personales como en la desinencia verbal:

76. Es nuestra responsabilidad como docentes el ofrecer conocimientos e información adecuada a nuestros alumnos y alumnas, informarnos sobre aquellos aspectos que no conocemos en profundidad, invitar a los padres-madres a que se acerquen a la escuela para buscar formas de diálogo con los chicos y coordinar con especialistas en los distintos aspectos relacionados con la sexualidad para mejorar nuestros conocimientos, los de los chicos y los de sus familias en este terreno. (2007: 19)

77. Es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje. (2007: 17)

Si bien en ambos enunciados aparece el uso de la primera persona del plural, el alcance de su referencia varía en uno y otro caso. En el primer ejemplo, el locutor se presenta como parte integrante del plantel docente, lo que constituye un *Nosotros* opuesto, por un lado, a los jóvenes alumnos y, por el otro, al resto de las personas mayores mencionadas en el texto, los padres.

Por su parte, en el ejemplo 77, las fronteras entre los distintos participantes mayores quedan difuminadas y, así, el locutor es constituido como un adulto más, posicionado como un igual frente al docente y a los padres y las madres.

Sin embargo, esta homogeneidad entre los participantes adultos desaparece al analizar la dimensión de los destinatarios del texto. Si bien la marca de la segunda persona no aparece de manera explícita, sí notamos la presencia de otras formas lingüísticas que nos permiten afirmar que es el docente el destinatario principal del documento. En primer lugar, es el único de los participantes que es identificado con las marcas del singular, ya sea en el modo en que es nombrado o en la desinencia del verbo. Por otro lado, es a él a quien van dirigidas las directivas proferidas por el locutor, quien, de esta manera, se posiciona en el lugar de la autoridad y se distancia, así, de ese colectivo:

78. La posición del docente debe condensar la disposición para conversar y promover situaciones de confianza con sus alumnos. (2007: 15)

79. *La educación sexual no puede ser provista en un esquema autoritario de silenciamiento de las subjetividades y necesidades de los alumnos, sino como parte de una práctica democrática, de respeto hacia la integridad y los derechos de los adolescentes.* (2007: 19)

Ambos enunciados presentan características propias del discurso de autoridad al restringir la posibilidad de alternativas a una sola, aquella que es propuesta por el locutor. Esta contracción dialógica se produce a partir del uso del verbo modal “deber”, en el ejemplo 78, y de la negación metalingüística, en el ejemplo 79. El primero de estos recursos otorga al enunciado un valor deóntico, por lo que presenta la proposición como una obligación. La negación metalingüística, por su parte, incorpora una segunda voz al enunciado que no sólo es refutada por el locutor, sino que además es corregida por él, fenómeno que lo posiciona en el lugar del saber.

Por otro lado, en el texto encontramos un segundo destinatario, constituido por los padres y las madres de los alumnos, que si bien aparecen en un plano secundario, forman parte de ese sujeto al que está dirigido el documento:

80. *Los adultos tenemos mucho que aportar para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de nuestro país.* (2007: 19)

81. *Es importante atravesar algunos prejuicios y dificultades que [los adultos] podamos tener en el abordaje de este tema, para así poder acompañar a los jóvenes en el cuidado de su propio cuerpo y de su salud sexual y reproductiva.* (2007: 19)

Este *Nosotros* ya no remite exclusivamente al grupo de los docentes, sino a los adultos en general. Esta referencia constituye a los padres y las madres como destinatarios del texto y, así, los integra en la escena discursiva.

El carácter dinámico en la constitución del destinatario se corresponde, a lo largo del texto, con los distintos lugares de enunciación que asume el locutor, posiciones atravesadas por diferentes tipos de modalidades. La mayoría de las veces en las que el locutor se dirige al docente, su enunciado adquiere un matiz deóntico marcado explícitamente a partir del uso de los verbos “deber” o “tener”, como vimos en el ejemplo 78 y que se aprecia también en los siguientes enunciados del texto:

82. *Deberá tratarse de una persona con las habilidades y las capacidades para desarrollar procesos que no se encuentren teñidos de juicios de valor ni de autoritarismo.* (2007: 15)

83. *El facilitador/a o educador/a sexual tendrá que ser capaz de acompañar el desarrollo de procesos que permitan revisar conceptos de los alumnos.* (2007: 15)

No ocurre lo mismo en aquellos fragmentos en los que el locutor se posiciona en un lugar simétrico con respecto al resto de las personas adultas, constituyéndose a la vez a sí mismo como parte integrante del colectivo al que está dirigido el texto:

84. *En este contexto, los adultos tenemos una importante responsabilidad en la educación y formación integral de las nuevas generaciones.* (2007: 16)

85. *En muchos casos, referirnos a la sexualidad [...] puede producirnos miedos [a los adultos].* (2007: 16)

El uso del verbo modal “poder”, en el ejemplo 85, matiza el enunciado con la modalidad epistémica, recurso mitigador que se corrobora, en ambos casos, en el cambio de la tercera persona a un *Nosotros* “inclusivo”.

A lo largo del documento, los lugares de enunciación no permanecen estáticos sino que tanto la imagen del locutor como la del destinatario varían. El primero de estos oscila entre posicionarse o bien como docente, cuya tarea es la de guiar la enseñanza de los alumnos y acompañar su desarrollo educativo y humano; o bien como un adulto común, que se encuentra limitado en el tema de la sexualidad por sus propios prejuicios y temores. Sin embargo, en ambos casos el locutor se distancia de estos lugares, tanto del docente, primero, como del adulto común, luego, lugares que atribuye a sus destinatarios para posicionarse en el rol del especialista en la materia.

Este lugar de especialista es construido, fundamentalmente, a partir de un estilo eminentemente monoglósico, que hace aparecer su voz como la única legitimada para abordar el tema:

86. *En el terreno de la educación en sexualidad, el papel del docente es central.* (2007: 15)

87. *Resulta tan importante reconocer las asimetrías que existen en experiencias y acceso a la información, como establecer formas de cuidado y transmisión de saberes y valores que, de todas formas, partan del respeto mutuo y de la igual valoración de docentes y estudiantes.* (2007: 19)

El uso del presente del modo indicativo, tanto en el ejemplo 86 como en el 87, da cuenta del carácter asertivo de las proposiciones comunicadas por el locutor, quien describe la situación. Este tono didáctico propio del discurso del saber se verifica en el hecho de que la incorporación de otras voces en el texto se produce con el único objeto de ser refutadas y

corregidas, contracción dialógica que, como vimos anteriormente en los ejemplos 78 y 79, consolidan el lugar de conocimiento y de autoridad del locutor:

88. *Circulan nociones erradas, por ejemplo: “en la primera relación sexual no hay riesgo de embarazo” o “los varones tienen mayores necesidades sexuales que las mujeres”, se complementan en la época actual con otras (igualmente falsas) como: “si no hay lastimaduras, no se transmite el virus del VIH-sida”.* (2007: 16)

89. *Debe partirse de la idea que “hablar de sexualidad” no es hablar de la sexualidad del docente. Al contrario, la intimidad de quien educa no debería ser tela de debate en la situación educativa.* (2007: 17)

La aparición del discurso ajeno en estilo directo en el enunciado 88 trae a escena voces distintas a la del locutor, que son descalificadas de antemano al ser valoradas como “erradas” o “falsas”. Por su parte, el uso de la negación metalingüística, en el ejemplo 89, produce el mismo efecto: el locutor refuta esa otra voz (virtual o real) que proclama que “hablar de sexo es hablar de la sexualidad del docente” y la corrige.

Ambos procedimientos contribuyen a consolidar su lugar como especialista en materia de educación sexual. El conocimiento y la autoridad, el saber y el poder son propios del locutor, características que legitiman su acceso privilegiado a la palabra. El docente y los padres y las madres constituyen sus destinatarios, a los que se acerca por momentos, pero de los que se aleja, ya sea para darle órdenes, al primero, o para relegarlos de la escena, a los segundos. Los jóvenes, por su parte, permanecen excluidos de la escena discursiva: sobre ellos se habla, pero no se los escucha.

4.2.2 Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula

Los especialistas externos

El segundo manual analizado suma dos actores sociales a los ya presentados en el del 2007: además de los alumnos, el docente y los padres, encontramos al “personal pedagógico”, entre los que se encuentran bibliotecarios, personal administrativo, preceptores, tutores y equipo de conducción (junto a los docentes y alumnos, que están incluidos en este colectivo), y al “especialista externo”. Estos participantes pueden ser agrupados en seis categorías: 1) los “alumnos”, “chicos y chicas”, “adolescentes” o “jóvenes”; 2) los “docentes”, “educadores” o “profesores”; 3) Los “padres y madres” o “familias”; 4) el personal pedagógico, integrado por los alumnos y alumnas, docentes, bibliotecarios, personal administrativo, preceptores, tutores y equipo de conducción; 5) los adultos, grupo conformado por los docentes y los padres y las madres; y, por último, 6) los “especialistas externos”, asociados al área de la medicina preventiva.

Cuadro 7: tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
N°	66	66	13	25	13	6	189
%	35	35	7	13	7	3	100

Como se observa en el cuadro 7, los procesos transactivos y los pseudotransactivos son los que mayor frecuencia de aparición tienen (35% cada uno). Al focalizar el análisis en el modelo accional, identificamos en el texto la siguiente distribución de roles temáticos de los diferentes actores sociales:

Cuadro 8: Participantes y roles temáticos

<u>Roles/Actores:</u>	Alumnos	Docentes	Padres	Esp. externos	Pers. Ped.	Adultos
Agente	8	63	2	5	3	11
Paciente	14	3	1	-	-	1
Exp.	5	4	-	-	-	1

El único de los participantes que cumple predominantemente roles pasivos son los alumnos, ya sea como paciente afectado por la acción de un otro, o bien como experimentante:

90. *¿Con qué saberes necesitamos contar [los docentes] para brindar educación sexual en la escuela [a los alumnos]?* (2012: 14)

91. [Pensemos qué hacemos los docentes si] ***un chico o una chica manifiesta signos de haber sido golpeado en su casa.*** (2012: 16)

92. *Tradicionalmente la educación sexual se ha trabajado en las escuelas convocando a especialistas externos (por lo general, del área médica) para que dieran “charlas” a los alumnos.* (2012: 16)

93. *¿Qué necesitan saber los chicos y las chicas sobre educación sexual?* (2012: 14)

Tanto los docentes como la familia o los especialistas externos son responsables de acciones que tienen a los jóvenes como sujeto afectado. En los pocos casos en los que este participante cumple el rol de agente, lo hace la mayoría de las veces en procesos pseudotransactivos que aparecen transformados en la forma de superficie, como en el siguiente ejemplo:

94. [La ESI puede permitir] *trabajar sobre diversos aspectos con el **alumnado**: el **reconocimiento** de sus derechos y garantías, la **ampliación** de sus horizontes culturales, la **expresión**, la **valoración** de las emociones y los sentimientos propios y ajenos, y el respeto del propio cuerpo y el de los demás.* (2012: 16)

“Reconocimiento”, “ampliación”, “expresión”, “valoración” y “respeto” son nominalizaciones que dan cuenta, en los usos del ejemplo 94, de actividades relacionadas con el decir o la percepción, por lo que involucran un único participante, en este caso, el alumno.

Por su parte, el docente es el actor que cumple el rol de agente la mayor cantidad de veces en el texto. Además de aparecer como el responsable de procesos transactivos que tienen al alumno como paciente, desempeña también este papel en procesos pseudotransactivos que implican acciones vinculadas con el pensamiento:

95. ***Docentes y equipo de conducción deben pensar y decidir las formas de incorporar los Lineamientos Curriculares de ESI en los contenidos de las disciplinas o áreas desarrollados diariamente en el aula.*** (2012: 15)

96. *Habrá que [los docentes] **pensar** cómo **abordar** los temas de ESI.* (2012: 15)

Esta tarea de reflexión es compartida con los padres y las madres, a quienes también se les atribuye - si bien secundariamente - la responsabilidad de decidir sobre la educación sexual de los jóvenes:

97. *La mejor manera de abordar estos interrogantes, temores, prejuicios y modelos es a través del **diálogo entre adultos; poner en común estas cuestiones y discutir las.*** (2012: 14)

98. *Es necesario que en la escuela se habiliten espacios de **debate y reflexión entre adultos***. (2012: 14)

Los “especialistas externos”, por su parte, cumplen exclusivamente el rol de agente. Este grupo es asociado con el ámbito de la medicina y es el responsable de llevar a cabo acciones que afectan a los jóvenes, como vimos en el ejemplo 92, o también a los docentes:

99. *El mejor apoyo que los **especialistas pueden dar a los docentes** se traduce en instancias de formación y/o asesoramiento*. (2012: 16)

Al igual que en el primer manual analizado, en este texto, los jóvenes son clasificados como carentes de voluntad o capacidad para decidir. Su participación como pacientes o experimentantes los relega a un lugar pasivo en la educación sexual y los constituye como objeto de discusión de los docentes, padres o “especialistas”, pero inhabilitados para actuar por su propia cuenta.

El especialista interno

Más allá de la mención de los especialistas externos, el locutor del texto configura su imagen como especialista en educación sexual. Si bien se posiciona como docente, desde un inicio se distancia de ese colectivo al que constituye como su destinatario:

100. *Presentamos algunas **reflexiones y sugerencias** que **pueden ayudar a que cada institución** encuentre sus caminos para iniciar, desarrollar, potenciar y/o fortalecer el trabajo de la ESI*. (2012: 14)

101. *Nos **referimos** a todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar, que en diversos actos y escenarios transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad*. (2012: 15)

Tanto las “reflexiones” como las “sugerencias”, en el primero de estos enunciados, tienen el mismo agente que lleva a cabo los procesos de “presentar” o “ayudar”, acciones ambas que tienen como paciente al docente, sujeto recuperable a partir de la personificación de la “institución” (escolar). A su vez, tanto en el verbo conjugado “presentamos”, del ejemplo 100, como en “referimos”, del ejemplo 101, aparece el uso de un *Nosotros* que no incluye al destinatario. Este desdoblamiento en la posición del docente se produce a partir de diversos recursos, a través de los cuales el locutor construye su imagen de especialista y, paralelamente, coloca a su destinatario en el lugar de la duda, el desconocimiento o la

ignorancia en relación con la educación sexual. Resulta elocuente al respecto que en el texto se cita la voz de dos docentes del nivel secundario:

102. “**¿Cómo** vamos a hacer para trabajar la Educación Sexual Integral en forma transversal si eso requiere un trabajo de articulación entre las áreas y casi no tenemos tiempo de reunirnos en la escuela?”. (2012: 15)

103. “Con los chicos **no sabemos** cómo relacionarnos. De querer generar confianza acercándonos a sus modos de relacionarse y hablar, pasamos a actuar autoritariamente”. (2012: 15)

Tanto en el primer ejemplo como en el segundo, se utiliza el estilo directo para recuperar los enunciados atribuidos a Julio, docente de 3º año, y a Celia, profesora de 2º año, respectivamente, procedimiento que genera un efecto de fidelidad por parte del locutor sobre las palabras referidas (véase 3.2.1.2). En ambas citas, se ponen de manifiesto la inseguridad y el desconocimiento de los docentes para abordar el tema, hecho que deja en evidencia su necesidad de ser capacitados y orientados en esta cuestión.

La aparición del discurso ajeno en estilo directo para referir estas voces contrasta con el estilo eminentemente monoglósico que caracteriza el resto del texto. Al igual que en el primer manual analizado y que en la intervención de la diputada Maffei, en el texto aparecen predominantemente enunciados aseverativos, característica propia de los discursos del conocimiento y la autoridad:

104. *El consenso y la atención a la diversidad **son** ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa.* (2012: 17)

105. *Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, **será** propicio realizar talleres de sensibilización con las familias.* (2012: 17)

Los ejemplos 104 y 105 presentan aseveraciones monoglósicas (Martin & White, 2005) que describen el proceso educativo y no dejan lugar a la posibilidad de otras opiniones, por lo que presentan lo dicho como una verdad ya validada e incuestionable. Este lugar de saber es reforzado por el uso de la negación metalingüística (Ducrot, 1984), que le permite al locutor traer a escena una segunda voz con el objeto de refutarla y corregirla:

106. ***No** es suficiente contar con ciertos saberes, **sino también** desarrollar la capacidad de acompañamiento, de reconocimiento y respeto del otro, de cuidar y de escuchar.* (2012: 14)

107. *Las preguntas son muchas y complejas, y **no** admiten respuestas cerradas **sino más bien** requieren revisar los propios supuestos y ampliar las perspectivas.* (2012: 14)

La incorporación de una segunda voz mediante la negación metalingüística establece el distanciamiento del locutor, ya que la rechaza y la desautoriza al corregirla, operación que contribuye a construir su imagen como especialista en educación sexual. Este lugar de saber lo legitima a partir de su propia experiencia, práctica que funciona como cita de autoridad para respaldar su conocimiento:

108. *Las prácticas y experiencias nos indican que no hay una receta para hacerlo* [abordar la educación sexual en la escuela]. (2012: 14)

109. *Algunas buenas experiencias de ESI muestran que es necesario que todos los actores de la escuela [...] se involucren y participen de las acciones de la manera más activa posible.* (2012: 16)

Los verbos “indican” y “muestran” presentan el discurso referido como una verdad fuera de discusión, procedimiento que imposibilita cualquier tipo de cuestionamiento. Es la experiencia como educador sexual lo que permite al docente formarse y capacitarse en este tema, práctica por la que el locutor ya ha pasado, pero no así su destinatario.

Este distanciamiento entre ambos participantes de la escena discursiva se observa también en la relación que se establece entre ellos. La modalidad deóntica que matiza de forma predominante los enunciados ubica al locutor en el lugar de la autoridad, hecho que le confiere la potestad de dar órdenes y coloca a su destinatario en una posición de inferioridad:

110. *Docentes y equipo de conducción deben pensar y decidir las formas de incorporar los Lineamientos Curriculares de ESI en los contenidos de las disciplinas o áreas desarrollados diariamente en el aula.* (2012: 15)

111. *Habrá que [los docentes] pensar cómo abordar los temas de ESI: en forma transversal, desde las asignaturas, incorporándolos a proyectos realizados entre distintas áreas o bien a otros proyectos.* (2012: 15)

Incluso cuando los enunciados adquieren un valor epistémico, modalidad que abriría paso a una variedad de voces, rápidamente esta apertura es acotada a una única posibilidad:

112. *Es posible pensar en la organización de espacios específicos, pero en este caso de ninguna manera debe sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como un campo complejo y multideterminado.* (2012: 15)

El locutor configura su imagen como especialista en el terreno de la educación sexual y, de esa manera, se posiciona en el lugar de la autoridad y del saber:

113. Cuando como **docentes pensamos** en trabajar la Educación Sexual Integral en la escuela, **es posible** que surjan distintas ideas [...]. **No obstante**, por debajo de estas se ocultan temores basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual. (2012: 14)

114. Ya **vimos** que, en primera instancia, **es necesario** revisar los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual. (2012: 15)

115. **Por último, queremos** decir que tradicionalmente la educación sexual se ha trabajado en las escuelas convocando a especialistas externos [...]. **Pero** la Ley Nacional 26.150 **conlleva** un reposicionamiento de la escuela y también de los servicios de salud en relación con las instituciones educativas, y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que los profesores **son** las personas que **deben** asumir esta tarea, que es pedagógica y educativa. (2012: 16)

En los tres enunciados, se puede apreciar el tono didáctico que atraviesa el texto. En los ejemplos 113 y 114, aparece un uso “demagógico” (Lavandera, [1986b] 2014: 310) del *Nosotros*, que simula acortar la distancia entre el locutor y su destinatario al incluirlos a ambos dentro del mismo grupo docente. Sin embargo, esta ilusión de simetría se desvanece inmediatamente. En el primero de los ejemplos, el conector “No obstante” opone el enunciado epistémico precedente, que abriría la discusión sobre cómo abordar la educación sexual, a la aseveración monoglósica que le sigue, que explica la situación, por lo que clausura cualquier discusión sobre el tema. Por su parte, en el ejemplo 114, aparece nuevamente la modalidad deóntica, expresada en la frase “es necesario”, orden encubierta que manifiesta la asimetría entre ambos interlocutores.

En el ejemplo 115, la distancia entre el locutor y su destinatario está expresada desde el inicio del enunciado. El conector “por último” que abre la frase da cuenta de su carácter expositivo, trama textual propia del discurso didáctico. Por otro lado, el *Nosotros* designado en el verbo conjugado “queremos” no incluye al destinatario, sino solo al responsable de la enunciación, el locutor, quien explica la ley al presentar las diferencias entre la política actual de educación sexual y aquellas otras medidas empleadas en épocas anteriores, contraste marcado explícitamente por el conector adversativo “pero”. El uso del presente del modo indicativo en los verbos que aparecen en este fragmento le atribuye un carácter asertivo al texto, propio del discurso del saber. A su vez, el ejemplo se cierra con una exhortación al docente, manifestada en el verbo “deber”, que confirma la distancia entre ambos sujetos.

Al igual que en el primer manual, el locutor se posiciona en un lugar de saber y autoridad, hecho que reproduce el acceso restringido a la sexualidad. El tema es nuevamente presentado como un objeto de conocimiento, que solo los especialistas pueden abordar. Sin embargo, a diferencia del texto de 2007, ya no es la referencia al campo de la medicina lo que legitima la palabra del locutor, sino su propia experiencia en el terreno de la educación sexual. Es precisamente esta práctica lo que lo autoriza a tomar la palabra y que lo diferencia de su destinatario, los docentes, vírgenes en la educación sexual y, por lo tanto, incapaces aún.

Especialistas externos y especialistas internos se apropian del tema, atribuyéndose la responsabilidad de decidir qué tipo de sexualidad deben tener los jóvenes, único sujeto afectado.

La educación para la prevención de situaciones conflictivas

Este segundo manual presenta la educación sexual integral como una política que tiene como objetivo principal que los alumnos logren reconocer sus derechos en materia sexual. Para ello, toma como punto de partida diversas situaciones en las que estos derechos no son respetados:

116. *Cotidianamente se producen situaciones y eventos que pueden tener un **efecto disruptivo** en el paisaje habitual de la escuela: **conflictos o peleas** ocasionales entre alumnos, grabaciones con celulares de chicas y chicos **besándose**, **revistas pornográficas**, **preservativos** en los baños, **púberes embarazadas**, relatos sobre **violencia doméstica**, **abusos**, entre otros.*

117. *Pensemos, por ejemplo, qué hacemos cuando descubrimos que un chico o una chica manifiesta signos de haber sido **golpeado** en su casa, o bien cuando se produce una situación de **hostigamiento** entre pares.*

Agresiones físicas, abusos, persecuciones, pornografía son equiparados con besos, embarazos y métodos anticonceptivos, categorizados todos ellos como posibles elementos disruptivos del orden escolar. Es a partir de estos episodios que se propone a los docentes pensar la educación sexual. De ese modo, diferentes tipos de situaciones valoradas como problemáticas se presentan como premisas a partir de las cuales abordar el tema de la sexualidad en el colegio.

Al igual que en el primer manual analizado y de lo visto en el primer apartado de este capítulo, cuando expusimos el análisis de la postura a favor del proyecto de la diputada

Maffei, la justificación de la educación sexual en los colegios se erige sobre el presupuesto de que la sexualidad es un problema para los jóvenes. La educación sexual aparece, entonces, como la respuesta a los males que la práctica sexual trae aparejados y como una forma de revertir la situación actual, en la que los jóvenes desconocen sus derechos, son víctimas de abusos, se contagian enfermedades y quedan embarazadas. De esta manera, se consolida y refuerza la valoración negativa con que ha sido acentuado el signo “sexualidad” en occidente y que ha convertido este tema en un objeto de represión, discurso dominante del que la educación sexual integral no puede escapar.

El discurso médico, especializado en la prevención, adquiere, así, preeminencia sobre otras formaciones discursivas para abordar la educación sexual en los colegios. Reglas y prohibiciones, formas de cuidado y pautas de conducta recortan la sexualidad en tanto contenido curricular. El derecho al placer y a reflexionar sobre qué estilo(s) de vida quiere llevar cada joven quedan fuera de los sentidos posibles en el ámbito escolar.

4.2.3 El discurso monoglósico

En las secciones anteriores, presentamos el análisis de dos manuales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación para la formación de docentes de nivel medio en educación sexual integral. En primer lugar, expusimos el análisis del texto “La posición del docente”, que se encuentra en el manual publicado en el año 2007, y, en un segundo momento, presentamos el capítulo “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria”, incluido en el material publicado en el año 2012.

En el primero de estos textos, observamos que aparecen dos grandes grupos de participantes: los jóvenes y los adultos. El primero de estos grupos se presenta como un sujeto colectivo homogéneo, clasificado como “niños”, “alumnos” o “adolescentes”, en contraposición con el segundo grupo, que presenta subdivisiones en su interior que diferencia a los docentes de los expertos y de los padres.

El análisis de los tipos de procesos y de los roles temáticos mostró que los jóvenes cumplen predominantemente roles pasivos, ya sea como experimentante o bien como paciente afectado por la acción de un participante adulto, principalmente el docente, caracterización que los despoja de la capacidad para decidir sobre sus propios actos. Los adultos, en cambio, aparecen fundamentalmente como los agentes de procesos transactivos que tienen como paciente a los jóvenes, clasificación que los presenta como los responsables directos de lo que les pase a los “chicos”.

Esta participación pasiva de los jóvenes los inhabilita implícitamente, en el texto, para la práctica sexual, dado que esta actividad debe realizarse en forma “honesta”, “ética” y “responsable”, debido a los riesgos que conlleva, como son “el contagio de enfermedades”, “las violaciones”, “los abusos” y “los embarazos”. El carácter integral de la sexualidad - sus dimensiones social y cultural, aspectos reivindicados en el documento de la ley - es, así, nuevamente opacado por una valoración que reduce el tema a la mera genitalidad ligada a cuestiones higiénicas, tópicos a partir de los cuales se justifica la incorporación de la sexualidad como contenido curricular obligatorio.

Por otro lado, la subestimación de los jóvenes en el texto se corrobora en la escena discursiva configurada: sólo el docente y los padres son constituidos como destinatarios. Los jóvenes quedan excluidos en tanto interlocutores y se los configura como tercero

discursivo: a través de su sexualidad se habla de ellos y sobre ellos se decide, objeto de debate, pero carente de voz propia.

El locutor, por su parte, se posiciona como adulto, ya sea como docente o también como padre, pero se aleja de ambos lugares para configurarse como especialista en educación sexual. El uso de una sintaxis compleja, el matiz deóntico que adquiere la mayoría de los enunciados y el estilo predominantemente monoglósico caracteriza al locutor como una voz de autoridad y de saber en el tema, lugar que le permite dar consejos y órdenes al resto de los participantes adultos.

El segundo manual analizado presenta la novedad de caracterizar explícitamente a los médicos como un “especialista externo” en el terreno de la educación sexual. Esta clasificación abre el espacio a la aparición de los especialistas “internos”, los cuales nunca son mencionados de forma explícita, pero sí se sobreentiende su existencia.

Al igual que en el primer manual, los jóvenes desempeñan predominantemente roles pasivos, afectados por la acción de los padres, docentes o especialistas externos, grupo de adultos al que se le adjudica la responsabilidad de decidir y de reflexionar sobre la educación sexual de los jóvenes. Nuevamente, la sexualidad es presentada como un problema que irrumpe en el ámbito escolar y que se manifiesta en besos, embarazos, métodos anticonceptivos, pornografía, síntomas de violencia: todos elementos igualados en el texto y a partir de los cuales se pretende justificar la necesidad de implementar la educación sexual en los colegios. El planteo de los derechos de los jóvenes en materia sexual se realiza sobre el presupuesto de que los alumnos aún no los conocen, causa principal de los sufrimientos que padecen en relación con su sexualidad.

A diferencia del texto del año 2007, en el segundo manual sólo el docente es constituido como destinatario, mientras que a los padres se los relega de la escena discursiva. El locutor se posiciona también como docente, pero se distancia de su interlocutor al configurarse como especialista. Esta imagen de su persona la construye mediante aseveraciones monoglósicas y recursos que producen la contracción dialógica, como la negación metalingüística o el respaldo en una cita de autoridad.

Si bien la referencia al campo de la medicina permanece, es la propia práctica como educador sexual lo que legitima el posicionamiento del locutor como voz de saber y de autoridad en el tema, experiencia que lo diferencia de su destinatario.

Vemos, de esta manera, que en ambos manuales se reproduce una economía restrictiva respecto al acceso al tratamiento de la sexualidad. El recorte del tema a métodos anticonceptivos, enfermedades venéreas o embarazos no deseados circunscribe la sexualidad al discurso médico preventivo. Se reproduce el tratamiento verticalista sobre la sexualidad, que constituye en la imagen del especialista la voz autorizada y legitimada para abordar el tema. Sea que este especialista se posicione como médico, sea que se posicione como docente, es la ciencia la formación ideológica que atraviesa a ambos sujetos, por lo que la sexualidad pasa a ser valorada a partir de criterios de corrección y, por consiguiente, se convierte en un contenido a ser evaluado.

Por otro lado, la justificación de la inclusión de la sexualidad como contenido curricular a partir exclusivamente de las consecuencias no deseadas de su práctica, como los embarazos no deseados, los abortos, el contagio de enfermedades, o de hechos aberrantes, como los abusos, presupone, por un lado, el carácter problemático del tema y, por el otro, que estas cuestiones sólo afectan a los jóvenes⁶⁴.

Se genera, así, un “vacío”, en términos de Bernstein (1990): la recontextualización del tema como contenido curricular transforma la sexualidad en una práctica riesgosa sobre la que hay que tener cuidado y que hay que prevenir. La ciencia, desarrollada por el discurso médico, se apropia del tema, relegando a planos marginales los discursos sociológico, antropológico o psicoanalítico, que vendrían a incorporar las dimensiones afectiva, psicológica, social, cultural y jurídica en el tratamiento de la sexualidad en los colegios.

Por otro lado, esta saturación del signo en los ejes problemáticos deja en el silencio los aspectos placenteros relacionados con la sexualidad y la diversidad de formas de experimentarla. La evaluación, práctica esencial del discurso pedagógico, no puede acaparar estas dimensiones que escapan a parámetros de corrección. Cualquier tipo de discurso que contradiga o, simplemente, cuestione la preeminencia del discurso médico preventivo, resulta intolerable o, al menos, políticamente incorrecto (Raiter & Unamuno, 2012) en el tratamiento de la sexualidad en el ámbito escolar.

⁶⁴ De hecho, como veremos en el próximo apartado, cuando presentemos el análisis del discurso periodístico, “embarazo adolescente”, “embarazo no planificado” y “embarazo no deseado” son signos que suelen ser empleados como sinónimos por quienes apoyan la educación sexual integral, uso que manifiesta su valoración de la sexualidad como un problema exclusivo de los jóvenes.

El discurso pedagógico transforma la sexualidad en un objeto de conocimiento: se establecen los límites de su sentido y se somete el tema a evaluación (Bernstein, 1990). La idea de una verdad en torno a la sexualidad vuelve a restringir la circulación de los discursos posibles. El estilo eminentemente monoglósico que caracteriza este tipo de discurso clausura cualquier posibilidad de cuestionamiento o debate sobre el tema y, en su lugar, presenta una verdad, “la” verdad sobre la sexualidad.

Planificación y control de la natalidad, prevención de las enfermedades venéreas, inserción controlada de los cuerpos en el proceso de producción: la sexualidad se convierte en un asunto de interés público y la escuela es el aparato privilegiado para normalizar el tema, normativizarlo y difundir estos valores ideológicos a la población. La ciencia ofrece la base racional para legitimar esta valoración del signo “sexualidad” y, de ese modo, intervenir sobre la vida privada de las personas para, así, controlar sus formas de conducta.

4.3 Discurso periodístico

Cada vez que construimos un discurso, estamos, por un lado, apropiándonos de palabras y pensamientos ajenos y, por otro lado, atribuyendo a otros palabras y pensamientos, aunque no marquemos explícitamente, cada vez, ese doble movimiento de apropiación y atribución. El discurso está hecho de discursos anteriores o posibles, y las distinciones gramaticales no bastan para separar las palabras de unos y de otros, que conviven, siempre entrelazadas, en cada uso de la lengua.

Graciela Reyes, *Los procedimientos de la cita*

En este último apartado del capítulo cuatro, presentaremos el análisis de los textos pertenecientes al discurso periodístico. Como adelantamos en la descripción del corpus (véase 3.1), la polémica en torno a la educación sexual integral se desarrolló principalmente en el ámbito mediático, razón por la cual la mayoría de los textos que conforman nuestro corpus pertenecen a este tipo de discurso.

Dividiremos la presentación del análisis de estos textos en dos secciones: comenzaremos con los artículos publicados en el diario *Página/12* y, en un segundo momento, proseguiremos con las notas de *La Nación*. Cada una de estas secciones estará organizada en tres ejes, que se corresponden con las diferentes temporalidades que hemos definido para la selección del corpus: la sanción de la ley, en octubre de 2006; la controversia suscitada entre el ministro de Educación, Alberto Sileoni, y el arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, en julio de 2009; y, por último, el mes de junio de 2013, período en que ambos diarios publicaron varios artículos sobre el tema. Los textos fueron extraídos de las páginas web de cada diario, por lo que, luego de cada ejemplo, señalaremos entre paréntesis la fecha en que fueron publicadas y las siglas del diario al que pertenecen (“P12” para *Página/12* y “LN” para *La Nación*).

Una de las características primordiales que presenta el discurso periodístico, en particular los diarios, es que uno de los recursos principales que emplean para generar credibilidad y establecer su posicionamiento respecto a un determinado tema consiste en incorporar voces ajenas a la del locutor, que funcionan como fuente de información y comentario:

El marco de interpretación y selección que caracteriza la posición ideológica de un periódico es más que un conjunto de términos para informar y comentar: comprende las evaluaciones de diferentes fuentes, diferentes conexiones y lazos con instituciones, grupos, campañas, movimientos y otras cosas por el estilo. (Trew, [1979b] 1983: 189)

Sin embargo, esta selección de voces no sólo genera la ilusión de un espacio plural y objetivo, sino que refuerza y consolida el lugar de enunciación del diario (Raiter, 1999d). Ello nos lleva a considerar a cada diario como una formación discursiva particular, entendida como una matriz de enunciabilidad que regula las interpretaciones posibles (y, por consiguiente, las no posibles) sobre los textos que allí circulan. Es el interdiscurso del propio diario, con su configuración específica de las formaciones discursivas que lo atraviesan, lo que fija y controla los sentidos de los signos y expresiones que aparecen en cada texto individual. De este modo, cada periódico constituye un espacio autorreferencial en el que se configuran e interrelacionan las distintas imágenes y representaciones que se ponen en escena en cada artículo particular.

Esta consideración nos permite privilegiar el nivel semántico-discursivo en la exposición del análisis del corpus periodístico, debido a que es en este nivel de análisis donde se hacen visibles los fenómenos polifónicos y argumentativos de los textos, si bien haremos referencia también a lo analizado en el nivel sintáctico-semántico.

4.3.1 *Página/12*

Entre el 5 de octubre de 2006, día posterior a la sanción de la ley de Educación Sexual Integral, y el 14 de junio de 2013, día en el que se le levantó la suspensión a la docente García Hermelo de sus tareas escolares, el diario *Página/12* publicó aproximadamente 140 artículos relacionados con la educación sexual integral, en la Argentina. Por lo general, el tema ha sido abordado por este medio a partir de las diferentes controversias que ha suscitado su implementación en diferentes colegios del país, lo que le ha permitido traer a escena a diferentes actores sociales que se han proclamado a favor o en contra de la medida, tomando el diario un claro posicionamiento junto al primero de estos grupos.

4.3.1.1 La sanción de la ley

La semana siguiente a la sanción de la ley de Educación Sexual Integral, *Página/12* publicó cuatro notas relacionadas con este tema. Para nuestra investigación, hemos tomado dos artículos de los días 5 y 6 de octubre de ese año, que llevaron por títulos “Último adiós de la cigüeña”, firmado por Eduardo Tagliaferro, y “Si es sexual, nada de educación”, cuya autoría no aparece explicitada.

Presentaremos los análisis de ambos textos de forma conjunta debido a que manifiestan un mismo posicionamiento sobre el tema, tratan los mismos tópicos e incluyen a los mismos actores sociales. Consideramos que esta forma de exponer el análisis hace los datos más ilustrativos y significativos para los intereses de nuestra investigación.

Los actores sociales de la polémica

Apenas sancionada la ley, se menciona en los textos del diario *Página/12* una diversidad de actores sociales involucrados en este tema que podemos agrupar en siete categorías: 1) los legisladores; 2) las autoridades educativas; 3) la Iglesia; 4) los padres; 5) los jóvenes, que son clasificados como “adolescentes”, “alumnos” o “hijos”; 6) los especialistas, entre los que se incluye la pedagoga Gabriela Rodríguez; y 7) el diario *Página/12*.

En el primero de estos grupos, identificamos de forma individualizada a los senadores Negre de Alonso, Cristina Fernández de Kirchner, Silvia Gallego, María Cristina Perceval, Rubén Giustiniani, Marta Maffei y a la diputada Juliana Di Tulio, a quienes se los clasifica por el partido político al que representan.

Por su parte, entre las autoridades educativas, reconocemos al ministro de Educación, Daniel Filmus, y al Ministerio de Educación y a la escuela, instituciones que aparecen personificadas en los artículos.

La Iglesia es representada por los obispos Baldomero Martini, de San Justo; Jorge Lona, de San Luis; y Rinaldo Bredice, de Santa Rosa.

Una vez identificados los diferentes actores, segmentamos los textos en cláusulas, actividad que dio como resultado la siguiente frecuencia de aparición de los distintos tipos de procesos:

Cuadro 9: tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
N°	53	37	9	3	4	3	108
%	49	34,5	8	2,5	3,5	2,5	100

Por su parte, la distribución de los actores sociales y de los tipos de roles temáticos desempeñados por aquellos presentó los siguientes resultados:

Cuadro 10: Participantes y roles temáticos.

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Legisladores	35	3	-	38
Aut. Educ.	11	4	-	15
Iglesia	11	2	-	13
Padres	4	6	-	10
Jóvenes	7	3	-	10
Especialistas	3	-	-	3
Página/12	-	4	-	4

El cuadro 10 permite observar una clara predominancia de los legisladores como participantes en los textos, hecho que no resulta sorprendente dado que las notas abordaron la sanción de la ley de Educación Sexual Integral en el Congreso. Este protagonismo de los senadores se corrobora en el rol de agente que desempeñan en la mayoría de las cláusulas en las que aparecen. De hecho, las únicas veces que cumplen el rol de paciente en procesos transactivos, son otros legisladores los agentes de dichos procesos:

118. *El proyecto [fue] aprobado por abrumadora mayoría [por los senadores] (P12, 5/10/06).*

119. *El socialista Rubén Giustiniani reclamó [al resto de los senadores] “romper el círculo perverso de la pobreza”. (P12, 5/10/06)*

El segundo participante con mayor frecuencia de aparición en el texto son las autoridades educativas, principalmente el ministro de Educación, quienes cumplen predominantemente el rol de agente:

120. *Los contenidos serán fijados por el Ministerio de Educación. (P12, 5/10/06)*

121. *El ministro de Educación, Daniel Filmus, expresó satisfacción por el “consenso” que logró la ley. (P12, 6/10/06)*

Por su parte, la Iglesia, actor social que no había sido mencionado en los textos pertenecientes a los discursos político o pedagógico, es el tercer participante con mayor frecuencia de aparición. Su clasificación como agente le otorga gran protagonismo en el tema:

122. *[Tres obispos] Dijeron que [la ley] es “inconstitucional”. (P12, 5/10/06)*

123. *Tres obispos advirtieron que la ley “violenta el derecho natural” de los padres a elegir la educación de los hijos. (P12, 5/10/06)*

El resto de los actores mencionados tienen una participación menor en estos artículos. Los jóvenes aparecen principalmente como agente de procesos relacionados con el decir, que tienen como paciente a sus padres o a sus maestros:

124. *El 65 por ciento de los jóvenes hablaba del sida con sus maestros, mientras que con los padres lo hacía un 16,5 por ciento. Sobre los embarazos no deseados, el 57 por ciento hablaba con sus maestros y un 25,6, [lo hacía] con los padres. (P12, 5/10/06)*

Los padres, por su parte, son tematizados a partir de su (no) inclusión como sujeto de la comunidad educativa, uno de los ejes a partir de los cuales se erige la polémica:

125. *Negre de Alonso, alineada con Adolfo Rodríguez Saá, fundamentó su rechazo a la ley porque no se incluía expresamente a los padres. (P12, 5/10/06)*

126. *El oficialismo refutó [la postura de Negre de Alonso], al puntualizar que los padres están incluidos en la “comunidad educativa”. (P12, 5/10/06)*

Los especialistas, por último, cumplen exclusivamente el rol de agente, ya sea de procesos transactivos que tienen a las autoridades educativas como pacientes, o bien como citas de autoridad:

127. [Los contenidos] *serán fijados por la cartera educativa, con el asesoramiento de especialistas de distintas áreas.* (P12, 5/10/06)

128. [La pedagoga mexicana Gabriela Rodríguez] *concluye que en la mayoría de los hogares no se habla de sexo.* (P12, 5/10/06)

Los actores sociales involucrados y los roles temáticos que cumplen en los distintos tipos de procesos en que aparecen son datos provechosos para el análisis de las representaciones que construye este diario sobre el tema de la educación sexual. El claro protagonismo que se les atribuye a los legisladores, a las autoridades educativas y a la Iglesia, tanto por su frecuencia de aparición como por su agentividad, clasifica a estos participantes como los actores principales en relación con este tema. Las familias, en cambio, representadas por los padres, son relegadas a un plano secundario.

Los jóvenes, por su parte, más allá de la aparente agentividad que se observa en el cuadro 10, permanecen relegados a un papel pasivo, al igual que en los textos presentados en los apartados anteriores del análisis.

La polarización del debate

Si bien en *Página12* están presentes tanto las voces de quienes se manifestaron a favor de la sanción de la ley como de quienes se pronunciaron en contra, los recursos mediante los cuales se incorporan unas y otras voces son considerablemente diferentes. Este hecho se evidencia, principalmente, en el contraste que opera entre el simple reconocimiento que se hace respecto de quienes se posicionaron a favor de la ley y el claro distanciamiento que manifiesta el locutor en relación con quienes se manifestaron en contra:

129. *Negre de Alonso, alineada con Adolfo Rodríguez Saá, fundamentó su rechazo a la ley porque no se **incluía** expresamente a los padres como los sujetos que tendrán que definir las características del programa. Algo que el oficialismo refutó, al puntualizar que los padres **están** incluidos en la “comunidad educativa.* (P12, 5/10/2006)

El uso del pretérito imperfecto para referir la postura opositora de la senadora Negre de Alonso contrasta sintagmáticamente con el tiempo presente utilizado para remitir a los dichos de los senadores del oficialismo. El uso del tiempo presente otorga a los hechos

relatados un carácter más concreto y real que el tiempo pretérito, lo que le atribuye un grado mayor de verdad a sus expresiones (Lavandera, 1986a).

Este posicionamiento del locutor respecto a las diferentes voces que trae a escena se ve reforzada por el hecho de que el texto, inmediatamente a continuación de la cita anterior, reproduce las posturas de Cristina Fernández y de Daniel Filmus, ambas a favor de la ley:

130. *Aunque el resultado de la votación mostró un **claro** respaldo al proyecto, el debate giró alrededor de las críticas de Negre de Alonso. “Quienes piden que se incluya expresamente a los padres en verdad no quieren que se sancione la ley”, señaló Cristina Fernández de Kirchner. “Es un tema que no puede estar ausente en las escuelas, porque si bien hay muchos padres que hablan de él en su casa, también hay muchos que no lo hacen”, señaló a este diario el ministro de Educación, Daniel Filmus.” (P12, 5/10/2006)*

En este ejemplo, observamos, por un lado, que la proposición subordinada concesiva que inicia el enunciado funciona como una contraexpectativa (Martín & White, 2005) para que se desarrolle el debate. Por otro lado, la presentación de los argumentos expuestos por Fernández y Filmus contesta a las críticas planteadas por Alonso y orienta el texto en favor de la ley.

El distanciamiento del locutor se hace aún más notorio en la nota del día 6 de octubre, en la que se recuperan los dichos de varios de los representantes de la Iglesia católica que opinaron sobre el tema:

131. *Si es sexual, nada de educación. [...] El obispo Baldomero Martini, de San Justo; Jorge Lona, de San Luis, y Rinaldo Bredice, de Santa Rosa, coincidieron en objetar ayer por “**inconstitucional**” la ley. Para los religiosos, la norma sancionada supone “**una imposición totalitaria**” del Estado, al proponer a los alumnos “**un único modelo**” en la materia. También advirtieron que “**violenta el derecho natural**” de los padres a elegir la educación de sus hijos. Sobre el supuesto “**derecho violentado de los padres**”, Di Tulio acotó que “la responsabilidad de educar es del Estado y también de los padres, pero muchos de ellos no saben cómo abordar algunos temas, ya que a veces no conocen sus propios cuerpos. Por eso los padres están incluidos en los programas, porque parte de esta iniciativa es educar a los padres. Por todo esto, no se puede hablar de visión única”. (P12, 6/10/2006)*

En este ejemplo, aparecen varias operaciones discursivas que marcan el distanciamiento del locutor respecto de la postura de los obispos. En primer lugar, el enunciado que inicia la nota y la titula constituye claramente una ironía en alusión a la opinión de los eclesiásticos. Este recurso establece, por un lado, el distanciamiento del locutor respecto de los dichos proferidos y, por el otro, su atribución a un otro, en este caso, la Iglesia, representada por los tres obispos: “Un discurso irónico consiste siempre en hacer decir cosas evidentemente

absurdas a alguien que no es el locutor. [...] Lo hace oír como un discurso de otro, como un discurso distanciados.” (Ducrot, [1984] 2001: 262)

En segundo lugar, el uso de las comillas para introducir la opinión de los tres obispos permite al locutor distanciarse de sus dichos: “A nivel de la enunciación, las comillas están señalando un alto grado de distanciamiento de S2 [el hablante que refiere] con respecto a S1 [el hablante referido], lo que le permite a S2 desligarse de toda responsabilidad por los enunciados referidos”. (Zoppi-Fontana, 1986: 110).

Por último, en el ejemplo 131, el uso del adjetivo “supuesto”, previo al discurso referido de los obispos, no sólo plantea la duda del locutor frente a sus dichos, sino que también les otorga mayor fuerza a los argumentos referidos inmediatamente después por la senadora Di Tulio a favor de la ley.

Observamos, así, en el diario *Página12*, un primer movimiento que consiste en traer a escena la postura contraria a la sanción de la ley, atribuida a la Iglesia católica. La incorporación de esta voz no es ingenua, sino que se realiza con el objeto de distanciarse de ella y refutarla.

La posición del locutor

Simultáneamente, a la vez que establece el distanciamiento respecto de las voces opositoras a la sanción de la ley, el locutor realiza la operación contraria con quienes se posicionaron a favor. Este fenómeno se produce, en un primer momento, a través del recurso de la atribución (Martin & White, 2005), que permite introducir en el texto voces distintas a la del propio locutor:

132. *El socialista Rubén Giustiniani **reclamó** “romper el círculo perverso de la **pobreza**”. **Destacó** que uno de cada seis niños, en la Argentina, nace de una **madre adolescente** que abandona la escuela. De ese universo, dijo, el 53 por ciento no terminó la primaria.* (P12, 5/10/2006)

133. *Maffei **advirtió** que [...] “lo que sucedió en otros países es que con una ley como ésta **se retrasa la iniciación sexual** de los niños y los jóvenes van dándose cuenta de los **riesgos** y son más cautelosos”.* (P12, 6/10/2006)

134. *Di Tulio **destacó** que “no sólo **previene embarazos** sino patologías como **abusos**”, entre otras cosas.”* (P12, 6/10/2006)

En los ejemplos 132, 133 y 134, se traen a escena las argumentaciones de quienes están a favor de la ley. Tanto la cita de Giustiniani como la de Maffei y la de Di Tulio sostienen sus posturas sobre el topos “la educación sexual previene consecuencias no deseadas”. Paralelamente, debido al carácter gradual del topos (véase 2.2.5), este encadenamiento introduce también el topos converso “la falta de educación sexual produce consecuencias no deseadas”, por lo que genera el sobrentendido de que quienes no están a favor de la ley, no están interesados en prevenir estos males no deseados - como son la pobreza, la maternidad adolescente o los abusos, de acuerdo con estos ejemplos – o, incluso, son los responsables de que ocurran, idea que, como vimos en el primer apartado de este capítulo, fue explícitamente formulada por la diputada Maffei durante el debate parlamentario.

Esta postura es respaldada por el recurso de la cita de autoridad, voz que presenta los argumentos a favor de la ley como una verdad demostrada:

135. *Como miembro informante del oficialismo, [Silvia Gallego] subrayó que de acuerdo con una encuesta realizada entre jóvenes de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, “uno de cada dos adolescentes reconoce no haber hablado del tema con sus padres”. La senadora pampeana también destacó que el 95 por ciento de los encuestados había manifestado que esperaba recibir educación sexual en la secundaria.”* (P12, 5/10/2006)

136. [María Cristina Perceval] *Hizo referencia a un trabajo de la pedagoga mexicana Gabriela Rodríguez entre jóvenes de varias comunidades de América latina. Allí se concluye que el 65 por ciento de los jóvenes hablaba del sida con sus maestros, mientras que con los padres lo hacía un 16,5 por ciento. Sobre los embarazos no deseados, el 57 por ciento hablaba con sus maestros y un 25,6, con los padres. El trabajo concluye que en la mayoría de los hogares no se habla de sexo.* (P12, 5/10/2006)

Tanto la encuesta realizada en la ciudad de Buenos Aires como el trabajo de la pedagoga apoyan la línea argumentativa que presentará el locutor al final del artículo del día 5 de octubre, por lo que se establece entre los distintos enunciados una conjunción de tipo aditivo (Zoppi-Fontana, 1986):

137. *La fuerza de los números le puso fin a un debate en el que la mayoría estaba de acuerdo. Tantos argumentos para responderle a un interlocutor que estaba ausente, y que muchas veces se escondió detrás de la Iglesia Católica.”* (P12, 5/10/2006)

A lo largo de las dos notas, el diario realiza dos operaciones simultáneas: por un lado, presenta las voces opositoras a la ley y, por el otro, aquellas que están a favor. A las primeras las coloca fundamentalmente bajo la formación discursiva de la Iglesia católica,

mientras que las segundas se inscriben como representantes del gobierno. Esta polarización de los posicionamientos discursivos y de las voces detrás de estas opiniones le permite a *Página12* presentar su propia postura a partir del distanciamiento del primero, hecho que lo acerca, inevitablemente, al polo contrario.

La dicotomía Iglesia-en contra/ Estado-a favor reduce el debate exclusivamente a la sanción de la ley, pero deja de lado la discusión sobre qué es la “Educación Sexual Integral”. Sin embargo, no resulta difícil inferir cuál es la valoración que subyace sobre el signo “sexualidad” detrás de la postura del locutor de estos artículos: la educación sexual se presenta como un camino para combatir la pobreza, evitar los embarazos no deseados, los casos de abuso y la transmisión de enfermedades. La sexualidad permanece, así, calificada negativamente, valoración que reduce el tema exclusivamente a sus consecuencias no deseadas.

4.3.1.2 La polémica Aguer-Sileoni

El día 30 de julio de 2009, el diario *Página/12* publicó una nota en la que dio cuenta de la controversia suscitada entre el arzobispo de La Plata, monseñor Héctor Aguer, y el ministro de Educación, Alberto Sileoni, a raíz de un comunicado pronunciado por el clérigo en el que criticaba uno de los materiales elaborados para la implementación de la ley de Educación Sexual Integral, el *Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/Sida*. Estas expresiones merecieron la respuesta del ministro de Educación, quien cuestionó la conducta de Aguer por opinar sobre una ley ya sancionada.

Estado contra Iglesia

A diferencia de lo observado en la sección anterior, en la que la coyuntura definida por la sanción de la ley hacía aparecer a los legisladores como uno de los actores principales, en este segundo momento, el diario *Página/12* presenta dos protagonistas preponderantes: Héctor Aguer y Alberto Sileoni. Además de estos dos participantes, en la nota también son mencionados otros actores, como Marta Weiss, asesora de instituciones educativas; Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; organismos internacionales; y el mismo diario *Página/12*, que es personificado como un participante en

la escena discursiva. Decidimos agrupar a los diferentes sujetos en cuatro categorías, cada una de ellas representante de una formación discursiva particular:

Cuadro 11: Participantes y roles temáticos.

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Iglesia	7	1	1	9
Aut. Educ. (Estado)	17	5	-	22
Org. Internacionales	1	-	-	1
Página/12	1	3	-	4

En el cuadro 11, podemos observar, por un lado, el claro protagonismo que se les otorga a la Iglesia y a las autoridades educativas en esta nota, y, por el otro, la marcada diferencia entre estos dos participantes en favor de las autoridades educativas en cuanto a su frecuencia de aparición en el texto. A su vez, este mayor protagonismo de las autoridades educativas se manifiesta en los tipos de procesos en los que aparecen:

Cuadro 12: Tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
N°	21	18	1	4	-	3	47
%	44,5	38	2	8,5	-	7	100

Mientras que la Iglesia, encarnada en el arzobispo Aguer, cumple mayoritariamente el rol de agente en procesos pseudotransactivos, las autoridades educativas, fundamentalmente Sileoni, desempeña ese mismo rol en procesos transactivos, clasificación que, según Hodge y Kress (1979), otorga un mayor grado de responsabilidad sobre los hechos:

138. *El arzobispo de La Plata consideró “neomarxista” un manual oficial sobre educación sexual.* (P12, 30/7/2009)

139. [Aguer] *puso si no el grito al menos el texto en el cielo.* (P12, 30/7/2009)

140. *Sileoni advirtió [a X] que el material responde a los lineamientos de la ley.* (P12, 30/7/2009)

141. *Un manual [que fue] elaborado por expertos de los ministerios de Educación y Salud de la Nación* (P12, 30/7/2009)

Tanto el primero de estos ejemplos como el segundo, presentan al clérigo como el agente de procesos que no afectan a un otro, sino que dan cuenta de actividades relacionadas con la cognición o el decir. En cambio, los ejemplos 139 y 140 presentan actividades que tienen una consecuencia material, por lo que la agentividad de los participantes es mucho más clara y manifiesta.

Por su parte, el actor “los organismos internacionales” aparece en una única cláusula, como agente de un proceso transactivo, mientras que el diario *Página/12* sólo se presenta en procesos relacionados con el decir:

142. [El manual] *fue avalado por organismos internacionales*. (P12, 30/7/2009)

143. “*La de monseñor es una posición conocida en ese sentido*”, señaló el ministro Sileoni a este diario. (P12, 30/7/2009)

La frecuencia de aparición en el texto y los tipos de procesos y roles que desempeñan los diferentes actores ponen en un primer plano a las figuras de Sileoni y de Aguer y con ellas, a dos formaciones discursivas específicas: el Estado, incorporado en la voz del ministro de Educación, y la Iglesia, posición desarrollada por el arzobispo. La polémica se erige, así, a partir del enfrentamiento entre estas dos formaciones discursivas, antagonismo que ya había sido planteado por el diario en la coyuntura definida por la sanción de la ley - que analizamos en la sección anterior - y respecto al cual el locutor ya había sentado su postura.

Veremos, a continuación, los procedimientos mediante los cuales el locutor manifiesta su posicionamiento en esta nota, que reproduce la misma clasificación que aparece en los artículos analizados anteriormente.

Distanciamiento y descalificación

Desde un comienzo del artículo, se hace explícito el distanciamiento del locutor respecto del posicionamiento de Aguer. El uso de hipérbolos y de comillas descalifica desde el inicio de la nota la postura del arzobispo:

144. *Hablar de sexo espanta a monseñor*. (P12, 30/7/2009)

145. *Un manual elaborado por expertos de los ministerios de Educación y Salud de la Nación dio pie a un exaltado “mensaje” del arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, quien puso si no el grito, al menos el texto en el cielo*. (P12, 30/7/2009)

El verbo “espanta”, en el ejemplo 144, expresa de un modo exagerado el disgusto o malestar manifestado por Aguer en relación con el tema de la educación sexual. En el segundo ejemplo, por su parte, aparece el uso de comillas, que marca de forma explícita que dicho fragmento no es asumido por el locutor sino que es atribuido a otro enunciador. Esta atribución aparece en un contexto discursivo caracterizado nuevamente por la exageración, tanto por el adjetivo que precede a la cita como por la cláusula relativa que finaliza el enunciado, hecho que le otorga un tono de burla al enunciado. Esta burla se verifica en el marcado contraste que se establece en el mismo enunciado entre los “expertos” y el “arzobispo”.

Las citas incompletas constituyen un recurso frecuente, a lo largo del texto, que le sirven al locutor no sólo para traer a escena un punto de vista ajeno al propio y, de ese modo, desentenderse de su responsabilidad, sino también para caracterizar a la fuente de esos dichos (Reyes, 1993), en este caso, el arzobispo:

146. *El arzobispo de La Plata consideró “neomarxista” un manual oficial sobre educación sexual.* (P12, 30/7/2009)

147. *El Material de Formación de Formadores en Educación Sexual y Prevención del VIH/sida –que fue avalado por organismos internacionales– resulta “reduccionista” y “constructivista” para monseñor.* (P12, 30/7/2009)

148. *Héctor Aguer lo tildó [al manual] de “ateo” y “reduccionista”.* (P12, 30/7/2009)

149. *Aguer también encontró que la recopilación de materiales, en la cual “la ideología de género se expresa (...) con el máximo rigor”, tiene un “designio profundo”: la “desconstrucción” (sic) de una concepción de la sexualidad de acuerdo con el orden natural y con la tradición cristiana.* (P12, 30/7/2009)

Los términos “ateo”, “neomarxista”, “constructivista” o “reduccionista” no expresan solamente la opinión manifestada por Aguer sobre el manual, sino que paralela, y fundamentalmente, están calificando al responsable de dichas palabras:

La inclusión de citas directas dentro del EI [estilo indirecto] es muy frecuente en el lenguaje de prensa, donde interesa resaltar algunas expresiones, reproduciéndolas textualmente. [...] Las palabras entrecomilladas se intercalan en el EI para mostrar alguna actitud ante ellas, por ejemplo burla. (Reyes, 1993: 44)

Esta calificación de la persona de Aguer también se realiza a través de los verbos que introducen su voz en el texto. “Considerar”, “resultar”, “tildar” o “encontrar” son todos

verbos de opinión⁶⁵, que “sirven al locutor para informar al destinatario de las creencias de un tercero” (Ducrot, [1972] 1982: 234). Estos verbos dan cuenta de la manera en que un agente aprehende una realidad intelectual y, por lo tanto, es este sujeto la fuente responsable de la creencia, que bien puede o no ser compartida por el locutor o su destinatario, pero está individualizada en este tercero, caracterizándolo. De hecho, en el ejemplo 147, se presenta una postura contrapuesta a la de Aguer, la de los “organismos internacionales”, que representan los actores especializados en la tarea de evaluar los materiales, por lo que su incorporación relativiza y, fundamentalmente, descalifica la opinión del arzobispo sobre el tema.

Al igual que en la sección anterior, observamos un primer movimiento en el artículo de *Página/12* que consiste en incorporar la postura en contra de la educación sexual, en este caso representada por Aguer, para distanciarse de ella. Esta operación acerca inevitablemente al locutor al polo opuesto de la polémica, desarrollado en la voz del ministro de Educación.

Respaldo y apropiación

La respuesta del ministro de Educación al comunicado del arzobispo es presentada en *Página/12* mediante dos recursos diferentes, el estilo indirecto y el estilo directo:

150. *El flamante ministro de Educación nacional, Alberto Sileoni, advirtió que no era su intención polemizar: “El que critica Aguer es un documento que se desprende de una ley, la 26.150, de Salud Sexual Integral. Y para este ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y hay que cumplir”.* (P12, 30/7/2009)

151. *“¿Por qué hacemos esto?”, se preguntó Sileoni en diálogo con *Página/12* al referirse a la participación que la Ley de Educación Sexual asignó al Ministerio de Educación, y explicó: “En primer lugar, para trabajar en la prevención de enfermedades de transmisión sexual. En segundo, para tratar de trabajar, desde la escuela, en contra del embarazo temprano, que en la zona a la que fueron destinados los materiales en 2007 es del 25 por ciento. Y tercero, porque la información también disminuye la incidencia del abuso infantil. Esas son nuestras peleas, y por eso no queremos entrar en otras discusiones que distraen”.* (P12, 30/7/2009)

⁶⁵ Si bien estos verbos pueden tener también otros significados, nosotros nos estamos refiriendo al valor que adquieren en el artículo analizado.

A diferencia de lo que ocurre con la voz de Aguer, los dichos de Sileoni son retomados con citas completas, que permiten exponer de un modo más desarrollado y fiel el punto de vista del ministro:

La cita directa [...] exige una lectura atributiva, llamada *de dicto*, según la cual se atiende a la referencia al mundo pero también a la codificación lingüística misma, que, en estas construcciones citativas, debe coincidir con la original. En la lectura *de dicto*, la responsabilidad de la expresión (y con ella, del punto de vista, valoración, etc.) se atribuye al hablante citado (Reyes, 1993: 20).

Por otro lado, es también significativa la diferencia en cuanto a los verbos que introducen su punto de vista en el texto: Sileoni “advierde”, “explica” y sólo “pregunta” en forma retórica. Sus palabras adquieren, así, un tono didáctico, propio de los lugares de saber y de poder (Fowler, 1979).

A continuación en el artículo, se recuperan las voces de Marta Weiss y Mirta Marina, ambas integrantes del Programa de Educación Sexual Integral:

152. *Por su parte, la capacitadora, docente y asesora de instituciones educativas Marta Weiss, quien trabajó en la compilación del Material, señaló que “es preciso tomar distancia y no caer en la misma trampa”. “En realidad –agregó–, reduccionista es el comunicado, porque la ley nacional instala tres ejes alrededor de los cuales se nuclea todo lo demás: la integralidad de la sexualidad humana, la perspectiva de derechos humanos y el cuidado de la salud. De todas maneras, la reacción de Aguer me sorprende, porque yo misma he sido llamada por escuelas católicas, a través del ministerio, para que explicara los alcances y la implementación de la Ley de Educación Sexual, en su momento. Claro que la Iglesia no es una institución monolítica, y Aguer representa sólo uno de sus sectores.” (P12, 30/7/2009)*

153. *Algo de sorpresa, reconoció Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, despertó el exabrupto de monseñor: “Sabemos que hacer cumplir la ley es un desafío y sigue habiendo resistencias, pero esperábamos discutir por lo que estamos haciendo hoy, no por un material del que no renegamos pero que pertenece a otra etapa.” (P12, 30/7/2009)*

Del mismo modo que en el caso de Sileoni, las voces de Marta Weiss y Mirta Marina - ambas partícipes en la elaboración e implementación del proyecto de educación sexual - son incorporadas mediante citas completas en estilo directo. Sin embargo, ya no es la ley ni su implementación el tema principal que desarrollan sino los motivos de su “sorpresa”, generada a raíz de las críticas de Aguer. Tanto en el ejemplo 152 como en el 153, se insiste en la sensación de “sorpresa”, repetición que conduce a inferir que tal sorpresa constituye un eufemismo de lo ridículo de los dichos de Aguer, ya sea por tratarse de materiales que

responden a los lineamientos de la ley o que tienen ya varios años de antigüedad. La reiteración de lo inapropiado de las críticas da lugar a la insinuación de una intención oculta de parte del arzobispo, intención que puede inferirse a partir de la violación de ciertas máximas, como las de cantidad o relevancia (Grice, 1975) en el siguiente enunciado:

154. *Esas* [“constructivista”, “reduccionista” y “noemarxista”] *son las principales falencias que Aguer achacó al Material en un comunicado dado a conocer el mismo día en que asumían las nuevas autoridades del Ministerio de Educación, comenzando por su titular, Alberto Sileoni, aun cuando la piedra (o quizá habría que decir el cuadernillo) del escándalo date de 2007, haya tenido circulación restringida en una zona del país y tuviera como destinatarios, pura y exclusivamente, a adultos formadores de otros adultos.* (P12, 30/7/2009)

Por un lado, la fecha de asunción de las autoridades del Ministerio de Educación no parece ser, en principio, una información necesaria para determinar la calidad de las críticas del arzobispo. Por el otro, el conector “aun cuando” introduce una proposición en la que se puntualiza la antigüedad del manual, funcionando todo el fragmento como una contraexpectativa (Martín & White, 2005) para que se realice la crítica. Ambas informaciones orientan al lector a buscar el motivo de las críticas de Aguer no tanto en lo dicho, sino en lo sobrentendido.

La polémica es, así, redefinida por el diario hacia otro eje: ya no serían la ley de Educación Sexual Integral ni los materiales elaborados para su implementación las razones que despertaron el malestar del arzobispo, sino las personas (o el gobierno) responsables de hacerlo. La confrontación Estado/ Iglesia queda, en consecuencia, colocada en el centro del debate.

La disputa por el valor del signo “sexualidad” o por los contenidos de la educación sexual es, en cambio, excluida de la discusión, omisión que no adquiere la forma del olvido o de lo prohibido, sino del presupuesto. Enfermedades, embarazos y abusos – al igual que lo que analizamos en la sección anterior – son los ejes que saturan el sentido del signo “sexualidad”. Esta naturalización se observa en el ejemplo 151, en el que se manifiesta la concepción de Sileoni de la educación sexual como una herramienta para prevenir estos “males”. Queda, así, esbozado el razonamiento - si bien nunca de forma explícita sino bajo la forma del sobrentendido - según el cual, si la sexualidad es asimilada a enfermedad, embarazo y abuso, y la educación se plantea como una vía para evitar que ocurran estos

hechos, entonces la educación sexual tiene como objetivo último promover la abstinencia sexual, propósito compartido por la institución eclesiástica.

Más allá de esta coincidencia, ambos discursos, el de la Iglesia y el del Estado, son claramente diferenciados por el diario por las posiciones de sujeto que habilitan en relación con la educación sexual. Del mismo modo que lo que observamos cuando analizamos los discursos político y pedagógico, en los apartados anteriores de este mismo capítulo, el diario *Página/12* posiciona a aquellos que están a favor de la educación sexual en el lugar del saber. Al igual que Maffei, en el debate parlamentario (véase 4.1), o que el locutor del manual, en el discurso pedagógico (véase 4.2), la voz de Sileoni, en tanto ministro de Educación, aparece como una autoridad para pronunciarse sobre el tema, hecho que dificulta – si no imposibilita - su cuestionamiento. El tono didáctico que atraviesa sus palabras, construido fundamentalmente a partir de los verbos que traen a escena su voz en el texto, lo posicionan en el lugar del conocimiento, principal criterio legitimador para constituirse como locutor válido en el tema de la educación sexual integral.

El discurso de la Iglesia, en cambio, es desautorizado para pronunciarse sobre el tema precisamente por el mismo criterio. La ridiculización de las críticas de Aguer, tanto por lo impertinente de sus argumentos (lo que da cuenta de su ignorancia) como por lo malintencionado de su comunicado, descalifican su postura y, con ella, el posicionamiento en contra de la educación sexual.

El debate en torno a la educación sexual es, así, planteado en el diario *Página/12* como el enfrentamiento entre dos posturas, una a favor y otra en contra, cada una de ellas asimilada a una formación discursiva específica. El Estado, representado en esta coyuntura por las autoridades educativas, especialmente por el ministro de Educación, es presentado como el discurso dominante para abordar el tema, legitimación establecida a partir del criterio del saber, operación que, a su vez, descalifica el discurso de la Iglesia.

La polarización del debate, operación que ya había sido realizada por el diario en la coyuntura de la sanción de la ley, asimila el discurso opositor a la educación sexual con el discurso de la Iglesia. De esta manera, cualquier cuestionamiento de la ley, de su implementación o de los contenidos impartidos queda atravesado por esta formación discursiva y por el resto de los sentidos que en ella circulan sobre este tema, por lo que aparece descalificado de antemano por el diario.

La focalización en el enfrentamiento entre el Estado y la Iglesia produce que la valoración negativa del signo “sexualidad” permanezca intacta: su asociación con embarazos no deseados, enfermedades y abusos - sentidos que, como señalamos, aparece en *Página/12* tanto al sancionarse la ley como en la controversia entre Aguer y Sileoni- presenta la práctica sexual como una actividad riesgosa para los jóvenes, por lo que su represión se *muestra* (Ducrot, 1984) como una solución al “problema”. El criterio de saber transforma el pecado de la práctica sexual en error, por lo que no es ya la institución eclesiástica la autorizada para abordar el tema, sino la escuela.

4.3.1.3 El conflicto García Hermelo

Durante el mes de junio de 2013, *Página/12* publicó una serie de artículos relacionados con la sanción a una docente de San Luis, Romina García Hermelo, quien había sido suspendida de sus tareas escolares. De acuerdo con el diario, el conflicto se originó cuando la profesora de Lengua y Literatura intentó impartir educación sexual a sus alumnos de cuarto año del colegio secundario mediante la lectura del libro *Hay una chica en mi sopa*, de Silvia Núñez del Arco Vidal.

En total fueron ocho los artículos publicados por el diario, entre el 3 y el 14 de junio de 2013. Para nuestra investigación, decidimos seleccionar tres crónicas correspondientes a los días 3, 4 y 14 de junio, bajo el criterio del subgénero periodístico al que pertenecen. De este modo, excluimos del análisis los artículos de opinión que aparecieron a raíz de este suceso. Las dos primeras notas seleccionadas están firmadas por Mariana Carbajal, periodista especializada en temas de género, mientras que la última no tiene autoría explícita.

Amor por el conocimiento

En esta tercera coyuntura, aparecen actores sociales que estaban ausentes en las anteriores, representando nuevas formaciones discursivas, además de las ya mencionadas en las secciones anteriores. De esta manera, podemos agrupar a los diferentes participantes en siete categorías, cada una de ellas atravesada por una posición de sujeto particular: científica, política, pedagógica no docente, familiar, jurídica, derechos humanos y juvenil.

El discurso científico está representado por la docente García Hermelo y los “especialistas en resolución de conflictos” (P12, 14/6/13), Jacobo Quintero Touma y Jaidivi Núñez Varón.

En la segunda categoría aparecen los políticos Marcelo Sosa, ministro de Educación de San Luis; Cecilia Merchán, de la Jefatura de Gabinete; Claudio Javier Poggi, gobernador de San Luis; los Ministerios de Educación nacional y de San Luis; y el Gobierno nacional.

El discurso pedagógico no docente es desarrollado por Patricia Echaniz, asesora pedagógica de la escuela en la que trabaja García Hermelo; la jefa del Programa de Educación; las autoridades educativas; y “la escuela” (P12, 3/6/13).

En el quinto grupo, el familiar, incluimos a “madres” (P12, 3/6/13), “padres” (P12, 3/6/13), “tutores” (P12, 3/6/13), “Zulma Alvarez, profesora de la misma materia del mismo colegio y a la vez madre de una alumna del curso de García Hermelo” (P12, 4/6/13) y “padres autoconvocados” (P12, 4/6/13).

El discurso jurídico aparece representado por la jueza Oste, “el Juzgado de Familia y Menores N° 2 de la Primera Circunscripción Judicial” (P12, 4/6/13) y “la Ley de Educación sexual integral” (P12, 4/6/13).

El grupo de los derechos humanos está constituido por el gremio docente ASDE, la secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades de la CTA, organizaciones sociales, la CHA (Comunidad Homosexual Argentina), César Cigliutti (presidente de la CHA) y Pedro Paradiso Sottile (secretario y coordinador del Área Jurídica de la CHA).

Por último, en la categoría de los jóvenes, los participantes aparecen nombrados como “estudiantes” (P12, 3/6/13), “chicos y chicas” (P12, 3/6/13), “grupo de alumnos” (P12, 3/6/13) y “ex alumnos y alumnas de la profesora” (P12, 14/6/13).

Una de las diferencias más elocuentes que observamos en relación con las notas analizadas en las coyunturas anteriores es que, en esta oportunidad, *Página/12* no trae a escena la voz de ningún actor perteneciente a la Iglesia católica. Sin embargo, esta ausencia no impedirá que el diario polarice el debate y que el discurso de la iglesia se constituya nuevamente como el discurso opositor a la educación sexual integral.

Poder o saber

Uno de los recursos utilizados por el diario para caracterizar a los diferentes actores sociales mencionados en las notas es a través de los roles temáticos que desempeñan (van Leeuwen, 2008). Si bien el modelo relacional es el predilecto para clasificar a los actores que aparecen en los textos (Hodge & Kress, 1979), nosotros hemos centrado el análisis en el modelo accional, debido a que allí se manifiesta el grado de agentividad y/o afectación otorgado a los diferentes participantes y las relaciones que se establecen entre ellos (véase 3.2.1.1).

Una vez segmentados los textos, obtuvimos un total de 387 procesos pertenecientes al modelo accional, con la siguiente distribución entre los diferentes tipos:

Cuadro 12: Modelo accional

Tipos de procesos	Totales
Transactivo	204
No Transactivo	22
Pseudotransactivo	161

Como se observa en el cuadro 12, los procesos transactivos son los que mayor frecuencia de aparición tienen, con un total de 204 apariciones (52%). Este tipo de procesos brinda una explicación sobre los eventos y sobre las relaciones entre los participantes al presentar a uno de ellos como “el causante de la acción y el otro como el afectado” (Hodge y Kress, [1979] 1993: 14). En los artículos analizados de *Página/12*, encontramos la siguiente distribución de participantes y roles temáticos en los procesos transactivos:

Cuadro 13: Participantes y roles temáticos.

	Agente	Paciente	Totales
Científico	43	72	115
Político	32	7	39
Pedagógico	11	3	14
Jurídico	7	-	7
DH	21	-	21
Familiar	9	-	9

Como era de esperar por su papel protagónico en la noticia, García Hermelo es la participante que aparece en la mayor cantidad de cláusulas (111) y se la clasifica como “docente” (P12, 3/6/13), “profesora” (P12, 3/6/13) y “experta” (P12, 4/6/13). Como se ve

en el cuadro 13, cumple predominantemente el rol de paciente, ya sea de acciones que tienen como agente a los funcionarios del Ministerio de Educación de San Luis, a directivos del colegio en el que trabaja o a los padres de sus alumnos, hecho que contribuye a constituirlo en el lugar de víctima; o bien resulta la beneficiaria de la solidaridad del grupo que catalogamos como “derechos humanos”:

155. *Romina García Hermelo, profesora de Lengua y literatura, fue suspendida tres meses en su cargo en una escuela pública de San Luis.* (P12, 4/6/13)

156. *La madre de una de sus alumnas de la Escuela de Bellas Artes Nicolás Antonio de San Luis, devota de la Iglesia Universal del Reino de Dios, la denunció [a García Hermelo] en la Justicia* (P12, 4/6/13)

157. *Tanto el gremio docente ASDE como la Secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades de la CTA en San Luis salieron a respaldarla [a García Hermelo].* (P12, 3/6/13)

Más allá de quién sea el agente de los procesos transactivos, esta caracterización como paciente la ubica en un lugar pasivo, propio de aquellos que carecen de cualquier tipo de poder para actuar.

Sin embargo, esta victimización de su persona contrasta con el modo en que es incorporada su voz en los textos:

158. *García Hermelo explicó a Página/12 que buscó cumplir con el abordaje transversal que plantea la Ley de Educación Sexual Integral.* (P12, 4/6/13)

159. *García Hermelo desmintió que amenazara a los estudiantes con reprobarlos si no leían el texto propuesto.* (P12, 4/6/13)

Los verbos introductorios (Zoppi Fontana, 1986) “explicar” y “desmentir” otorgan al responsable de las proposiciones referidas un carácter de saber que presupone la verdad del contenido comunicado. Dicha valoración se establece como consecuencia de una reflexión realizada previamente por el enunciador al que se le atribuyen los dichos (Kerbrat-Orecchioni, 1986). De este modo, la docente es constituida en el lugar del saber: en el ejemplo 159, está corrigiendo a aquellos que dijeron que había amenazado a los estudiantes, negación polémica (Ducrot, 1984) que aparece a partir de la incorporación negativa inherente al verbo “desmentir”. Por su parte, en el ejemplo 158, el locutor no sólo trae a escena la voz de la profesora, sino que también presenta sus dichos como una verdad incuestionable, respaldo (Martin & White, 2005) manifiesto en el verbo “explicar”.

Vemos, así, que la legitimación de García Hermelo como enunciador proviene pura y exclusivamente de su conocimiento. Su configuración como docente y especialista en educación la despojan de poder, pero la constituyen en la posición del saber, principal criterio legitimador del diario para el tratamiento de la educación sexual.

El poder de la palabra

Esta condición de la profesora contrasta notoriamente con el resto de los participantes mencionados en los artículos, quienes cumplen fundamentalmente el rol de agente en procesos transactivos que tienen a García Hermelo como paciente. Esta capacidad para actuar radica en el poder que poseen, producto de su estatus social:

160. *Los directivos de la escuela ordenaron el secuestro de los libros.* (P12, 3/6/13)

161. *Los padres pidieron que se la sacara del curso* [a García Hermelo]. (P12, 3/6/13)

A diferencia de lo que ocurre con García Hermelo, las voces de los padres y de los directivos son incluidas en la escena mediante verbos que nada indican sobre la verdad o falsedad de sus contenidos, pero sí sobre su lugar de enunciación: tanto “ordenar” como “pedir” constituyen actos de habla que exigen para su feliz realización (Austin, 1962) que quien los lleve a cabo ocupe cierta posición de poder respecto de su destinatario⁶⁶. De lo contrario, el acto de habla puede tornarse absurdo o producir un efecto humorístico. Esta posición de poder proviene, precisamente, de su lugar como “padres” o “directivos del colegio”.

Sin embargo, esta autoridad para actuar no es condición suficiente (ni tampoco necesaria) para constituirse en enunciadores válidos: la presentación de la madre como creyente, en el ejemplo 156, la descalifica para opinar sobre el currículum escolar, especialmente sobre bibliografía relacionada con la educación sexual. Su clasificación como “‘cristiana’ y [...] asidua concurrente de un templo de la Iglesia Universal del Reino de Dios” (P12, 4/6/13) la ubica en un lugar de desprestigio frente a García Hermelo, a quien sólo se la clasifica por su formación académica, ya sea por su condición de “*profesora de lengua y literatura*” (P12, 3/6/13), como por su desempeño como “*docente universitaria*” (P12, 4/6/13), pero nada se refiere sobre sus creencias religiosas o hábitos cotidianos. La fe

⁶⁶ “Existe una reglamentación no sólo respecto al acto de hablar en general, sino para cada categoría de actos de habla. El acto de ordenar, por ejemplo, exige cierta relación jerárquica entre el que manda y el que es mandado” (Ducrot, [1972] 1982: 14).

y el saber, la religión y la ciencia, posiciones encarnadas en estas dos voces, se ven nuevamente enfrentados por el diario en el tema de la educación sexual integral.

El discurso familiar es emparentado con el religioso y, por lo tanto, es colocado del lado no científico. Tanto uno como otro están atravesados por la ignorancia, propiedad que comparten con el Ministerio de Educación de San Luis y con la misma dirección del colegio, todos responsables de la sanción a la profesora:

162. “No realizaron ningún informe técnico del libro, es decir, no mencionan argumentos sólidos o alguna evaluación seria sobre el libro. Es decir, el ministerio me sanciona en base a un acta de padres y el equipo directivo [...]”, objetó García Hermelo. (P12, 3/6/13)

Es el criterio del saber lo que jerarquiza las diferentes formaciones discursivas en el diario *Página/12*, por lo que la ciencia, introducida aquí en la voz de la docente, se presenta como la única posición legitimada desde donde tratar el tema de la educación sexual. El resto podrá, en el mejor de los casos, acompañar el proceso educativo, pero su rol permanece en un plano secundario.

Esta relación de fuerzas entre las diferentes formaciones discursivas configurada por el diario *Página/12* no sólo hace de la sexualidad un objeto de conocimiento, estableciendo, así, accesos diferenciales al tema (Bernstein, 1990; Foucault, 1976). La preponderancia del discurso científico provoca, a su vez, que sea su discurso dominante, con su particular jerarquización de sentidos posibles, el que se active más fácilmente. La educación formal aparece entonces como la respuesta a todas las incertidumbres, por lo que siempre será, de forma más o menos explícita, la conclusión encadenada a toda argumentación.

El discurso religioso, representado por la Iglesia católica, está no sólo desautorizado para abordar el tema de la educación sexual, sino que además es constituido por el diario como el principal discurso opositor a esta medida. De esta manera, cualquier crítica o cuestionamiento sobre el tema queda atravesado por este discurso y, por consiguiente, descalificado de antemano.

La ciencia contra la religión

Del mismo modo que en el momento de la sanción de la ley como en la polémica suscitada entre Aguer y Sileoni, *Página/12* vuelve a plantear el debate sobre la educación sexual en términos discretos y opositivos: a favor o en contra. Si bien el enfrentamiento no es presentado, en este tercer momento, explícitamente entre el Estado, por un lado, y la

Iglesia, por el otro, dicho antagonismo permanece, con la salvedad de que, en este caso, el Estado provincial puntano, a diferencia del Estado Nacional, es ubicado en el polo opuesto a la educación sexual. La legitimación de las posiciones de sujeto a partir del criterio del saber coloca en los polos opuestos del debate a la ciencia y a la religión.

La configuración de García Hermelo como docente la posiciona del lado de la ciencia, lugar del saber que legitima su voz para abordar la educación sexual. En cambio, la madre, motor del conflicto al ser la responsable de la denuncia, queda del lado de la religión por su condición de creyente, por lo que su voz queda descalificada, a pesar de ser ella también docente del colegio.

La escena discursiva configurada por el diario genera que cualquier crítica a la ley de educación sexual o a su implementación sea *apropiada* por el discurso religioso. Aquel discurso que cuestionara la educación sexual correría el riesgo de quedar atravesado por el discurso de la Iglesia y, con ello, por su discurso dominante, que califica el signo “sexualidad” de acuerdo con criterios morales. Esta categorización convierte la práctica sexual adolescente en un pecado y a la abstinencia en el único camino posible.

Mejor prevenir que gozar

Tanto en los artículos analizados de *Página/12* como en la intervención de Maffei en el debate parlamentario o en los manuales elaborados para la implementación de la ley, observamos que la postura a favor de la educación sexual integral posiciona al discurso médico preventivo como la formación discursiva dominante, lo que permite saturar el sentido del signo “sexualidad” en los ejes “embarazos no deseados”, “abusos” y “enfermedades venéreas”, todos temas que pertenecen al campo de la medicina. Nuevamente, el signo “sexualidad” queda reducido a la mera genitalidad, específicamente a los males no deseados de su práctica. Como consecuencia, se establecen “buenas” conductas y “malas” conductas sexuales, determinadas en función de los criterios de corrección propios de la ciencia y, de ese modo, la intervención del Estado sobre la vida privada de las personas queda justificada (Habermas, 1968).

El carácter integral de la sexualidad, la dimensión del placer o su valoración como un derecho, sentidos que no responden a criterios de verdad, permanecen relegados al silencio. La asociación de la sexualidad exclusivamente con los aspectos negativos de su práctica

reintroduce el miedo en relación con este tema, ya no en la forma del pecado sino del error. Ante la duda, aparece una vez más la abstinencia, premisa explicitada por el discurso de la Iglesia e insinuada como solución por el discurso a favor de la educación sexual.

Vemos, así, que el discurso que apoya la educación sexual integral, sea en el ámbito político, en el pedagógico o en el periodístico, reproduce el carácter represivo con que ha sido acentuado el signo “sexualidad” en las sociedades modernas occidentales (Freud, 1929; Lévi-Strauss, 1949; Foucault, 1976). De esta manera, no logra constituir *un discurso emergente* (véase 2.3.3): no impone nuevos valores a los signos que ya circulan en relación con la sexualidad ni pone en circulación nuevos signos. El discurso represivo de la Iglesia ha sido desplazado de su posición dominante por el discurso represivo de la medicina preventiva y la institución escolar, siguiendo la postura de Althusser (véase 1.5.1), funciona como el principal aparato para la difusión de estos valores.

La educación sexual integral constituye un *discurso opositor* (véase 2.3.3): retoma los mismos tópicos y plantea la discusión con los mismos signos y valores que estaban ya presentes en el interdiscurso. Si bien se invierten las fuerzas, las formaciones discursivas dominantes para abordar el tema de la sexualidad siguen siendo las mismas, hecho que impide que aparezcan nuevos sentidos en relación con este tema. Este discurso queda, así, preso de las categorías ya impuestas por el discurso dominante, que tiene a la Iglesia como su formación discursiva principal y que valora el signo “sexualidad” con acentos negativos.

En la próxima sección analizaremos los artículos publicados en el diario *La Nación* sobre la educación sexual integral y veremos cuál es el posicionamiento de este periódico sobre este tema.

4.3.2 *La Nación*

En esta sección, presentaremos el análisis de los artículos pertenecientes al diario *La Nación*. Durante el período comprendido entre el 5 de octubre de 2006 y el 25 de junio de 2013, este medio publicó aproximadamente 160 notas relacionadas con el tema de la educación sexual integral en la Argentina.

Como veremos en los próximos apartados, el diario *La Nación* complejiza el debate sobre este tema al plantear diversos ejes de discusión, como los agentes encargados de llevar a cabo la medida, la etapa escolar en la que debe comenzar a implementarse o los contenidos que deben desarrollarse. Esta complejización hace que se abra el debate a una pluralidad de voces y posturas. A diferencia de lo que ocurre en el diario *Página12*, que, como vimos en la sección anterior, retoma dos posturas antagónicas para distanciarse de una y, simultáneamente, acercarse a la otra, en *La Nación* se presentan posicionamientos graduales sobre los diferentes ejes de debate, lo que impide la clausura de la discusión.

El predominio de procesos pseudotransactivos en los artículos seleccionados de este diario es un claro indicio del carácter heteroglósico de la escena configurada. Este tipo de proceso es el privilegiado para traer a escena a diferentes enunciadores, dado que se relacionan, típicamente, con los verbos de decir, sentir o pensar, que, empleados en tercera persona, funcionan como verbos introductorios del discurso referido (Reyes, 1993).

La polémica se construye, así, a partir de la puesta en escena de una pluralidad de voces, multitud polifónica que le sirve al diario para mostrarse objetivo y democrático pero, a la vez, hacer escuchar su propia postura.

4.3.2.1 La sanción de la ley

Durante la semana posterior a la sanción de la ley, el diario *La Nación* publicó siete notas relacionadas con la educación sexual integral. Nosotros hemos seleccionado para nuestro corpus los dos primeros, publicados los días 5 y 6 de octubre de 2006, titulados, respectivamente, “Por ley, la educación sexual ya es obligatoria en las escuelas del país” (LN, 5/10/2006), firmada por Gustavo Ybarra, y “La iglesia dice que se deben respetar las diferencias” (LN 6/10/2006), que no tiene una autoría explícita.

Presentaremos el análisis de ambos textos de manera conjunta, dado que comparten la misma línea argumentativa e incluyen los mismos tópicos y participantes. Creemos que esta

forma de exposición resulta más ilustrativa para nuestro análisis y facilita al lector la comprensión de los datos obtenidos.

Los mismos actores con diferentes voces

Si bien en esta primera coyuntura definida por la sanción de la ley, encontramos en el diario *La Nación* prácticamente los mismos actores mencionados que en *Página/12*, no es la misma la clasificación que se hace de ellos como tampoco es la misma la postura que se les atribuye sobre el tema. Además de los legisladores, la Iglesia, las familias, las autoridades educativas, el Estado, los jóvenes y el propio diario, aparece “la sociedad” (LN, 6/10/2006), sujeto colectivo que remite al conjunto de la población, ausente en *Página/12*.

Una vez segmentados los textos en cláusulas, obtuvimos un total de 103 procesos, cuya frecuencia de aparición se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 14: Tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
Nº	25	55	8	7	5	3	103
%	24	53	7,5	7,5	5	3	100

El cuadro 14 muestra un claro predominio de los procesos pertenecientes al modelo accional y, dentro de este, de los procesos pseudotransactivos. Al focalizarnos exclusivamente en este modelo, nos encontramos con la siguiente distribución de actores y roles temáticos:

Cuadro 15: Participantes y roles temáticos

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Legisladores	4	1	-	5
Autor. Educativas	8	1	-	9
Iglesia	10	-	1	11
Familias	5	6	1	12
Jóvenes	-	9	-	9
Estado	7	-	-	7
<i>La Nación</i>	3	2	-	5
Sociedad	3	4	1	8

Los participantes que mayor frecuencia de aparición tienen en estas notas son las familias y la Iglesia. El primer grupo aparece representado fundamentalmente por “los padres”, quienes cumplen de forma pareja los roles de agente y de paciente:

163. *El Ministerio de Educación deberá garantizar "la oferta de talleres de formación y reflexión para padres, madres, tutores y todo otro responsable legal, respetando las convicciones de cada comunidad educativa".* (LN, 6/10/2006)

164. *La ley contempla la participación de los padres [en la implementación de la educación sexual].* (LN, 6/10/2006)

La Iglesia, por su parte, es representada en el texto en la figura del presidente del Consejo de Educación del Arzobispado porteño, José María del Corral, quien desempeña casi exclusivamente el rol de agente en procesos pseudotransactivos:

165. *El presidente del Consejo General de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, José María del Corral, manifestó hoy que la implementación de la educación sexual debe respetar las distintas visiones y posturas.* (LN, 5/10/2006)

166. *El representante de la Iglesia expresó que fueron consultados cuando se empezó a debatir el tema.* (LN, 5/10/2006)

En tercer lugar, con mayor frecuencia de aparición en el texto, encontramos a los jóvenes y a las autoridades educativas, que participan en nueve procesos cada uno. El grupo de los jóvenes siempre desempeña el rol de paciente, pero sólo una vez es nombrado de forma explícita:

167. [Los primeros proyectos sobre educación sexual] *imponían conceptos y principios que violaban los derechos naturales de los padres a determinar la formación moral de sus hijos.* (LN, 6/10/2006)

En el resto de las cláusulas, “los jóvenes” aparecen como participantes presupuestos, recuperables en su condición de “alumnos” a partir del contexto discursivo:

168. *La discusión no es si se debe impartir o no educación sexual [a los alumnos], sino por cómo se [X] imparte [a los alumnos], cómo se [X] da [a los alumnos], quién la da [a los alumnos].* (LN, 5/10/2006)

Su clasificación como pacientes los coloca en un lugar de pasividad, hecho que los despoja de cualquier tipo de capacidad para actuar de forma consciente.

El grupo de las autoridades educativas, por su parte, es representado, además de por las mismas “autoridades educativas”, por “las escuelas” y por “el Ministerio de Educación” y cumple, en ocho de las nueve cláusulas en las que aparece, el rol de agente:

169. *Cada escuela podrá procesar esos contenidos mínimos "en el marco de los valores y/o de su ideario o de su proyecto educativo institucional, con la participación de las familias y la comunidad educativa, en el marco de la libertad de enseñanza".* (LN, 6/10/2006)

170. *Las autoridades educativas, por su parte, deben demostrar su vocación por el diálogo.* (LN, 6/10/2006)

Por su parte, la figura del Estado aparece en el texto no sólo representado por el “Gobierno”, tanto nacional como de la Ciudad de Buenos Aires, sino también como “Estado”, clasificación que en los artículos de *Página/12* no se menciona:

171. *El Estado no puede arrogarse la misión de imponer unilateralmente los criterios a que deberá ajustarse la educación moral, espiritual o religiosa que se imparte en cada hogar y en cada una de las escuelas del país.* (LN, 6/10/2006)

172. *Se incluyeron en el articulado de la ley varias disposiciones que atenúan o relativizan esa facultad del Estado de fijar los contenidos mínimos en materia de educación sexual.* (LN, 6/10/2006)

Su clasificación como agente en procesos transactivos le otorga un gran protagonismo en el texto, condición que comparte con la Iglesia. Sin embargo, esta cualidad no los posiciona, en principio, como dos formaciones discursivas antagónicas, sino que, como veremos en los siguientes apartados, la disputa configurada por este diario es más compleja.

Posturas graduales

Una de las principales diferencias que encontramos en el diario *La Nación* en relación con lo analizado en *Página/12* durante esta primera coyuntura (véase 4.3.1.1) es el posicionamiento que se atribuye a la Iglesia sobre el tema de la educación sexual integral:

173. *El presidente del Consejo de Educación del Arzobispado porteño, José María del Corral, se **mostró satisfecho** porque la ley contempla la participación de los padres.”* (LN, 5/10/2006)

174. *El representante de la Iglesia expresó que fueron consultados cuando se empezó a debatir el tema y que **desde el primer momento estuvieron de acuerdo**. “**De hecho**, en las escuelas católicas se imparte educación sexual desde hace años”, manifestó.* (LN, 5/10/2006)

El conector “De hecho”, en el ejemplo 174, tiene un comportamiento similar a los conectores *Es más* o *Incluso*, que prototípicamente presentan argumentos más fuertes para una conclusión ya presentada (García Negroni & Tordesillas, 2001), en este caso, el apoyo

de la Iglesia a la sanción de la ley. A su vez, en este mismo ejemplo, notamos en este conector un fuerte sesgo polifónico como consecuencia del énfasis exhibido en la postura proclamada, fenómeno que trae a escena de forma subyacente una voz que atribuye a la Iglesia una opinión opositora a la ley, pero que es refutada en la superficie textual.

Al incorporar la voz de Corral en representación de la Iglesia, no sólo se impide presentar la discusión en términos de Estado a favor/ Iglesia en contra, sino que también se pretende redefinir el eje del debate:

175. *El presidente del Consejo General de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, José María del Corral, manifestó hoy que la implementación de la educación sexual **debe** respetar las distintas visiones y posturas que hay sobre el tema.* (LN, 5/10/2006)

176. *“Se habla de profiláctico en todas las escuelas, pero en todas se **debe** hablar de virginidad y castidad. **Pedimos** que esté expresada la diversidad de los distintos valores sobre sexualidad en todas las escuelas, públicas y privadas, confesionales y laicas”, dijo Corral.* (LN, 5/10/2006)

El matiz deóntico que caracteriza las palabras de Corral, en los ejemplos 175 y 176, plantea la crítica, no de la educación sexual, sino de los contenidos y, específicamente, del valor que se pretende difundir del signo “sexualidad”. Esta modalidad se emparenta con el plano de la necesidad, que implica una carencia, lo que queda ratificado en el acto ilocucionario de *Pedir*, que exige como una de sus condiciones de sinceridad que el hablante pida algo que está en falta (Searle, 1969).

Mediante la incorporación de la voz de Corral, *La Nación* procura desplazar el discurso de la Iglesia del lugar opositor a la ley. De ese modo, queda impedida la polarización sobre el tema, hecho que complejiza su discusión.

La Ley

A partir de las críticas planteadas por José María del Corral, el diario orienta el eje de la polémica al respeto a las creencias individuales y la libertad de enseñanza, cuestiones que habían sido ya planteadas tanto por Corral como por los tres obispos citados en *Página12*:

177. *Según señaló [Corral], lo importante es el respeto a la creencias y a las libertades.* (LN, 5/10/2006)

Este desplazamiento le permite al diario focalizar la discusión en el rol que tendrán los padres tanto en la definición de los contenidos como en los métodos para su enseñanza, así como también en el papel que le corresponde al Estado en la educación de las personas:

178. *El nudo del **conflicto** residía en la resistencia de muchos sectores a que el Estado determinara de manera unilateral o autoritaria qué tipo de educación sexual habría de brindarse en las escuelas. Se cuestionaba, con razón, la pretensión de que el Estado asumiera esa responsabilidad sin respetar o sin tomar en cuenta los valores morales y las creencias filosóficas o religiosas de cada familia.* (LN, 6/10/2006)

El “conflicto” de la educación sexual, según este diario, radica en la tensión que existe entre las libertades individuales de las familias y el papel del Estado en la educación de los hijos. Resulta interesante que el recurso que utiliza para respaldar la libertad de enseñanza no consiste en recuperar la opinión de los representantes de la Iglesia, sino en traer a escena otra voz, la de la ley:

179. *Para superar las diferencias y avanzar hacia la búsqueda de cierto consenso, se incluyeron en el articulado de la ley varias disposiciones que atenúan o relativizan esa facultad del Estado de fijar los contenidos mínimos en materia de educación sexual. **En uno de los artículos** se dispone [...] que cada escuela podrá procesar esos contenidos mínimos “en el marco de los valores y/o de su ideario o de su proyecto educativo institucional, con la participación de las familias y la comunidad educativa, en el marco de la libertad de enseñanza”. **En otro artículo** se dispone que el Ministerio de Educación deberá garantizar “la oferta de talleres de formación y reflexión para padres, madres, tutores y todo otro responsable legal, respetando las convicciones de cada comunidad educativa”. (LN, 6/10/2006)*

En su lectura de la ley, *La Nación* plantea como un presupuesto que el rol atribuido al Estado en la formación de los hijos constituye un obstáculo para la sanción de la ley de Educación Sexual Integral, razón por la cual, partiendo de esta premisa, hubo que añadir ciertas medidas:

180. *Al incluir esas disposiciones, la ley ha creado un marco suficientemente amplio y elevado para la determinación de los objetivos concretos de la educación sexual y ha establecido las condiciones para un intercambio de opiniones fructífero y constructivo sobre esos temas, con la necesaria participación de los padres o tutores de los alumnos, y con el debido respeto a los principios que reflejan el ideario y la orientación espiritual.* (LN, 6/10/2006)

La Nación redirecciona la polémica hacia qué se entiende por “participación de los padres” y “respeto al ideario de cada comunidad educativa”. Construye, así, un debate que

no tiene como respuesta posturas antagónicas fácilmente atribuibles a un actor o institución determinados, sino opiniones diversas no necesariamente opuestas entre sí.

Este debate se complejiza aún más al retomar la valoración que se atribuye en el documento de la ley al signo “sexualidad”, valoración que poco tiene que ver con la que se presenta en *Página12*, diario que, como señalamos en la sección anterior, se posiciona a favor de este proyecto:

181. *La ley determina que la educación sexual integral deberá basarse en “la valoración de la comunicación y el amor como componentes centrales de la sexualidad”. Y establece, asimismo, que “la integralidad de la sexualidad abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura y la espiritualidad, y se manifiesta de manera diferente en las distintas personas y etapas de la vida”. Y entre los objetivos que fundamentan la ley se menciona “una concepción positiva de la sexualidad que favorezca el desarrollo integral, armónico y pleno de las personas”. (LN, 6/10/2006)*

La falta de una definición precisa, en la ley, sobre qué sentidos se le otorgan al signo “sexualidad” permite atribuirle valores muy diversos, incluso contradictorios entre sí. La asociación de la sexualidad con el “amor”, la “comunicación”, la “espiritualidad” y, fundamentalmente, su concepción en términos positivos, características todas que *La Nación* recupera del texto de la ley, parece alejarse de los embarazos no deseados, el virus del VIH-Sida o las situaciones de abusos, temáticas que debían ser prioritarias según las expresiones de quienes se posicionaron a favor de la ley, en *Página12*.

Por otra parte, al igual que aquel diario, *La Nación* presenta su posicionamiento de forma explícita, pero, a diferencia del primero, no lo hace con la pretensión de cerrar el debate, sino, por el contrario, de abrirlo:

182. *El Estado **no puede** arrogarse la misión de imponer unilateralmente los criterios a que **deberá** ajustarse la educación moral, espiritual o religiosa que se imparte en cada hogar y en cada una de las escuelas del país.” (LN, 6/10/2006)*

183. *La sociedad **debe** asumir ahora la cuota de responsabilidad que le corresponde en un tema harto difícil y de vital importancia para el desarrollo de las generaciones futuras. Las autoridades educativas, por su parte, **deben** demostrar su vocación por el diálogo y despejar toda duda acerca de que la libertad de enseñanza tiene plena vigencia en la ciudad. (LN, 6/10/2006)*

Podemos observar, en ambos ejemplos, una sintaxis que se aleja de la forma básica (Givón, 1979) y que, en su lugar, se caracteriza por la presencia de verbos modales y construcciones complejas. La modalidad deóntica que atraviesa tanto el enunciado del ejemplo 182 como

el del ejemplo 183 construye un espacio heteroglósico que abre la posibilidad a que se incorporen otros discursos. Esta expansión dialógica (Martin & White, 2005) erige un debate sobre un tema en el que parecía haber una sola voz impuesta por la ley.

Estado o familias

El desplazamiento de la Iglesia como discurso opositor a la ley de Educación Sexual Integral permite al diario reorientar el debate hacia otros ejes. La incorporación de José María del Corral como portavoz de la institución eclesiástica presenta a la iglesia a favor de la ley. De esta manera, la disputa no se establece en torno a la educación sexual, sino que se desplaza hacia los valores que se pretenden imponer sobre el signo “sexualidad” mediante su implementación. La crítica a los contenidos que deberá comprender la educación sexual complejiza el debate, dado que pone en discusión no sólo qué se entiende por “sexualidad”, sino también quiénes deben ser los encargados de llevar a cabo esta medida, cuáles los ámbitos adecuados para hacerlo y qué período escolar es el apropiado para comenzar con este tipo de educación.

Detrás del debate sobre la sexualidad, aparecen otros signos en disputa, como “creencias individuales” y “libertad de enseñanza”. El espacio discursivo (Maingueneau, 1984) configurado por el diario *La Nación* en relación con la sexualidad no posiciona al discurso científico como el dominante –como sí lo hace *Página/12*-. La medicina preventiva no es la única voz legitimada para abordar el tema: la sexualidad no se agota en los embarazos no deseados, las enfermedades venéreas, los abortos y los casos de abuso, todos temas apropiados por el discurso médico. La sexualidad también abarca aspectos éticos, morales y afectivos, dimensiones mencionadas en el documento de la ley y que la ciencia no puede abordar.

La familia, relegada a un segundo plano por la comunidad educativa, aparece, así, como la institución privilegiada para hacerse cargo de estos temas, todos ellos pertenecientes al ámbito privado de las personas. El discurso religioso se presenta como la formación discursiva dominante para proteger los intereses de las familias, despojadas de su rol de educador por el Estado.

La valoración de la sexualidad ligada a la moral, la ética, el amor y el afecto ubica el tema en el ámbito privado de las personas. La ideología neoliberal del diario encuentra en

el discurso religioso de la Iglesia católica la formación discursiva privilegiada para frenar el avance de la intervención del Estado.

La polémica ya no se presenta en términos discretos: a favor o en contra de la educación sexual, sino como disputa por el valor de los signos. Los sentidos atribuidos a los diferentes signos traen a escena distintas formaciones discursivas, detrás de las cuales se desarrollan diferentes formaciones ideológicas. Como veremos en los próximos apartados, esta disputa permanecerá en las siguientes coyunturas definidas.

4.3.2.2 La polémica Aguer-Sileoni

La controversia suscitada, en julio de 2009, entre el arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, y el ministro de Educación, Alberto Sileoni, dio lugar a la publicación de dos artículos en el diario *La Nación*, que hemos tomado como parte de nuestro corpus. El primero de ellos es una crónica periodística, titulada “Dura crítica de la Iglesia por la educación sexual escolar” (LN, 30/7/2009), escrita por Jorge Rouillon, periodista del diario. El segundo texto es una nota de opinión que lleva por título “Pensamientos incorrectos” (LN, 4/8/2009), firmada por Rolando Hanglin, persona reconocida en el ámbito periodístico por sus conocimientos sobre sexualidad.

La crónica fue publicada el 30 de julio de ese año, mientras que la nota de opinión apareció unos días más tarde, el 4 de agosto. Presentaremos el análisis de cada artículo por separado debido a los diferentes estilos que presentan, propios de los subgéneros a los que pertenecen. Respetaremos el orden cronológico en el que fueron publicados, por lo que comenzaremos con la exposición de la crónica periodística y, luego, presentaremos el artículo de opinión.

Iglesia y Estado

El primero de los artículos publicados en *La Nación* que trató esta polémica puso en escena seis categorías de actores sociales: 1) la Iglesia, representada fundamentalmente por el arzobispo Aguer, pero también por “fuentes cercanas al presidente del Episcopado, cardenal Jorge Bergoglio” (LN, 30/7/2009); 2) el Estado, encarnado en el ministro de Educación, Alberto Sileoni, y en la personificación de los ministerios de Educación y de Salud; 3) las familias, representadas por “los padres” (LN, 30/7/2009); 4) los docentes; 5)

los jóvenes, que son clasificados como “niños, niñas y adolescentes”, “chicos” e “hijos” (LN, 30/7/2009); y 6) el diario *La Nación*.

La segmentación del texto en cláusulas dio como resultado un total de 58 procesos, con una clara predominancia de los pseudotransactivos. En el siguiente cuadro, se observa la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de procesos:

Cuadro 16: Tipos de procesos

TIPOS DE PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.	TOTAL
N°	20	28	2	5	2	1	58
%	34,5	48,5	3,5	8,5	3,5	1,5	100

Por su parte, el análisis del modelo accional presentó la siguiente distribución de actores y tipos de roles temáticos:

Cuadro 17: Participantes y roles temáticos

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Iglesia	15	1	-	16
Estado	14	1	-	15
Familias	1	3	-	4
Docentes	6	-	-	6
Jóvenes	1	5	1	7
<i>La Nación</i>	1	-	-	1

Como era de esperar, los participantes que mayor protagonismo tienen son la Iglesia y el Estado, representados principalmente en el arzobispo Aguer y el ministro Sileoni. Este protagonismo se manifiesta tanto en su alta frecuencia de aparición como en su clasificación como agentes:

184. *El arzobispo de La Plata y presidente de la Comisión de Educación Católica del Episcopado, monseñor Héctor Aguer, cuestionó con inusual dureza el enfoque de un documento del Gobierno sobre educación sexual, al que calificó de "neomarxista" y "totalitario". (LN, 30/7/2009)*

185. *El flamante ministro de Educación, Alberto Sileoni, dijo que se trata de material para la discusión docente.* (LN, 30/7/2009)

Por su parte, tanto las familias como los jóvenes cumplen, la mayoría de las veces, el rol de pacientes en procesos transactivos que presentan a los docentes o al Estado como agentes:

186. *Es un deber de la escuela ayudar [a los chicos].* (LN, 30/7/2009)

187. [El Estado] *no les puede imponer sin injusticia manifiesta a los padres "una concepción del hombre contraria a sus concepciones".* (LN, 30/7/2009)

Esta condición de paciente ubica tanto a las familias como a los jóvenes en un lugar pasivo respecto de la educación sexual. Este carácter pasivo los relega a un papel secundario en el tema, que tiene al Estado, a la escuela y a la Iglesia como sus principales protagonistas.

Las voces de la polémica

Más allá de esta pluralidad de participantes que se mencionan en el texto, sólo se recuperan las voces de Aguer y de Sileoni, protagonistas de la polémica. A diferencia de *Página/12*, *La Nación* no establece un apoyo explícito a ninguno de ellos. Tanto una como otra postura es incorporada en la escena mediante los mismos recursos: el estilo directo, el estilo indirecto y las citas incompletas:

188. *El arzobispo de La Plata y presidente de la Comisión de Educación Católica del Episcopado, monseñor Héctor Aguer, cuestionó con inusual dureza el enfoque de un documento del Gobierno sobre educación sexual, al que calificó de "neomarxista" y "totalitario".* (LN, 30/7/2009)

189. *El flamante ministro de Educación, Alberto Sileoni, dijo que se trata de material para la discusión docente, que "no llega a las escuelas".* (LN, 30/7/2009)

190. *"Ni amor, ni responsabilidad, ni matrimonio, ni familia como proyecto de vida - puntualizó Aguer-. Se confiesa explícitamente que la educación sexual excluye la formación en las virtudes, el aprecio y respeto de los valores esenciales que constituyen a la persona en su auténtica perfección".* (LN, 30/7/2009)

191. *Consultado por LA NACION, Sileoni expresó que desde hace años el ministerio sostiene la enseñanza de valores. "No creemos que sea un valor la relación sexual vacía, la reducción de la sexualidad a la mera genitalidad; también hablamos del amor, de la afectividad, del encuentro con el otro, el respeto. Tenemos documentos que llegan a las escuelas donde decimos que la primera formadora es la familia".* (LN, 30/7/2009)

La polémica es representada en el artículo en el mismo orden cronológico en que se sucedieron los dichos, recurso que pretende reflejar los hechos tal cual ocurrieron.

Esta aparente neutralidad es construida, a su vez, mediante la presentación de las distintas voces y opiniones a través de verbos introductorios que no manifiestan valoración alguna del locutor respecto de las palabras citadas, ni en cuanto al eje bueno/malo ni tampoco en relación con la verdad o falsedad de las proposiciones comunicadas (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Esta operación construye la ilusión de una “neutralidad” informativa en la posición de enunciación del diario, efecto al que suelen aspirar los medios de comunicación (Verón, 1987). Sin embargo, esta objetividad es sólo un artificio: a lo largo del texto podemos notar ciertas marcas y estructuras lingüísticas cuyo análisis permite dar cuenta del posicionamiento del diario en relación con este tema.

Relaciones de fuerza

Como señala Zoppi-Fontana (véase 2.2.6d), la reproducción de un discurso ajeno incorpora inevitablemente la interpretación, más o menos explícita, del locutor sobre las palabras que refiere, por lo que constituye un espacio privilegiado del texto para analizar la postura que asume sobre el tema que aborda. En el artículo de *La Nación*, advertimos esta valoración del locutor en ciertos enunciados que retoman la voz de Aguer mediante el estilo indirecto, pero que, a su vez, introducen cláusulas relativas explicativas que funcionan como un “efecto de sustentación” (véase 2.2.6a):

La proposición explicativa [...] interviene como soporte de un pensamiento contenido en otra proposición, y eso por medio de una relación de implicación entre dos propiedades. [...] Puede decirse que ella constituye una evocación lateral de aquello que se sabe de otro lugar y que sirve para pensar el objeto de la proposición de base (Pêcheux: [1975] 2010: 101).

El efecto de sustentación confunde la voz de Aguer con la de un otro cuya identificación no es fácil de determinar:

192. [Aguer] *Le adjudicó al texto oficial una potencialidad destructiva del orden familiar, que se manifiesta, por ejemplo, en el enunciado “la perspectiva de género requiere de un proceso comunicativo que la sostenga y la haga llegar al corazón de la discriminación: la familia”.* (LN, 30/7/2009)

193. Aguer *consideró que este programa apunta a excluir la autoridad de los padres y los derechos y deberes que brotan de la patria potestad, tutelados por la Constitución y convenciones internacionales. Observó un avance sobre la libertad de conciencia y la libertad de enseñar y aprender, no sólo en las escuelas de gestión privada, obligadas a contrariar su ideario, sino en las estatales, donde no se les puede imponer sin injusticia*

manifiesta a los padres “una concepción del hombre contraria a sus concepciones”. (LN, 30/7/2009)

Tanto en el ejemplo 192 como en el 193, la postura de Aguer aparece fundamentada en proposiciones que no son fácilmente atribuibles a su persona: en el primero de estos enunciados, la “potencialidad destructiva del orden familiar” adjudicada por Aguer al manual es respaldada por una cláusula relativa que si bien puede inferirse que es asumida por el arzobispo, dicha inferencia no se produce como consecuencia de lo que aparece en la superficie textual sino por el conocimiento previo de Aguer o de los lineamientos ideológicos de la institución eclesiástica.

Procedimiento similar ocurre en el ejemplo 193, que comienza con la referencia a las opiniones del arzobispo, pero las mismas son respaldadas por proposiciones relativas cuya fuente no está marcada lingüísticamente en el texto.

Podemos ver en estos enunciados el uso del estilo indirecto libre (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001), caracterizado por una interpenetración de conciencias en la que el locutor adopta como centro de perspectiva para su enunciado la postura del arzobispo de La Plata, asimilando su voz a la de Aguer.

Contrariamente a lo que ocurre con la postura de Sileoni, que a lo largo de todo el artículo es claramente diferenciada e identificada, la voz de Aguer se confunde por momentos con la del locutor, quien de a poco se va alineando detrás de la postura del arzobispo.

Esta jerarquización de la voz de Aguer se observa también en el hecho de que el artículo otorga el espacio final del texto, característico de las conclusiones, a las reflexiones del arzobispo, lo que le atribuye a su opinión una clara preeminencia por sobre la de Sileoni:

194. *“La tan mentada neutralidad religiosa, el célebre laicismo escolar -dijo-, no es compatible con la imposición de una dogmática constructivista y atea que resulta una especie de religión secular, ajena a la tradición nacional y a los sentimientos cristianos de la mayoría de nuestro pueblo”*. (LN, 30/7/2009)

La Nación representa, en el artículo, la polémica entre el arzobispo de La Plata y el ministro de Educación incorporando en la escena discursiva las voces de ambos. Esta equidad genera el efecto de una objetividad informativa que impide notar, a simple vista, la postura del diario respecto de la polémica. Sin embargo, a medida que avanza el texto, el locutor se apropia paulatinamente de las palabras de Aguer, lo que otorga, implícitamente, una mayor preeminencia al discurso de la Iglesia.

El uso del estilo indirecto libre permite la fusión entre las voces del locutor y del arzobispo, recurso que impide reconocer de un modo claro quién asume la responsabilidad sobre lo dicho. De esta manera, el diario apoya la postura de Aguer en desmedro de la de Sileoni, pero sin perder su lugar de enunciación “objetivo” y “neutral”.

Esta postura se hará manifiesta en el artículo publicado por Hanglin, unos días más tarde.

Pensamientos incorrectos

La nota publicada el 4 de agosto de 2009 es un artículo de opinión firmado por Rolando Hanglin, por lo que su postura sobre la controversia entre Aguer y Sileoni se manifiesta explícitamente. Si bien el artículo presenta como tema central la educación sexual en los colegios, el eje de debate oscila entre diferentes tópicos. La oposición a la ley por parte del locutor se realiza a partir del cuestionamiento de diversos factores implicados en su sanción y la posterior implementación. En términos generales, las críticas remiten a dos aspectos: en primer lugar, el grado de pertinencia que tiene esta ley en la sociedad argentina actual; y, en segundo lugar, la posibilidad de que un tema como la sexualidad se convierta en contenido curricular obligatorio, con las reglas y características propias del discurso pedagógico (véase 1.5.3).

No tan jóvenes

El desplazamiento del eje de debate se realiza, en el artículo, a partir de presentar actores que no habían sido mencionados en el artículo publicado en este mismo diario el día 30 de julio. Junto a la Iglesia, el Estado, las familias, los docentes y los jóvenes, encontramos a “los especialistas”, “los sexólogos” y a “los varones y mujeres”, que constituye una categoría diferenciada, si bien incluye dentro de su conjunto a “los jóvenes”.

En el siguiente cuadro, se observa la frecuencia de aparición y los tipos de roles que desempeñan los diferentes actores:

Cuadro 18: Participantes y roles temáticos en LN, 4/8/2009

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Estado	2	1	-	3
Iglesia	8	2	1	11
Familias	-	1	1	2
Jóvenes	16	7	1	24
Varones y mujeres	5	2	3	10
Docentes	8	-	-	8
“Sexólogos”	3	1	1	5
Especialistas	3	-	-	3
Locutor	10	2	-	12

A diferencia de lo señalado en la nota del 30 de julio, en la que se les adjudica un claro protagonismo a la Iglesia y al Estado, en este segundo artículo los jóvenes son los que mayor frecuencia de aparición tienen. Son clasificados como “adolescentes”, “chiquilinas”, “hijos” y “nietos” y participan predominantemente como agente, condición que les atribuye responsabilidad sobre sus propios actos:

195. *Los adolescentes, [...] ya encontraron un buen método para correr bajísimo riesgo: el sexo oral.* (LN, 4/8/2009)

196. *Chiquilinas de 14 años canjean "una entrada por un pete" a los varones.* (LN, 4/8/2009)

Este colectivo es incluido dentro de un grupo más amplio, que es el de “los varones y mujeres”, que cumple, en cinco de las diez cláusulas en las que aparece, el rol de agente:

197. *Miles de varones lo rechazan [el preservativo] porque les dificulta el placer y hasta la erección.*

198. *Al llegar a la edad de los deseos, varones y mujeres buscarán su objeto y lo encontrarán, como lo han encontrado siempre.*

Tanto el grupo de “los jóvenes” como el de “los varones y mujeres” son construidos, en este artículo, como sujetos sexuales al participar únicamente de procesos ligados con la actividad sexual, como se observa en los ejemplos 195, 196, 197 y 198. Su carácter

agentivo les otorga una capacidad y voluntad para decidir por sí mismos que los desplaza del lugar de cuidado y atención asignado al adolescente por el discurso de la educación sexual (véase 4.11, 4.2 y 4.3.1).

La legitimación de la voz

El primero de los ejes de debate planteados en el texto de Hanglin retoma la polémica generada entre Aguer y Sileoni a partir de traer a escena la respuesta que el ministro de Educación le dio al arzobispo tras sus críticas al manual:

199. *Este arzobispo de la Iglesia Católica argentina [Héctor Aguer] mereció una irónica respuesta del ministro de Educación Alberto Sileoni: "Se está cumpliendo la Ley 26.150, y supongo que monseñor Aguer querrá, como cualquier argentino, que se cumplan las leyes". Está muy bien, pero monseñor Aguer tiene todo el derecho de opinar que la forma en que esta ley se está implementando es un mamarracho.*

En este ejemplo, aparece una serie de marcas que dan cuenta de la fuerza argumentativa del enunciado (Anscombe & Ducrot, 1988). En primer lugar, si bien se presenta tanto la voz de Sileoni como la de Aguer, no son introducidas con los mismos recursos. El uso del estilo directo para traer a escena la voz del ministro permite al locutor distanciarse de su postura. La marca de las comillas explicita la incorporación en el propio texto de una voz ajena, hecho que se contrapone con el uso del estilo indirecto para introducir el punto de vista del arzobispo, que más allá de presentarse como una voz distinta a la del locutor, queda incluido como una continuación de la opinión de Hanglin.

En segundo lugar, el conector adversativo “pero” también manifiesta la fuerza argumentativa del enunciado. Como señala Ducrot (1984), si bien en términos lógicos, el valor de verdad de un enunciado que incluye este tipo de conector depende del valor de verdad de cada una de las proposiciones que conecta, su fuerza argumentativa está orientada a apoyar exclusivamente el segundo de los constituyentes, en este caso, la postura de Aguer. Este tipo de conectores constituye un “operador argumentativo” (Anscombe & Ducrot, 1988 [1994]: 37), debido a que orientan el enunciado a determinadas conclusiones y no a otras. El orden en que son mencionadas ambas posturas en el texto no es azaroso, sino que constituye una operación a partir de la cual se manifiesta la orientación argumentativa del artículo.

Este distanciamiento respecto de la postura de Sileoni se observa también en el tono irónico utilizado por el locutor para presentar su opinión. La hipérbole “Está muy bien”

mediante la cual es calificada su respuesta, en el ejemplo 199, sólo puede comprenderse si no se lee el enunciado de un modo literal. Este distanciamiento acerca al locutor a la postura del arzobispo, operación que se verifica en la construcción que se hace de la figura de Aguer en el texto, a quien se lo caracteriza no sólo como arzobispo, sino también como un “destacado intelectual” (LN, 4/8/2009):

200. *Si el arzobispo habla de que en la sociedad actual hay un "pensamiento hegemónico feminista" o se refiere al neo-marxismo en la legislación moderna, conviene escuchar sus observaciones **antes** que querellarlo. El arzobispo emplea estos términos con toda propiedad, y **no** a la bartola.* (LN, 4/8/2009)

En este ejemplo, podemos observar la aparición de dos negaciones polémicas (véase 3.2.1.2), que ponen en escena dos puntos de vista: uno atribuido a Sileoni, expresado en la afirmación que subyace a la negación; y otro del propio locutor, que retoma la voz del ministro y la refuta para constituir a Aguer en la posición de intelectual. Esta configuración de su imagen lo desplaza de la posición de portavoz de la Iglesia católica, formación discursiva constituida como opositora por quienes apoyan la ley de educación sexual integral (véase 4.3.1). En su lugar, se caracteriza como intelectual, condición que legitima su palabra en tanto crítico de la realidad social.

Por otro lado, la reivindicación de su imagen responde a una operación más general en el artículo: ya no es la existencia de la ley lo que se discute; la escena discursiva se ha modificado para poner en el centro del debate el grado de pertinencia de su implementación en una sociedad como la argentina, con sus problemáticas y características particulares. Este desplazamiento se verifica en la recuperación de las palabras de Sileoni, cuya voz aparece citada entre comillas pero sin ser explicitada la fuente:

201. *Las leyes que "**cualquier argentino**" quisiera ver aplicadas urgente y puntualmente son las leyes penales que reprimen el narcotráfico, los asaltos a mano armada, los homicidios y violaciones, así como las que penan el enriquecimiento ilícito de funcionarios y políticos. En cambio, la ley de educación sexual **no** le quita el sueño a nadie.* (LN, 4/8/2009)

El distanciamiento respecto de los dichos de Sileoni y la revalorización de la figura de Aguer (y, metonímicamente, de su opinión), cambian el eje de discusión del cumplimiento de la ley, hecho establecido ya en el ámbito jurídico, a la pertinencia de su implementación.

Yo, especialista

Una vez planteada la impertinencia de implementar la ley, el locutor prosigue a tratar aspectos más generales de la educación y la sexualidad. La cuestión radica, en la segunda parte de su artículo, en definir el sentido del signo “sexualidad”. Para ello, construye su imagen como especialista en el tema, estrategia que le permite realizar una doble operación: por un lado, critica el sentido que se le atribuye a este signo en los materiales elaborados para la implementación de la ley; y, por el otro, en un segundo momento, establece su “verdadero” valor.

La configuración de su imagen como especialista en sexualidad se construye en el texto en diversos planos:

202. *El autor de estas líneas, dentro de su **modestísima** experiencia, **tiene visto** que muchas mujeres eyaculan. [...]Y hasta **he leído** que el eyaculado es un homólogo del fluido prostático.* (LN, 4/8/2009)

Por un lado, sus conocimientos en el tema provienen de las propias experiencias, principal forma de legitimación del saber (Chafe & Nichols, 1986): el locutor conoce porque ha estado allí, lo ha “visto”. Pero, a su vez, estos conocimientos provienen de las experiencias y conocimientos de otros, transformados en material de lectura para aquellos que tienen un interés especial en la sexualidad.

El ethos discursivo que se presenta en el texto consolida el ethos prediscursivo del locutor (Maingueneau, 2010). Esta caracterización de su imagen lo legitima para, por un lado, descalificar a los docentes, futuros encargados de impartir la educación sexual; y, por el otro, cuestionar y redefinir el sentido atribuido al signo “sexualidad” por el discurso de la educación sexual integral:

203. *Si estamos decididos a impartir una educación avanzada en serio sobre estos temas, los docentes tendrán que esmerarse y estudiar un poquitito más. **No un cuadernillo: estudiar la vida.** Para referirse con solvencia a cuestiones como el sexo grupal, la satisfacción oral, el concepto de harem, el poli-amory, el swinger, el punto G de Graffemberg y de algunas doctoras, en fin, temas que un docente argentino de hoy **no domina.*** (LN, 4/8/2009)

Por un lado, el locutor da cuenta del estado de situación actual, esto es, la mala formación de los docentes. Por otro lado, sostiene que es necesario modificar las representaciones que circulan sobre el tema: el sexo va más allá de los métodos anticonceptivos y las formas de prevención de enfermedades. Existe también, y fundamentalmente, placer en el sexo,

aspecto esencial para el locutor. Ambas críticas se manifiestan en el ejemplo 203 con el uso de la negación, metalingüística y descriptiva, respectivamente, fenómeno a partir del cual el locutor describe la situación, la crítica y propone la alternativa “correcta”.

Escuela pública/ vida privada

La puesta en primer plano, en este artículo, de la dimensión del placer plantea la contradicción de transformar la sexualidad en objeto de conocimiento. Los criterios de verdad que rigen el campo del saber no pueden controlar el goce precisamente por escapársele este a los parámetros de corrección inherentes al campo de la pedagogía (Bernstein, 1990). Se produce, así, un oxímoron en el sintagma “educación sexual”: su unión sólo puede estar fundada en una equivocación. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) denomina este recurso como *ruptura de nexos*, que consiste en “afirmar que elementos que deberían haberse mantenido separados han sido indebidamente asociados.” ([1958] 1988: 552). Este procedimiento presupone que existe un modelo anterior correcto, al que es necesario volver o, como en este caso, no modificar, tal como lo advierte el locutor:

204. *¿No será mejor dejar las cosas como están?* (LN, 4/8/2009)

Esta ruptura de nexos se introduce en el texto, fundamentalmente, a través de coordinaciones adversativas que tienen el mismo valor exclusivo sustitutivo que el coordinante *Sino*: “El segundo constituyente se contrapone al precedente y lo excluye, sustituyéndolo” (Kovacci, 1986: 192):

205. *Los docentes tendrán que esmerarse y estudiar un poquitito más. No un cuadernillo: estudiar la vida.* (LN, 4/8/2009)

206. *La “sexología” así entendida no habla sobre el sexo, habla de los sexólogos, sus prejuicios y fantasías.* (LN, 4/8/2009)

207. *En cuanto a la “leyenda” del preservativo, no es ninguna leyenda.* (LN, 4/8/2009)

Tanto el ejemplo 205, como el 206 y el 207 pueden fácilmente ser parafraseados por una estructura con *No... sino*. La afirmación que subyace al primero de los elementos negados remite al sentido que el locutor sostiene que circula en el discurso de quienes apoyan la ley. Su negación funciona como una denuncia y la introducción del segundo elemento corrige y reemplaza este sentido y, de ese modo, propone un marco discursivo alternativo.

Por otro lado, la construcción de la figura del locutor como especialista en el tema lo autoriza a utilizar nuevamente la ironía como mecanismo para descalificar las actividades que se pretenden realizar. El uso de hipérbolos, diminutivos, superlativos y comillas matiza el texto con un tono irónico que marca el distanciamiento respecto de lo enunciado:

208. *En el manual sexual de referencia, como **gran** hallazgo, se nos presenta el ludo sexual que deberán jugar nuestros hijos y nietos en las aulas.* (LN, 4/8/2009)

209. *Cuando averigüe dónde queda la Facultad de Sexología, me presentaré a ofrecer mi **notable** descubrimiento.* (LN, 4/8/2009)

210. *Mi **modestísima** propuesta es dejar que la naturaleza haga su obra.* (LN, 4/8/2009)

A partir de esta denuncia, el eje de discusión se desplaza a la valoración que se pretende imponer sobre el signo “sexualidad” y al universo de creencias que esta valoración evoca. El locutor modifica este sentido al poner en primer plano el placer inherente al sexo, lo que produce su inevitable exclusión del ámbito escolar, dado que allí imperan otros valores:

211. *En la **vida real**, con sólo ver Los Simpson [...], los adolescentes de 12 años saben más que nosotros sobre el sexo.* (LN, 4/8/2009)

212. *Los adolescentes, dado que **la vida** va siempre más rápido que **la enseñanza**, ya encontraron un buen método para correr bajísimo riesgo: el sexo oral.* (LN, 4/8/2009)

La valoración del signo “educación formal” no forma parte del debate, sino que se la presenta como un presupuesto del marco discursivo. La exclusión del placer del ámbito pedagógico y la asociación de este ámbito con el mercado laboral presenta como un absurdo la inclusión de la sexualidad como contenido curricular:

213. *Hoy por hoy se debería enseñar también el ritmo y la estación de las cosechas del campo argentino, los rudimentos de la cocina, oficios técnicos... ¡Y los adolescentes deberían salir del colegio con una licencia que los habilite para conducir un auto, un camión, un tractor, una cosechadora! [...] El ludo sexual, dejémoslo para otra vida.* (LN, 4/8/2009)

La acentuación, en este texto, del signo “sexualidad” como esencialmente placentero, valor relegado al silencio por aquellos que defienden la implementación de la educación sexual (véase 4.1.1, 4.2 y 4.3.1), produce la imposibilidad de transformar este tema en un objeto pedagógico: el discurso científico, representado aquí por el discurso pedagógico, está regido por parámetros de corrección, criterio a partir del cual resulta imposible abordar

el placer inherente a la sexualidad. Este topos es movilizado por Hanglin desde su posición de especialista, no en educación, sino en sexualidad.

De esta manera, es el discurso pedagógico, con su dispositivo propio, lo que impide el tratamiento de la sexualidad en el ámbito escolar. Es esta valoración de la educación formal, presupuesta y, por lo tanto, incuestionable, lo que prohíbe la inscripción del sujeto en determinadas posiciones dentro del campo pedagógico. Como consecuencia, si el sentido de una palabra o expresión está dado por la posición de sujeto desde la que se enuncia (Pêcheux, 1975), entonces determinados sentidos quedan censurados. Estos sentidos, presentes en el interdiscurso y parte del mundo de lo pensable, son, así, silenciados por el discurso pedagógico, que sólo habilita discursos “verdaderos”, pero no “placenteros”.

Como señala Guimarães (1998), no es en la lengua donde se inscriben los topoi de las palabras, sino que es el interdiscurso, la posición de sujeto, el que pone en funcionamiento los sentidos. La posición de especialista en sexualidad habilita a Hanglin a movilizar un nuevo sentido del signo “sexualidad”, sustentado en el topos “la sexualidad es eminentemente placentera”. Este valor imposibilita la incorporación del tema como contenido curricular.

La sexualidad sólo puede transformarse en objeto de conocimiento en la medida en que se reduzca el tema a sus aspectos “normativizables”, regidos por parámetros de corrección. Esta valoración restringe el tema al “buen” y “mal” uso de métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades venéreas. Este sentido, de acuerdo con Hanglin, deja de lado lo esencial de la sexualidad, por lo que, desde la posición de este autor, el signo “educación sexual” se convierte, implícitamente, en un oxímoron.

La polémica no gira en torno a si se está a favor o en contra de la educación sexual, sino a si esta educación es efectivamente posible, a si la sexualidad puede transformarse en un objeto de conocimiento. La discusión se orienta, de este modo, hacia la disputa por el valor del signo “sexualidad”. Mientras tanto, la valoración del signo “educación formal” permanece como un presupuesto, fuera de toda discusión y compartida tanto por quienes apoyan la implementación de la educación sexual como por quienes se posicionan en contra.

4.3.2.3 El relevamiento de la implementación de la ley

Como señalamos en la presentación del corpus (véase 3.1.3), una de las formas más usuales que emplea el diario *La Nación* para tratar el tema de la educación sexual integral en sus páginas es a partir de recuperar investigaciones que relevan el impacto negativo que ha provocado la implementación de esta política en las conductas sexuales de los jóvenes. El 25 de junio de 2013, este periódico publicó dos notas que abordaron precisamente las consecuencias que ha tenido la implementación de la educación sexual integral en el comportamiento sexual de los adolescentes.

El primero de estos artículos (LN1, 25/6/13) es una crónica periodística firmada por Evangelina Himitian, periodista del diario *La Nación*, en la que da cuenta de los cambios que ha traído aparejados la implementación de la ley de Educación sexual integral en las conductas de los adolescentes. El artículo plantea, fundamentalmente, las diferencias que se observan en el tipo de métodos anticonceptivos empleados por los jóvenes en el año 2005, previo a la implementación de la política, y en 2012, tres años luego de haber comenzado a aplicarse la iniciativa.

Si bien en el texto no se explicitan juicios de valor ni sobre los datos mencionados ni sobre la política de educación sexual integral, sí aparecen de forma expresa las opiniones de ciertos mediadores (Trew, 1979b) a los que se les concede la palabra. A su vez, la nota se cierra con la voz del editor del diario, quien sí manifiesta abiertamente su descontento con los datos relevados al presentarlos como una evidencia de las fallas de la medida. Este cierre otorga a la nota un posicionamiento crítico tanto sobre los datos relevados como sobre la implementación de la ley.

Por su parte, el segundo de los artículos que conforma nuestro corpus (LN2, 25/6/13) es una nota de opinión, cuya autoría corresponde a Mabel Bianco, presidente y fundadora de la Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM), donde trabaja temas relacionados con los derechos de las mujeres, especialmente sexuales y reproductivos.

A diferencia del primer artículo, en este sí encontramos una valoración explícitamente negativa de los datos, los cuales son atribuidos a la mala o nula implementación de la educación sexual integral, medida que es presentada por la locutora como la herramienta para revertir la situación actual:

214. *La escuela, donde [los adolescentes] deberían poder hablar y además recibir información en forma sistemática, como no se aplica la ley de educación sexual integral*

que permitiría esto, no está cumpliendo esta función, o pocas lo hacen. A seis años de aprobada la ley nacional de educación sexual integral aún ni siquiera se completó la capacitación de los docentes. Se pierde así un importante interlocutor, y muy necesario. (LN2, 25/6/13)

La incorporación de la voz de Bianco en este diario resulta, en principio, sorprendente, dada la postura crítica y opositora que hemos observado, en las secciones anteriores, que mantiene *La Nación* en relación con el discurso de la educación sexual integral. Sin embargo, como hemos mostrado en el análisis, este posicionamiento se realiza desde un lugar de enunciación que se pretende objetivo y neutral, imagen que el diario construye a partir, principalmente, de la expansión dialógica (Martin & White, 2005), recurso que abre la escena a una pluralidad de voces.

Más allá de las posturas más o menos evidentes que circulan sobre la educación sexual en los dos artículos de *La Nación* de junio de 2013, nos interesa, por un lado, observar cómo dialogan entre sí estos dos artículos por el hecho de haber sido publicados el mismo día y cómo este diálogo establece las posibles lecturas que pueden recibir cada uno de ellos. Por otro lado, analizaremos cómo los discursos previos que circularon en el diario, con sus relaciones de fuerza específicas, constituyen su memoria discursiva, determinando las posibles interpretaciones de estos dos artículos, al atribuir los valores a los signos y expresiones que aparecen en estos textos.

Si bien ambas notas presentan marcadas diferencias de estilo, fundamentalmente en el trasfondo heteroglósico (Bajtín, 1979) construido por cada una de ellas, siendo la primera manifiestamente heteroglósica, mientras que en la segunda predomina la monoglosia, es indudable el vínculo que mantienen entre sí. Ambos artículos presentan prácticamente los mismos participantes para tratar la problemática de la educación sexual y reducen el tema a los mismos tres ejes: “métodos anticonceptivos”, “formas de prevención de enfermedades” y “edad de iniciación del coito”.

La educación sexual como estimulación de la práctica

Si bien en la crónica periodística prácticamente no hay marcas explícitas de subjetividad por parte del locutor (como podrían ser pronombres personales o adjetivos calificativos), resulta evidente el respaldo que manifiesta a la postura presentada en la investigación que expone. El trabajo relevado en el artículo aborda el tema de la “sexualidad adolescente” a

partir de asimilarlo a los métodos anticonceptivos y formas de prevención de enfermedades que emplean los jóvenes durante la práctica sexual y la edad en la que empiezan a tener relaciones sexuales.

En el texto, encontramos tres categorías de actores: 1) los jóvenes, clasificados como “chicas”, “chicos”, “adolescentes”, “estudiantes” y “alumnos”; 2) los médicos; y 3) los especialistas, grupo en el que están incluidos los “sociólogos” y los “investigadores”. Estos actores desempeñan los siguientes tipos de roles en los diferentes procesos en los que aparecen en el texto:

Cuadro 19: Participantes y roles temáticos LN1, 25/6/13

	Adolescentes	médicos	especialistas
Agente	40	-	13
Paciente	4	-	-
Exp.	2	1	1
Totales	46	1	14

Como se observa en el cuadro 19, tanto por su alta frecuencia de aparición como por el rol de agente que desempeñan de manera predominante, el principal protagonista del artículo son los adolescentes. Este papel lo cumplen mayoritariamente en procesos transactivos y no transactivos que, como veremos más adelante, son valorados negativamente por el locutor del texto:

215. [Los adolescentes] *usan más "la píldora" que el preservativo.* (LN1, 25/6/13)

216. *Sólo el 61% de los adolescentes utilizó preservativo en su última relación sexual.* (LN1, 25/6/13)

217. *Uno de cada seis adolescentes ya ha mantenido relaciones sexuales.* (LN1, 25/6/13)

El segundo participante que más veces aparece en el texto son los especialistas, representados fundamentalmente por los sociólogos que llevaron a cabo la investigación que es relevada en el artículo. Al igual que el grupo anterior, cumplen predominantemente el rol de agente:

218. *Uno de los cambios que los investigadores hallaron en los últimos años.* (LN1, 25/6/13)

219. [Una investigación comparativa] *hicieron dos sociólogos del Instituto Gino Germani, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.* (LN1, 25/6/13)

El tercer participante, los médicos, aparecen en una única cláusula, desempeñando el rol de experimentante, lo que les atribuye un papel secundario en la nota:

220. *Médicos y especialistas están preocupados por la adopción de la píldora de emergencia como método anticonceptivo entre los adolescentes.* (LN1, 25/6/13)

Este papel secundario, como veremos a continuación, se corrobora en el hecho de que su voz no es incorporada en la escena discursiva.

La jerarquización de las voces

El primero de los recursos a través de los cuales el locutor manifiesta su postura reside en el modo en que incorpora las distintas voces que aparecen en el texto (Zoppi Fontana, 1986). Como mencionamos unas líneas más arriba, a pesar de que son tres los participantes humanos mencionados, solamente se les da la voz a los adolescentes y a los especialistas.

El primero de estos es constituido en el artículo como objeto discursivo, informantes contruidos como tema de estudio. Este participante es presentado como un sujeto colectivo, designado siempre en forma plural. Su voz es incluida en la escena como un dato para la investigación, pero nunca como una opinión:

221. *En la ciudad de Buenos Aires, en 2005, el 76% de los adolescentes **dijo** haberlo usado [el preservativo] durante su última relación sexual.* (LN1, 25/6/13)

222. *Casi cuatro de cada diez mujeres [adolescentes] entrevistadas **dijeron** que habían tomado alguna vez la píldora del día después.* (LN1, 25/6/13)

El verbo “decir” empleado en los ejemplos 221 y 222 no comporta una valoración intrínseca sobre el contenido que refiere, por lo que las palabras de los adolescentes son presentadas con la aparente objetividad propia de los datos puros.

Esta supuesta objetividad contrasta con el modo en que es incorporada la voz de los investigadores. A diferencia del grupo anterior, estos participantes son presentados tanto de forma individual, a partir de la identificación de sus miembros, “Analia Kornblit” y “Sebastián Sustas”, individualización que les otorga a cada uno de ellos su propia legitimidad y autoridad; como también de forma colectiva, clasificados como “sociólogos” o “especialistas”, denominación que agrupa a ambos en un mismo conjunto. El respaldo del locutor a su postura se aprecia fundamentalmente en el tipo de verbos con el que se refieren sus dichos:

223. *"En generaciones anteriores, el temor a contraer enfermedades de transmisión sexual era más alto y esto incidía en la manera de cuidarse en el inicio de la vida sexual", explica Kornblit. (LN1, 25/6/13)*

224. *"Se han discontinuado las campañas sanitarias de promoción del uso de preservativo. [...] Se dice que la gente hoy no se muere de VIH", apunta [Kornblit]. (LN1, 25/6/13)*

225. *"La mayoría de los adolescentes no tiene en su círculo directo conocidos que se hayan infectado de VIH al no cuidarse en una relación sexual", detalla [Kornblit]. (LN1, 25/6/13)*

Los verbos ‘explicar’, ‘apuntar’ y ‘detallar’ presuponen que el enunciador responsable de dichos actos de habla tiene un conocimiento más acabado sobre el tema que su destinatario, hecho que lo coloca en un lugar de autoridad. El locutor del texto no sólo incorpora el punto de vista de los investigadores, sino que presenta su postura como una verdad. De ese modo, si bien abre el juego polifónico al incluir voces ajenas a la propia, descalifica de antemano la posibilidad de opiniones alternativas, impidiendo, así, la polémica.

Este respaldo (Martin & White, 2005) se verifica en el título y la volanta del artículo, en los que se retoman las conclusiones propuestas en la investigación, pero no se explicita la responsabilidad sobre estos enunciados sino hasta la tercera línea del cuerpo de la noticia.

226. *Sexualidad adolescente: usan más "la píldora" que el preservativo. (LN1, 25/6/13)*

227. *Para evitar embarazos prefieren la pastilla "del día después", que no los protege de las enfermedades de transmisión sexual. (LN1, 25/6/13)*

La no atribución del título y la volanta – ejemplos 226 y 227, respectivamente – a sus fuentes confunde los posicionamientos del locutor del artículo y de los investigadores citados, generando un efecto similar al del estilo indirecto libre, que asimila el punto de vista de uno con el del otro:

228. *Menos preservativo y más píldora del día después. Ésa podría ser una síntesis de cómo ha evolucionado la forma de cuidado entre los adolescentes en los últimos siete años, según surge de una investigación comparativa que hicieron dos sociólogos del Instituto Gino Germani. (LN1, 25/6/13)*

Desde el comienzo de la nota, el locutor respalda y asume como propia la opinión de los investigadores respecto de la “sexualidad adolescente”, tema que es reducido a meras formas de cuidado y prevención. De acuerdo con esta postura, los datos constituyen una evidencia de la mala situación actual, valoración que se manifiesta en el uso de ciertos

operadores discursivos (Anscombe & Ducrot, 1988) que restringen los posibles encadenamientos que pueden seguir a los enunciados en los que aparecen:

229. *Según los datos que surgen de la investigación, **sólo** seis de cada diez adolescentes utilizaron preservativo en su último encuentro sexual, y **casi** cuatro de cada diez mujeres entrevistadas dijeron que habían tomado alguna vez la píldora del día después.* (LN1, 25/6/13)

230. *Uno de los cambios que los investigadores hallaron en los últimos años es el incremento del porcentaje de chicas que a esa edad [catorce años] **ya** mantuvieron relaciones sexuales.* (LN1, 25/6/13)

En el ejemplo 229, observamos que, por un lado, la aparición del adverbio “sólo” funciona como un modificador desrealizante al disminuir la aplicabilidad del predicado (Ducrot & Anscombe, 1988). De ese modo, orienta hacia las conclusiones “es un número bajo” o “deberían usarlo más adolescentes”, todos enunciados que otorgan al dato relevado una valoración negativa.

Por otro lado, en la segunda parte de este mismo enunciado, el adverbio “casi” incluye a quienes tomaron la píldora del día después en un grupo que está en aumento, dato que adquiere una valoración negativa a lo largo del texto:

231. *Si bien en términos generales **disminuyó la cantidad de chicos que no se cuidan de ninguna manera**, médicos y especialistas **están preocupados** por la adopción de la **píldora de emergencia** como método anticonceptivo entre los adolescentes, ya que sólo evita el embarazo, pero no los protege contra las enfermedades de transmisión sexual.* (LN1, 25/6/13)

La construcción “están preocupados” no sólo presupone la facticidad del complemento, sino que también califica negativamente dicho contenido (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Por otro lado, el empleo del término “emergencia” para clasificar este método anticonceptivo refuerza esta valoración negativa.

Por su parte, en el ejemplo 230, el adverbio “ya” orienta el enunciado hacia el encadenamiento “es una edad muy temprana para tener relaciones sexuales” o “no es una edad deseable o correcta para hacerlo”.

Tanto el porcentaje de adolescentes que usa preservativo, como el número de mujeres que alguna vez tomó la píldora del día después, como la edad de iniciación sexual se presentan como datos negativos. Ni siquiera los datos que, a priori, podrían ser considerados positivos se presentan como tales:

232. *En esta nueva generación de adolescentes **ha influido negativamente**, según la especialista, el hecho de que **el nivel de contagio y propagación de la enfermedad [de HIV-sida] haya sido inferior a lo vaticinado.*** (LN1, 25/6/13)

233. ***Si bien la edad [de iniciación sexual] no ha descendido**, ha aumentado el porcentaje de chicos que a esa edad [catorce años] ya había tenido relaciones.* (LN1, 25/6/13)

234. ***Aunque este número [de adolescentes que no utiliza ningún método anticonceptivo] se redujo**, todavía existe un 8% de adolescentes que no se cuidan de ninguna forma.* (LN1, 25/6/13)

Ni la reducción de los casos de transmisión del virus del sida ni el mantenimiento de la edad de iniciación del coito ni la reducción del número de adolescentes que omite el uso de cualquier tipo de método anticonceptivo, aspectos todos considerados en la nota como fundamentales para una buena sexualidad adolescente, constituyen datos positivos que darían cuenta de una mejora de la situación. Por el contrario, funcionan como contraexpectativas (Martin & White, 2005), esto es, como argumentos que incorporan la voz de un enunciador que conduciría hacia una visión optimista sobre la situación actual, pero rápidamente es opacada por otra voz que menciona un argumento en contra más fuerte y, de ese modo, reorienta el texto hacia una opinión crítica sobre el tema.

Los datos actuales sobre la “sexualidad adolescente” resaltan su carácter negativo al establecerse la comparación con los datos surgidos en investigaciones pasadas, previas a la implementación de la educación sexual integral. Esta comparación hace aparecer esta medida, de un modo más o menos explícito, como la causa de la disminución del uso del preservativo, el aumento del uso de la pastilla del día después y del incremento del número de adolescentes que practica el coito, todos hechos considerados negativos en la nota.

Encontramos, de este modo, dos topoi estructurando el hilo argumentativo de este primer artículo: el primero, “la sexualidad es peligrosa”, basado en la asimilación de la sexualidad con enfermedades y embarazos no deseados. El segundo, “la educación sexual incentiva la práctica sexual”, sustentado en el discurso que plantea que cuanto más se habla de un tema, más factible es que se realice.

La educación sexual como método de abstinencia

Por su parte, la nota de opinión de Mabel Bianco presenta cuatro categorías de sujeto: 1) los jóvenes, clasificados como “adolescentes” y “chicas y chicos”; 2) “las personas”, grupo

que no tiene una referencia precisa y se lo denomina también con el pronombre indefinido “algunos”, término que imposibilita su identificación; 3) los médicos; 4) los docentes; y 5) un *Nosotros exclusivo*, colectivo en el que se incluye la locutora y que remite a su grupo de investigación.

El cuadro 20 muestra la distribución de roles temáticos de los diferentes participantes y su frecuencia de aparición en el texto:

Cuadro 20: Participantes y roles temáticos LN2, 25/6/13

Roles/ Part.:	Jóvenes	Personas	Nosotros	Médico	docente
Agente	15	5	4	-	1
Paciente	9	1	-	1	1
Exp.	8	2	-	-	-
Totales	32	8	4	1	1

Al igual que en el texto anterior, el participante que mayor frecuencia de aparición tiene son los jóvenes. Sin embargo, a diferencia de aquel, en este artículo no cumple casi exclusivamente el rol de agente, sino que también desempeña, en 17 ocasiones, los papeles de paciente o experimentante, roles que lo despojan de la capacidad de realizar voluntariamente las acciones:

235. *Las chicas y los chicos hoy se inician sexualmente a edades más tempranas.* (LN2, 25/6/13)

236. [los adolescentes] *usan más "la píldora" que el preservativo.* (LN2, 25/6/13)

237. *Los adolescentes están "bombardeados" con mucha información proveniente de distintas fuentes.* (LN2, 25/6/13)

238. *A adolescentes mujeres y varones les preocupa el embarazo.* (LN2, 25/6/13)

Vemos, en los ejemplos 235 y 236, que cuando los jóvenes cumplen el rol de agente, lo hacen en procesos que están valorados negativamente, al igual que lo que ocurría en el texto anterior, fenómeno que los ubica del lado del error y la ignorancia. A su vez, su caracterización como paciente o experimentante, como en el ejemplo siguiente, los coloca en el lugar de víctima, sujetos indefensos que necesitan de la protección de un otro, que, en este caso, es el docente, objetivizado en la escuela:

239. *La escuela brinda [a los adolescentes] conocimientos basados en información segura.* (LN2, 25/6/13)

Por su parte, tanto los médicos como los docentes tienen una escasa participación en el texto, con tan solo 1 y 2 apariciones, respectivamente. Este hecho los relega a un plano marginal en la nota y pone en el centro de la escena a los jóvenes, quienes se presentan como los únicos sujetos afectados por los “problemas” de la sexualidad. Sin embargo, como veremos a continuación, este protagonismo solo los constituye como objeto discursivo. Su voz permanece silenciada.

La voz del saber y la autoridad

Más allá de los distintos participantes que aparecen en el artículo de Bianco, el texto se presenta de un modo predominantemente monoglósico (Martin & White), hecho que se manifiesta en el uso reiterado de enunciados aseverativos. Este tipo de enunciados se caracteriza por borrar las marcas de la enunciación, por lo que el dialogismo inherente a todo acontecimiento discursivo queda oculto detrás de la ilusión de un uso del lenguaje independiente de otras voces:

240. *Es evidente que las chicas y los chicos se inician sexualmente a edades más tempranas y que, además, una vez iniciadas mantienen relaciones sexuales más frecuentes.* (LN2, 25/6/13)

241. *A adolescentes mujeres y varones les preocupa el embarazo.* (LN2, 25/6/13)

Este estilo, propio del discurso autoritario (Lavandera, 1986b), atraviesa la mayor parte del texto, matizando las palabras de la locutora de un carácter de verdad indiscutible. De este modo, constituye para sí un lugar de saber y autoridad en la materia, que se ve reforzado a partir de los recursos que utiliza para incorporar las voces diferentes a la suya:

242. *Esto ocurre en momentos en que **parece** que [los adolescentes] están más informados sobre la sexualidad, la genitalidad y las prácticas sexuales. **En realidad** lo que este estudio y otros que realizamos otros grupos que trabajamos con adolescentes demuestran es que la "**mayor información**" que tienen **en realidad** es engañosa o no tan útil.* (LN2, 25/6/13)

243. *El VIH/sida es algo que [los adolescentes] **creen** más remoto. La píldora **mal** llamada del día después es entonces una salida a la que recurren, **pero sin** consultar la mayoría de las veces a un profesional. Luego de tomarla **tampoco** van a los servicios de salud para saber qué otro método usar, así es como se exponen sin garantías en episodios ulteriores a embarazos no planeados.* (LN2, 25/6/13)

Tanto el enunciado que aparece en el ejemplo 242 como el del ejemplo 243 contienen verbos que presuponen la negación de su complemento (Kerbrat-Orecchioni, 1986), lo que

marca el distanciamiento de la locutora respecto de la proposición comunicada. En el primero de ellos, el verbo “parece” contrasta paradigmáticamente con lo que es, presuponiendo, así, su falsedad. La locutora se distancia explícitamente de esta voz anónima, que trae a escena de forma marcada por medio del uso de las comillas y la descalifica mediante su corrección.

En el ejemplo 243, el verbo “creen” presupone el carácter erróneo de las ideas que tienen los adolescentes sobre el virus del sida, uno de los aspectos a partir de los cuales se tematiza su sexualidad. Esta equivocación se corresponde con prácticas erróneas, presentadas tanto a través de la mención de lo que hacen como también, y fundamentalmente, de lo que no hacen. El uso reiterado de la negación, expresada en la preposición “sin” y el adverbio “tampoco”, pone en evidencia la “ignorancia” de los adolescentes en estas prácticas al establecer la comparación implícita entre lo que hacen y lo que no hacen pero que deberían hacer.

Especialistas e ignorantes, enunciadores legitimados y sujetos incapaces, la sexualidad nuevamente es asociada al peligro y al conocimiento, peligro que surge, precisamente, como consecuencia directa de la falta de conocimiento.

Si bien el lugar de enunciación que asume Mabel Bianco es diferente al del locutor del texto anterior, el dispositivo es similar: se presenta un tercero discursivo, objeto de estudio, que son los adolescentes, de quienes se habla mediante el tratamiento de su (mala) sexualidad, reducida a los mismos tres ejes: enfermedades de transmisión sexual, embarazo no deseado y edad de iniciación del coito. El lugar del saber, en este caso, no es atribuido a un otro sino que es la propia locutora quien ostenta ese conocimiento, lo que le permite reforzar su condición de especialista.

Esta imagen que construye Bianco de su persona en el texto es similar a la que configura Maffei de sí misma en el debate parlamentario (véase 4.1.1) o el locutor de los manuales (véase 4.2), fenómeno que les permite posicionarse en un lugar de autoridad en el tema y, de ese modo, no necesitar respaldarse en otras voces ya legitimadas para enunciar.

Sin embargo, el ámbito de circulación del texto de Bianco es diferente, por lo que es atravesado por otras voces y otros discursos, que conforman la memoria discursiva de *La Nación*. Como señalamos en el segundo capítulo de este trabajo (véase 2.5a), son estos otros discursos, ausentes en la superficie textual pero presentes por la formaciones

discursivas y sus relaciones de fuerza configuradas por el diario, los que hacen significar el artículo de Bianco. A continuación, mostraremos cómo se produce este proceso de significación.

Diálogo sincrónico

Tanto la nota de opinión de Bianco como la crónica escrita por Himitian restringen el tema de la sexualidad adolescente a los ejes “métodos anticonceptivos”, “formas de prevención de enfermedades” y “edad de iniciación del coito” y comparten la visión negativa sobre la actualidad referida a esta cuestión. Esta saturación de la sexualidad en estos tres ejes inscribe el tema en el campo de la medicina, hecho que le otorga una valoración negativa al signo, movilizándolo el topos “la sexualidad es peligrosa”.

Sin embargo, ambos textos se oponen en la relación que plantean entre la educación sexual y la práctica sexual. Como observamos anteriormente, la crónica presenta un hilo argumentativo articulado sobre el topos “la educación sexual incentiva la práctica sexual”. En cambio, el artículo de Bianco presenta la forma tópica conversa (Anscombe & Ducrot, 1988) al presentar la educación sexual no como un aliciente para la práctica sexual sino, por el contrario, como un método de prevención y/o abstinencia:

244. Seguimos reclamando que todos los adolescentes tengan acceso a la educación sexual integral no para, como creen algunos, fomentar las relaciones sexuales. Al revés, para que sepan decir "no" y además cuidarse para no embarazarse ni adquirir una infección transmitida sexualmente. Porque saber es la principal protección. Además, la escuela brinda conocimientos basados en información segura. (LN2, 25/6/13)

El carácter negativo del signo “sexualidad” permanece, valoración que se verifica en su equivalencia con embarazos (no planeados) e infecciones. De este modo, el tema es reducido nuevamente al coito, práctica que es considerada riesgosa, por lo que la prevención y precaución se presentan como una condición necesaria.

La locutora constituye como su destinatario a aquellos que están en contra de la educación sexual integral, pero se alinea en su mismo objetivo: la abstinencia, conclusión que si bien no se dice de forma explícita, es fácilmente encadenable a su texto.

En su lugar, la disputa se ubica en el rol que debe asumir la escuela frente a esta problemática. El “además” que cierra el enunciado del ejemplo 244 funciona como un conector interdiscursivo (Raiter, 1999a), debido a que no sólo conecta los argumentos que

venían esgrimiéndose en el texto, sino que trae a escena el discurso opositor a la ley de educación sexual. Dicho discurso, articulado sobre el topos “la educación sexual incentiva la práctica sexual”, rechaza la participación de la escuela en esta tarea, por lo que se opone a este otro discurso que apoya la ley y proclama el saber como método de protección.

Al constituir como su destinatario a quienes se posicionan en contra de la educación sexual, el artículo de Mabel Bianco pierde iniciativa discursiva (Raiter, 1999a). Su discurso se limita a responder a los tópicos ya planteados en el interdiscurso por el destinatario al que se enfrenta, no pudiendo escapar a la valoración impuesta sobre ellos: “Se trata del funcionamiento de la contra-identificación, por la que un discurso (y el sujeto de ese discurso), al negar el discurso contrario al que se opone, queda preso de sus categorías” (Zoppi-Fontana, 2005: 41).

Al igual que el texto pronunciado por Maffei durante el debate parlamentario (véase 4.1), el artículo de Bianco se convierte en un discurso contestario, atravesado por el eje de referencias impuesto por el discurso dominante. Como consecuencia, sea por la implementación de la ley, como sostiene la crónica de Himittian, sea por su mala implementación, como indica Bianco, ambas posturas confluyen en las mismas conclusiones: la ley está fallando y la situación actual de la sexualidad adolescente es crítica, por lo que es necesario modificar lo que se está haciendo.

Sin embargo, las posibles interpretaciones sobre cuáles son estos cambios que se deben hacer no se establecen únicamente por lo que aparece en la superficie de cada uno de los textos, sino también por los otros discursos con los que comparten el espacio discursivo (Maingueneau, 1984) configurado por el diario *La Nación* en relación con el tema de la educación sexual integral. Estos otros discursos que circulan en el diario son constitutivos del sentido de cada artículo individual, por lo que es necesario ponerlos en relación para establecer los posibles efectos de sentido (Verón, 1986) que pueden atribuírsele a cada uno de estos textos.

La memoria discursiva

No alcanza con poder enunciar; es necesario también disputar las valoraciones de los signos ideológicos ya impuestas en el interdiscurso por el discurso dominante, poner en circulación otros signos, modificar los ejes de referencia. De lo contrario, el texto aislado

corre el riesgo de quedar atravesado por otros discursos, previos, ya dichos en otro momento, pero que permanecen presentes y hacen significar las propias palabras:

Lo que es dicho en otro lugar también significa en “nuestras” palabras. El sujeto dice, piensa que sabe lo que dice, pero no tiene acceso o control sobre el modo en que los sentidos se constituyen en él (Orlandi, [2005] 2012: 38).

En las secciones anteriores (véase 4.3.2.1 y 4.3.2.2), hemos observado que el diario *La Nación* coloca a la Iglesia católica en un lugar preponderante de opinión en materia de educación sexual al caracterizar a sus voceros como enunciadores legítimos para tratar esta problemática. Tanto en la coyuntura definida por la sanción de la ley, en octubre de 2006, como en los artículos que trataron la polémica suscitada entre Aguer y Sileoni, en julio de 2009, el signo “sexualidad” es acentuado con valores asociados al amor, el afecto y la ética, todas dimensiones que la ciencia no puede abordar. En su lugar, se presenta a la familia como la institución apropiada para tratar el tema y a los padres como los agentes autorizados para hacerlo.

En consecuencia, el discurso médico y el discurso pedagógico, formaciones discursivas que desarrollan la ciencia, quedan desprestigiados en relación con este tema. En cambio, el discurso de la Iglesia católica es configurado en el diario como la formación discursiva que defiende los derechos de la familia, vulnerados por el Estado. De esta manera, se presenta como el discurso dominante para tratar el tema, legitimado a partir de la valoración de la sexualidad en términos morales y afectivos, y no según parámetros de verdad.

Es en esta jerarquía de discursos constituida por *La Nación* en relación con la sexualidad que se integra el artículo de Bianco publicado en el año 2013 y es desde esta memoria discursiva que se interpreta su escrito. Su texto retoma los mismos ejes y signos ya impuestos y valorados negativamente en el interdiscurso. A su vez, reproduce el mismo dispositivo de enunciación que aquellos a quienes dice enfrentar: por un lado, expertos autorizados para hablar, ya sea “in-corporizados” (Maingueneau, [1984] 2008: 93) en la voz del médico, del pedagogo o del especialista. Del otro lado, un destinatario con el que se discute pero que nunca se identifica explícitamente. Y en el centro, como tema de debate, los adolescentes, sujeto colectivo al que se constituye como objeto discursivo, carente de voz e incapaz de tomar decisiones adecuadas por sí mismo.

“Sexualidad adolescente” y “educación sexual” son dos temas que, en los dos artículos de este tercer momento, quedan saturados en métodos anticonceptivos, enfermedades

venéreas y coito prematuro. El panorama negativo que se describe en ambos sobre este tema da a entender, de forma más o menos explícita, que es necesario que se realicen cambios. La posición dominante que ocupa, en *La Nación*, el discurso eclesiástico, en este espacio discursivo, hace que sea esta formación discursiva, con su valoración de la sexualidad y de la educación sexual, la que seguramente se active más rápido al leer la necesidad de cambios.

A diferencia de lo que observamos en la sección anterior con los artículos de *Página/12* (véase 4.3.1), diario en el que se posiciona al discurso científico como el dominante, por lo que la educación formal resulta la principal conclusión a la que orienta la formulación de cualquier problemática ligada a los jóvenes, en *La Nación* el encadenamiento es diferente. La mala o nula implementación de la educación sexual integral da cuenta de una falla en esta política, falla que se presenta como la causa de los embarazos no deseados, las enfermedades venéreas o la iniciación temprana de los jóvenes en la práctica sexual. Por consiguiente, se impone la idea de que la política en educación sexual es defectuosa, como vimos en el análisis del artículo de Hanglin (véase 4.3.2), lo que orienta a la conclusión de que el cambio no debe hacerse sobre la misma política sino por otro camino, por otra institución, por otros agentes, por otros métodos.

Más allá del posicionamiento a favor de la educación sexual que manifiesta Bianco en su artículo, su texto consolida la valoración problemática no sólo de la sexualidad, sino también de la educación sexual. Queda, así, atravesado por el discurso configurado como dominante por *La Nación*, que concibe la sexualidad como un tema privado, asociado con el amor y los afectos, por lo que debe abordarse al interior de la familia. Su enunciación es *apropiada* por la formación discursiva del diario: sus palabras quedan presas de este eje de referencias, que impone el valor sobre los signos que circulan en su texto y determina el sentido no sólo de lo que dice, sino también, y fundamentalmente, de lo que no dice.

4.3.3 Formaciones discursivas en disputa

En este tercer y último apartado del cuarto capítulo, hemos presentado el análisis de los artículos pertenecientes a los diarios *Página/12* y *La Nación*. Conformamos este corpus periodístico a partir de definir tres coyunturas (Choulariaky y Fairclough, 1999): la sanción de la ley, en octubre de 2006; la polémica suscitada entre el arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, y el ministro de Educación, Alberto Sileoni, en julio de 2009; y la tercera coyuntura la situamos en junio de 2013, mes en que ambos diarios publicaron varias notas sobre el tema de la educación sexual integral. En total, seleccionamos catorce artículos, distribuidos de forma equitativa entre ambos diarios.

Como señalamos en el tercer capítulo, al presentar la conformación del corpus (véase 3.1), el gran debate en torno a la educación sexual se produjo en el ámbito mediático, razón por la cual en nuestro análisis predominan los textos pertenecientes a este tipo de discurso. Las diferencias temporales entre los distintos artículos seleccionados nos permitieron analizar la configuración del espacio discursivo realizada por cada uno de estos diarios en relación con este tema.

De esta manera, observamos que *Página/12* jerarquiza el espacio discursivo de la educación sexual bajo el criterio del saber, eje que responde a parámetros de verdad o falsedad. Del mismo modo que en el caso de Maffei, durante el debate parlamentario (véase 4.1.1), o que los manuales para docentes del nivel secundario (véase 4.2), el valor del signo “sexualidad” es saturado en la edad de iniciación del coito y en sus consecuencias no deseadas, como son los embarazos no deseados, la transmisión de enfermedades venéreas o los casos de abuso, por lo que el tema se reduce a los métodos de prevención de estos males. La ciencia se presenta, entonces, como el discurso dominante para abordar estas problemáticas, desarrollada por los discursos médico y pedagógico, encarnados en las figuras del médico y del docente, respectivamente. Estos discursos constituyen posiciones de saber, principal criterio de legitimación para pronunciarse sobre el tema.

El criterio de verdad a partir del cual es valorada la sexualidad, en este medio, relega a los discursos familiar y religioso a un plano marginal en materia de educación sexual, colocados del lado de la ignorancia y el error. La ciencia es, así, enfrentada a la religión y los padres, caracterizados como ignorantes, quedan del lado de esta última, deslegitimados como educadores en este asunto.

Página/12 polariza el debate entre aquellos que están a favor de la medida y se rigen por los valores de la ciencia, desarrollada fundamentalmente por el discurso médico; y aquellos otros que se oponen, alineados bajo el discurso religioso de la institución eclesiástica. Este enfrentamiento impide no sólo adoptar posturas intermedias entre uno y otro polo, sino que tampoco permite plantear posicionamientos alternativos. La polémica es presentada en términos absolutos: a favor o en contra de la ley. Toda crítica que aparezca en este periódico, ya sea a la sanción o a su implementación, resulta atravesada por el discurso religioso, constituido como el discurso opositor dominante y deslegitimado para abordar esta problemática, por lo que la crítica aparece descalificada de antemano.

Sin embargo, más allá de esta configuración de las relaciones de fuerza entre las diferentes formaciones discursivas, que posiciona como dominantes al discurso médico y al pedagógico y relega a un plano marginal al discurso religioso y al familiar, en *Página/12* se mantiene la valoración represiva del “signo” sexualidad. La insistencia en los embarazos no deseados, en la transmisión de enfermedades y en los casos de abuso orienta hacia la abstinencia, de forma más o menos explícita, como la solución más efectiva para evitar estos males, encadenamiento explicitado por el discurso religioso de la Iglesia. La valoración de la sexualidad bajo el criterio del saber presenta la práctica sexual ya no como un pecado, sino como un error, clasificación que impide la circulación de nuevos signos o de nuevas valoraciones sobre los signos ya presentes en el interdiscurso. Se reproduce, así, el carácter represivo con que ha sido acentuado este signo en las sociedades modernas occidentales (Freud, 1929; Lévi-Strauss, 1949; Foucault, 1976).

En *La Nación*, en cambio, encontramos que el signo “sexualidad” es valorado de acuerdo con criterios morales y principios éticos. La asociación de la sexualidad con el amor, el afecto y el compromiso reintroduce esta problemática en el ámbito de la vida privada de las personas, clasificación que otorga preeminencia a los discursos familiar y religioso, formaciones discursivas legitimadas para abordar este tipo de temas. El discurso pedagógico, en cambio, resulta desprestigiado según esta valoración de la sexualidad.

El diario desplaza al discurso eclesiástico del lugar de opositor a la ley y, así, queda impedido el debate en términos antagónicos. De hecho, la valoración de la sexualidad según parámetros morales y afectivos es recuperada del documento de la ley, sentido que es

compartido y reivindicado por las voces de los representantes de la Iglesia que son incorporadas en la escena discursiva configurada por el diario.

En su lugar, la discusión se orienta hacia qué contenidos deben impartirse sobre educación sexual, cuáles deben ser los espacios adecuados para hacerlo y quiénes deben ser los agentes encargados de llevar a cabo esta educación. De esta manera, se complejiza el debate, debido a que las diferentes posturas sobre los distintos ejes planteados no son necesariamente contradictorias entre sí ni están asimiladas con una formación discursiva en particular.

Esta concepción de la sexualidad ligada al amor y al afecto deja en un segundo plano los problemas que pueden ser ocasionados como consecuencia de la práctica sexual, como son los embarazos no deseados, la transmisión de enfermedades o los casos de abuso, todas problemáticas propias del campo de la medicina. El carácter integral de la sexualidad, propuesto en la ley y reivindicado por *La Nación*, pone en primer plano las dimensiones psicológica, afectiva e, incluso, placentera de la sexualidad, aspectos que no son presentados como un problema.

El conflicto sobre el tema no pasa entonces por la sexualidad, sino que, al igual que lo que observamos en la intervención de Lix Klett, en el debate parlamentario (véase 4.1.2), este conflicto se desplaza a la educación sexual; esto es, a si un tema como la sexualidad, regido por el amor, la ética, el compromiso y el placer, puede ser transformado en un objeto de conocimiento para ser enseñado en el ámbito escolar. La preeminencia del discurso religioso y familiar por sobre el científico, en este diario, orienta hacia la postura, más o menos explícita, de que este tipo de educación no es posible.

Vemos, de esta forma, que la valoración del signo “sexualidad” según el criterio del saber o según parámetros morales permite a cada diario configurar un espacio discursivo particular, con su propia jerarquización de las diferentes formaciones discursivas que traen a escena. Cada espacio discursivo habilita determinados sentidos y obstaculiza o, sencillamente, silencia ciertos otros. De este modo, los signos y expresiones que circulan en el artículo aislado que se integra a cada diario reciben sus interpretaciones en función de las memorias discursivas particulares de cada periódico, esto es, de acuerdo con los discursos previos que circularon allí sobre este tema.

Cada diario funciona, así, como una formación discursiva particular, ya que establece, por un lado, los sentidos que pueden atribuírseles a los signos y expresiones que aparecen en el texto individual y, por el otro, determina qué sentidos no son posibles. La formación discursiva constituida por cada diario trae consigo todo un conjunto de discursos ya dichos, ausentes, pero que establece las referencias sociosemióticas de los signos. Son estas referencias las que regulan qué sentidos son posibles para el texto individual y qué sentidos no son posibles, por estar prohibidos o, simplemente, por considerarse absurdos, fuera del mundo de lo pensable. El texto individual es atravesado por estos otros discursos, previos, ya dichos, propios de la formación discursiva desde la que enuncia, que lo hacen significar, estableciendo el grado de posibilidad de las diferentes interpretaciones posibles y, por consiguiente, calificando a otras como no posibles.

5. Conclusiones: Discursos silenciosos, discursos silenciados

El proceso ideológico no se relaciona con la falta sino con el exceso. La ideología representa la saturación, el efecto de completitud que, a su vez, produce el efecto de “evidencia”, sustentado sobre lo ya-dicho, sobre los sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural”. [...] La ideología no es ocultamiento sino la interpretación del sentido en cierta dirección, dirección determinada por la historia.

Eni Orlandi, *Las formas del silencio*

Podemos identificar el origen de este trabajo en dos ejes, que si bien no surgieron en el mismo momento, con el transcurso de la investigación se fueron implicando mutuamente hasta el punto de transformarse en dos partes complementarias de un mismo tema.

Como señalamos en el primer capítulo, cuando presentamos el tema de nuestra investigación (véase 1), la problemática sobre la educación sexual integral no suscitó una polémica importante en el terreno político institucional: su sanción como contenido curricular obligatorio aparecía como la solución a una serie de problemas que ya estaban presentes en el interdiscurso, como la propagación de enfermedades venéreas, el aumento del número de casos de abusos y de embarazos adolescentes y el adelanto en la edad de inicio de las prácticas sexuales. La circulación de estos temas en la agenda pública depositaba en la educación sexual las esperanzas de poder remediar esta situación, por lo que la oposición al proyecto en el recinto parlamentario resultaba una empresa difícil de sostener, hecho evidenciado en el resultado de la votación (véase 3.1.1).

Sancionada la ley, la polémica se erigió en torno a las disputas por imponer los sentidos de los signos ideológicos que circularon sobre este tema. Estas disputas no tuvieron como escenarios principales ni el ámbito político parlamentario, como mencionamos anteriormente, ni tampoco el ámbito pedagógico oficial, espacio en el que debía llevarse a cabo la implementación de la medida mediante la definición de los lineamientos curriculares y la elaboración de los materiales didácticos. Estas disputas encontraron en los medios masivos de comunicación el escenario privilegiado para plantear la controversia; fue allí donde se hizo presente la pluralidad de voces y de actores que expusieron sus puntos de vista sobre el tema.

Una vez planteada, en el capítulo 1, la problemática de la educación sexual integral, primer eje que motivó esta investigación, proseguimos, en el capítulo 2, a explicitar

nuestras premisas sobre el estudio del lenguaje y a delinear nuestra teoría del sentido, segundo eje de interés.

Nuestra premisa de partida ha sido estudiar el lenguaje en uso, en las interacciones reales, llevadas a cabo por hablantes concretos en circunstancias históricas determinadas, debido a que es allí donde se negocian, establecen, consolidan y transforman los sentidos de los signos, y no en el sistema abstracto de la lengua. Este postulado, planteado por Voloshinov (1929), nos exigió adoptar una perspectiva que nos permitiera contemplar conocimientos no solo de la lingüística, sino también de la historia, la política, la filosofía y la sociología, debido a que las condiciones materiales de producción son constitutivas del sentido de un enunciado, condiciones en las que siempre aparecen otros discursos.

Concebimos el signo lingüístico como la manifestación material de la ideología, debido a que no sólo remite a una realidad que es exterior a él, sino que también valora esa realidad, refractándola, trascendiendo a ese referente. Esta valoración no es inocente ni gratuita, responde a luchas sociales y las expresa. El uso del lenguaje es ideológico, por lo que el análisis del discurso se nos presentó como una vía de acceso a los análisis sociales, a la vez que un camino necesario para entender el funcionamiento del lenguaje de una forma más acabada.

Formuladas las premisas, nos propusimos explicar el carácter no lineal de la circulación del sentido. Este principio presenta dos caras: por un lado, un texto no admite nunca una única interpretación; y por el otro, no existen tantas interpretaciones como interpretantes. La afirmación de la primera de estas proposiciones se sustenta, como mencionamos unas líneas más arriba, en la idea de una lengua transparente, que sirve como vehículo de comunicación de informaciones, desprovistas de todo tipo de valoración. La afirmación de la segunda proposición, por su parte, constituye una verdad de Perogrullo, que niega el carácter material del sentido. Los efectos de sentido de un texto son finitos y están regulados. Esta indeterminación relativa del sentido (Verón, 1986) no depende exclusivamente de las propiedades gramaticales de la lengua, sino también de los mecanismos sociales de circulación de los textos: existen operaciones en el nivel del discurso que restringen las interpretaciones posibles.

Sin embargo, el motivo de nuestra investigación, como señalamos en el capítulo 2 (véase 2.3), no consistía únicamente en presentar los sentidos de los diferentes signos ideológicos

que circularon en torno a la problemática de la educación sexual; no sólo pretendíamos exponer los signos y las valoraciones presentes en el interdiscurso. Nos proponíamos ir más allá y explicitar aquellos otros sentidos que no formaban parte de lo decible, relegados al silencio ya sea por estar prohibidos o bien por formar parte aún de lo impensable.

Las nociones de discurso dominante, discurso emergente, discurso opositor e iniciativa discursiva, elaboradas por Raiter (1999a; 2003), resultaron sumamente productivas para nuestra teoría. Estos conceptos nos permitieron abordar y explicar con mayor rigurosidad los mecanismos discursivos que regulan los sentidos posibles y los sentidos no posibles del signo “sexualidad” en la educación formal.

Recuperamos, de este modo, como base para nuestro marco teórico las nociones de dialogismo, polifonía, interdiscurso, formación discursiva, discurso dominante y discurso emergente. Su puesta en relación y su crítica nos permitieron presentar el fenómeno del sentido como una propiedad interdiscursiva, como un proceso dinámico en constante movimiento, determinado por la posición que un texto en particular ocupa en relación con el resto de los discursos que circulan en una coyuntura dada. Es esta red de discursos – y no la voluntad del sujeto empírico – la que establece cómo será interpretado un texto, cuáles serán los efectos de sentido que puede generar y los que no puede generar. Son estos otros discursos, ausentes en la superficie textual pero presentes en el interdiscurso, los que hacen significar al texto individual, cargando de valoraciones los signos que en él aparecen, llenando los vacíos que él no alcanza a explicitar y calificando el silencio que él no puede enunciar.

El interés por explicar este proceso de significación discursiva nos llevó a identificar un discurso dominante para cada formación discursiva y no uno solo para toda la red. Ello no implica que dos formaciones discursivas diferentes no puedan compartir el mismo discurso dominante. Por el contrario, los sentidos son escasos (Bourdieu, 1982), por lo que deben ser compartidos por diferentes formaciones discursivas, así como también es posible que sea compartida la jerarquización que hacen de esos sentidos.

De esta manera, propusimos pensar que cada formación discursiva jerarquiza los sentidos que en ella circulan, calificándolos de acuerdo con sus posibilidades de activación (Chafe, 1994): los sentidos más prominentes en la escala de una formación discursiva

seguramente sean los que más fácilmente se activen, mientras que los que ocupen los rangos inferiores probablemente sean menos accesibles.

El texto individual que se integra a la red de discursos no puede sino estar atravesado por diversas formaciones discursivas, entre las cuales se establecen disputas que tienen como resultado relaciones de dominancia y subordinación. Las formaciones discursivas dominantes son las que imponen las valoraciones de los signos, haciendo prevalecer su memoria discursiva, sus discursos previos, sobre las otras formaciones discursivas más débiles.

Hemos acuñado el concepto de apropiación enunciativa (véase 2.5a) para hacer referencia a esta operación discursiva y lo hemos definido como el proceso mediante el cual a un determinado texto se le atribuyen los topoi (Ducrot & Anscombe, 1988; Guimarães, 1998) movilizados por la formación discursiva dominante desde la que enuncia por el hecho de orientar hacia las mismas conclusiones que esa formación discursiva, a pesar de que el trayecto argumentativo a partir del cual fundamenta el encadenamiento no sea necesariamente el mismo. El análisis del corpus nos permitió observar que en la medida en que un texto aislado no cuestiona el discurso dominante de la formación discursiva desde la que enuncia, esto es, no propone nuevos signos ni nuevas valoraciones sobre los signos ya presentes, queda preso del eje de referencias de dicha formación discursiva, ratificando su discurso dominante. De esta manera, la formación discursiva dominante se apropia de la enunciación individual, asimilándola y traduciendo los signos y expresiones que allí aparecen a sus propios valores.

Propusimos el concepto de escena discursiva (véase 2.5b) como forma de acceso al análisis de los textos. Retomamos la noción de escena enunciativa, elaborada por Benveniste (1966) y luego desarrollada por Ducrot (1984), y la reformulamos al concebir a cada voz incluida en el texto no sólo como un punto de vista particular, sino como todo un discurso, atravesado por las diferentes formaciones discursivas que lo afectan y por sus respectivos discursos dominantes. La inclusión de un enunciador en la escena trae aparejados no sólo un determinado posicionamiento, sino todo un universo semántico, con sus propias valoraciones de los signos.

Retomando la lectura que hace Pêcheux de Althusser (véase 2.2.6a), el individuo, en tanto sujeto ideológico, es interpelado desde que nace a ocupar determinadas formaciones

discursivas. Estas posiciones en las que se inscribe el sujeto no son homogéneas, estáticas ni atemporales. Las formaciones discursivas son propias de una época, como también lo son sus respectivos discursos dominantes. Un discurso emergente (Raiter, 2003), esto es, un discurso que pretenda lograr la iniciativa discursiva a partir de imponer nuevos signos y nuevas valoraciones sobre los signos ya existentes, debe revertir las relaciones de fuerza que existen entre las formaciones discursivas que conviven en una coyuntura dada. Esto modificará la jerarquía de los sentidos que circulan, otorgando mayor preeminencia a aquellos que anteriormente estaban relegados a planos marginales. Esta reconfiguración del espacio discursivo (Maingueneau, 1984) dará lugar a que las formaciones discursivas que antes eran dominantes pasen a ser las más débiles y, así, puedan ser reemplazadas por otras nuevas, que incorporarían nuevos signos y nuevas valoraciones al espacio definido.

Los dos ejes de investigación planteados han sido sintetizados, en este trabajo, en el interés por indagar en qué medida el discurso de la educación sexual integral ha constituido un discurso emergente, que ha puesto en circulación nuevos signos y nuevas valoraciones en relación con el tema de la sexualidad. Nos propusimos, de esta manera, analizar qué voces, qué posiciones novedosas fueron autorizadas y legitimadas para pronunciarse sobre este tema a raíz de la sanción de la ley y cómo fue configurado el espacio discursivo en relación con esta problemática social.

Al presentar el corpus, en el capítulo 3 (véase 3.1), señalamos que la polémica sobre este tema se configuró como una disputa por imponer los valores de los signos, disputa que se realizó, fundamentalmente, en el ámbito periodístico. Ello nos llevó a considerar un corpus de naturaleza heterogénea (Zoppi-Fontana, 2005), tanto por su inscripción institucional como por sus referencias temporales. Este tipo de corpus nos permitiría visualizar el panorama global de los signos y sentidos que circularon sobre la educación sexual. Seleccionamos, así, textos pertenecientes a los discursos político parlamentario, pedagógico y periodístico, comprendidos entre octubre de 2006 y junio de 2013.

La votación realizada en el debate parlamentario que tuvo lugar a raíz del proyecto de Ley de Educación Sexual Integral mostró una clara adhesión a su sanción, con tan sólo un voto opositor en la Cámara de Diputados y otro en la Cámara de Senadores. El análisis de las intervenciones de Maffei y de Lix Klett (véase 4.1), miembro informante del proyecto y único diputado opositor a su sanción, respectivamente, nos permitió observar dos

posicionamientos contrapuestos en cuanto a la incorporación de la sexualidad como contenido curricular obligatorio. Por un lado, el texto de Maffei justifica esta inclusión a partir de concebir la educación sexual como el camino necesario para revertir los peligros asociados con la práctica sexual, como son los embarazos no deseados, la transmisión de enfermedades venéreas o los casos de abuso. La educación sexual constituye, desde esta perspectiva, un método para que los jóvenes tomen conciencia de estos riesgos y, en consecuencia, demoren el inicio de las prácticas sexuales.

La construcción de su imagen no sólo como diputada, sino también, y fundamentalmente, como docente y especialista en la materia le permite posicionarse en un lugar diferencial de saber y autoridad. Paralelamente, caracteriza a los padres y al resto de los diputados como ignorantes, condición que los deslegitima para abordar el tema. Es el conocimiento experto lo que determina, de acuerdo con la diputada, quiénes pueden abordar este tema y quiénes no, parámetro que establece un tratamiento verticalista sobre la sexualidad.

Por su parte, Lix Klett fundamenta su oposición al proyecto a partir de presentar los males que puede acarrear la práctica sexual como un conflicto que afecta a todo el conjunto de la población. La educación escolar, destinada sólo a los jóvenes, resulta, así, insuficiente para abordar esta problemática, según la postura de este diputado.

Su posicionamiento como diputado y como padre reproduce la escena discursiva configurada por Maffei. Como consecuencia, su texto se constituye como un discurso opositor al proyecto, limitado a responder a los tópicos propuestos por aquellos que apoyan la sanción de la ley.

Sin embargo, más allá de sus posturas opuestas respecto a la sanción del proyecto, observamos en ambas intervenciones una valoración negativa del signo “sexualidad”. La reducción del tema a la mera genitalidad y, en particular, a las aberraciones de su práctica, como son los casos de abuso, y a sus consecuencias no deseadas, como los embarazos no planificados o la transmisión de enfermedades, opaca el carácter integral de la sexualidad que es reivindicado en el proyecto y ratificado en el documento de la ley. Esta reducción reproduce el sentido represivo que se le ha otorgado al tema en las sociedades modernas occidentales (véase 1.4), que concibe la práctica sexual como un peligro, un pecado o un error.

Tanto en uno como en otro posicionamiento, la abstinencia se presenta, de forma más o menos explícita, como la solución al “problema” de la sexualidad. La preponderancia, en ambos textos, de tópicos como métodos anticonceptivos o prevención de enfermedades coloca al discurso médico en la posición dominante para abordar el tema, discurso que valora la salud como ausencia de síntomas de enfermedad. Por su parte, la valoración de la sexualidad como un derecho o su tratamiento desde el placer no forman parte de los sentidos posibles del discurso médico, por lo que permanecen en el silencio.

En el segundo apartado del capítulo 4, presentamos los textos pertenecientes al discurso pedagógico. El análisis de dos manuales elaborados para la implementación de la ley, uno publicado en el año 2007 y el otro, en el 2012, nos permitió observar que este tipo de discurso clasifica a los participantes involucrados en la educación sexual en dos grupos: por un lado, los jóvenes, sujeto colectivo que cumple predominantemente roles pasivos. Son constituidos en la escena discursiva como tercero discursivo, objeto de estudio del que se habla, pero que carece de voz propia.

Por otro lado, aparece el grupo de los adultos, dividido, a su vez, en los padres y los docentes. Solamente el segundo de estos actores es constituido como destinatario del texto. Los padres son excluidos de la escena, caracterizados como ignorantes en materia de educación sexual y, por consiguiente, incapaces de hacerse cargo de este tipo de educación.

Al igual que en el texto de Maffei, es el saber científico el criterio que distingue a los actores legitimados para abordar el tema de la educación sexual de aquellos otros constituidos como oyentes y objeto de estudio, como es el caso de los jóvenes, sujeto en riesgo al que hay que proteger; o bien de aquellos otros relegados de la escena, como ocurre con los padres.

El discurso pedagógico reproduce, así, una economía restrictiva en el acceso a la sexualidad, ratificando un tratamiento especializado sobre el tema. La figura del experto como agente legitimado para abordar el tema, sea este un médico o un docente, valora la sexualidad según parámetros de corrección, clasificación que imposibilita cualquier tipo de debate en el aula. De este modo, se establecen conductas “correctas” y conductas “incorrectas”; en nombre de la ciencia, se justifica la intervención sobre la vida privada de las personas (Habermas, 1968) - en este caso, los alumnos - a quienes se les enseña cómo desarrollar “sabiamente” su sexualidad. El derecho a elegir qué tipo de sexualidad quiere

desarrollar el alumno o el placer ligado al sexo permanecen silenciados precisamente por escapar estos tópicos a parámetros de corrección. Sólo aquellos contenidos susceptibles de ser regidos por criterios de verdad pueden transformarse en objeto de conocimiento.

La tercera y última sección del capítulo 4 estuvo dedicada al análisis del discurso periodístico. La polémica suscitada en el ámbito mediático en relación con la educación sexual integral nos llevó a privilegiar este tipo de discurso en la conformación del corpus. Seleccionamos los diarios *Página/12* y *La Nación* debido a sus posicionamientos editoriales diferenciados respecto al rol que debe cumplir el Estado y definimos tres coyunturas: la sanción de la ley, en octubre de 2006; la polémica suscitada entre el arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, y el ministro de Educación, Alberto Sileoni, en julio de 2009; y junio de 2013, mes en que ambos diarios publicaron varias notas sobre el tema de la educación sexual integral.

En el caso de *Página/12*, observamos que se polariza el debate entre aquellos que se posicionan a favor de la medida y aquellos otros que se manifiestan en contra. La jerarquización del espacio discursivo según el criterio del saber le permite al diario establecer actores autorizados para pronunciarse sobre el tema y actores descalificados para hacerlo.

Las autoridades educativas, los docentes y los médicos, actores que desarrollan la ciencia, son presentados como los sujetos legitimados para hacerse cargo de este asunto debido a sus conocimientos “expertos” en materia sexual. Por su parte, la Iglesia y los padres son clasificados como ignorantes, por lo que su opinión sobre el tema queda deslegitimada.

La polémica se plantea, en este diario, en términos discretos: a favor o en contra de la educación sexual. El discurso de la institución eclesiástica, principal exponente religioso, en la Argentina, es constituido como el discurso opositor más prominente, por lo que toda crítica a la ley o a su implementación es adjudicada a esta formación discursiva y, por lo tanto, despreciada de antemano. Esta descalificación de las críticas impide debatir el tema o plantear posturas alternativas, ya sea sobre las valoraciones que circulan en torno a la sexualidad o a la educación.

La insistencia sobre los embarazos no deseados, la transmisión de enfermedades y los casos de abuso, en los artículos publicados en este medio, satura el sentido del signo

“sexualidad” en sus dimensiones higiénica y biológica. Su carácter integral, en cambio, se mantiene relegado al silencio. La valoración represiva de la sexualidad permanece a partir de presentar las consecuencias no deseadas de su práctica como un error producto de la ignorancia de los jóvenes, situación que sólo puede ser revertida mediante la educación formal. En consecuencia, la educación sexual se convierte en un método de prevención: de enfermedades, de embarazos, de abusos y, en lo posible, de la práctica sexual, conclusión esta última que representa una premisa del discurso eclesiástico, institución a la que *Página/12* constituye como la principal opositora de la política sancionada.

Por su parte, en el caso de *La Nación*, observamos que la polémica se presenta de un modo más complejo. Si bien presenta prácticamente a los mismos actores que *Página/12*, no es la misma la postura que les atribuye sobre el tema, así como tampoco es la misma la clasificación que se hace de ellos. La valoración del signo “sexualidad” de acuerdo con parámetros éticos y morales le permite establecer una jerarquía diferente entre las distintas formaciones discursivas que se disputan el espacio discursivo de la educación sexual.

A diferencia de *Página/12*, el discurso religioso no se presenta como opositor al proyecto sancionado. La asociación de la sexualidad con el amor y el afecto y su valoración en términos morales, sentido que el diario recupera del documento de la ley y que es compartido por la institución eclesiástica, impide la polarización del debate en términos absolutos. En su lugar, se plantean diferentes ejes de discusión, como los contenidos a ser impartidos, los agentes encargados de hacerlo y la etapa escolar en la que debe realizarse. Los diferentes ejes admiten posturas graduales, no necesariamente contradictorias ni atribuibles a un actor o institución determinados.

El criterio del saber queda relegado a un plano secundario en este diario y, en su lugar, adquiere preeminencia la dimensión afectiva, valoración que clasifica la sexualidad como un tema del mundo privado. Este desplazamiento coloca a los padres como los principales agentes legitimados para llevar a cabo este tipo de educación. El discurso religioso es constituido, en la escena discursiva configurada por *La Nación*, como la formación discursiva que defiende y preserva los derechos de los padres sobre la educación de sus hijos, derechos que, según este diario, son vulnerados por un Estado que pretende intervenir sobre la vida privada de las personas.

La valoración de la sexualidad en términos de afecto pone en un segundo plano temas como la transmisión de enfermedades, los casos de abuso o los embarazos no deseados, todos tópicos propios del campo de la medicina. La polémica se erige en torno ya no a cómo resolver los problemas relacionados con la práctica sexual, como ocurre en *Página/12*, sino a si es posible que el discurso pedagógico, regido por el criterio del saber (Bernstein, 1990), se haga cargo de un tema como la sexualidad, que responde fundamentalmente a parámetros morales y afectivos y que la ciencia no puede abordar.

Los resultados relevados por el diario respecto a las repercusiones negativas que ha traído aparejadas la implementación de la educación sexual en la conducta de los adolescentes, evidenciado, según este periódico, en el aumento del uso de la pastilla del día después, la omisión del uso de preservativos o el adelanto en la edad de inicio del coito, orienta hacia la conclusión de que este tipo de educación tampoco sirve para atender a las dimensiones higiénica y biológica de la sexualidad. Como conclusión, *La Nación* presenta la educación sexual o bien como un oxímoron, producto de la imposibilidad de transformar un tema como la sexualidad en un objeto de conocimiento, susceptible de ser pedagogizado; o bien como una política dañina para los jóvenes, tanto en términos higiénicos como morales, debido a que su implementación ha provocado una influencia negativa sobre sus comportamientos en la práctica sexual.

Cada diario configura un espacio discursivo particular en relación con este tema. La valoración de la sexualidad según parámetros morales o de acuerdo al criterio del saber permite a cada medio jerarquizar de un modo diferente las distintas formaciones discursivas que entran en escena en el tratamiento de esta problemática. Ello nos lleva a considerar a cada diario como una formación discursiva específica, en el sentido de funcionar como una matriz de enunciabilidad que regula las interpretaciones posibles y las no posibles de los textos particulares. La enunciación individual queda presa de las categorías impuestas por el diario: la memoria discursiva del propio periódico trae incorporada una jerarquización de las formaciones discursivas que abordan el tema de la educación sexual integral. La conformación de este espacio discursivo habilita la circulación de determinados signos y valoraciones, a la vez que clausura la aparición de ciertos otros.

El análisis de los diferentes textos pertenecientes a los discursos político, pedagógico y periodístico nos permite caracterizar dos tipos de formaciones discursivas que circulan en

relación con la educación sexual integral, en la Argentina. Por un lado, un discurso que apoya la educación sexual integral, que llamaremos “Discurso de la Educación sexual integral”, fundamenta la pertinencia de incluir la sexualidad como contenido curricular obligatorio a partir de destacar las consecuencias no deseadas que puede implicar su práctica, como los embarazos no deseados y la transmisión de enfermedades, o bien por la aberración del propio acto sexual manifestada en los casos de abuso. Esta justificación reduce el tema a la mera genitalidad, específicamente a los aspectos higiénicos, valoración que excluye las dimensiones social, psíquica, afectiva y moral - presentes en el proyecto y ratificadas en el documento de la ley - que permitirían que nuevas formaciones discursivas abordaran el tema, como los discursos psicológico, antropológico, sociológico o filosófico.

Esta saturación del sentido del signo en sus aspectos higiénicos permite valorar el tema según el criterio del saber científico, regido por parámetros de verdad. El tema se convierte, así, en un objeto de conocimiento, abordado por especialistas y susceptible de ser enseñado y evaluado como contenido curricular. Se establecen conductas “correctas” y conductas “incorrectas” en relación con la sexualidad.

La transformación de la sexualidad en un objeto de estudio se verifica en el tono didáctico que caracteriza este tipo de discurso. La preeminencia de enunciados monoglósicos o que descalifican la postura de un otro y la corrigen, reducen la polifonía a una única voz, la del locutor. Esta contracción dialógica (Martin & White, 2005) le otorga un lugar de saber y autoridad en la materia, a la vez que constituye a sus destinatarios en un lugar de inferioridad, producto de su ignorancia. Esta asimetría establece un tratamiento verticalista de la sexualidad, fenómeno que reproduce una economía restrictiva en su acceso.

El saber como único criterio legitimador opone la ciencia, desarrollada por los discursos médico y pedagógico, a la religión, representada principalmente por el discurso eclesiástico. De esta manera, el médico y el docente, legitimados por su conocimiento, constituyen las posiciones dominantes para abordar el tema, mientras que el discurso religioso, desarrollado fundamentalmente por la Iglesia, es constituido como el principal opositor, descalificado por su ignorancia, condición que los padres comparten y que los alinea detrás de esta formación discursiva.

El discurso científico establece una verdad sobre la sexualidad, “la verdad”, lo que impide el debate sobre los contenidos, los modos, las valoraciones o los agentes encargados de llevar a cabo este tipo de educación. La discusión se plantea en términos polares: a favor o en contra. La adhesión implica tratar la sexualidad como un peligro, por lo que su educación se convierte en un método para prevenir sus amenazas. Del otro lado, quienes critican la medida son clasificados como cómplices de estos males asociados con la sexualidad y sus palabras son remitidas al discurso de la Iglesia católica, principal exponente de la religión, en la Argentina, formación discursiva a la que se le adjudican los signos y valoraciones presentes en los textos que cuestionan la educación sexual integral.

De este modo, el Discurso de la Educación sexual integral impide el debate, haciendo de este discurso didáctico una especie de discurso autoritario. El criterio del saber restringe las posibilidades de acceso a la palabra, estableciendo posiciones definidas para los diferentes participantes involucrados en la escena discursiva. La predominancia del discurso médico regula los sentidos que circulan en relación con el tema, presentando sus valoraciones sobre los signos como la única interpretación correcta.

El segundo tipo de discurso que circula en relación con la educación sexual integral, que denominaremos “Discurso Opositor a la Educación sexual integral”, valora la sexualidad según criterios morales y afectivos, valoración a partir de la cual desplaza al discurso científico de la posición dominante para abordar el tema, a la vez que evita constituir al discurso religioso en el lugar de opositor a la política, debido a que las instituciones que desarrollan este discurso comparten esa misma concepción sobre la sexualidad. De esta manera, impide la polarización del debate y, en su lugar, desvía la polémica hacia qué valoraciones se deben imponer sobre el signo “sexualidad”, quiénes deben ser los agentes encargados de hacerlo o cuál debe ser la etapa escolar en la que se inicie este tipo de educación.

Este segundo discurso presenta de forma característica enunciados heteroglossos, los cuales, al contrario de lo que ocurre en el primer tipo de discurso descrito unos párrafos más arriba, incorporan a la escena a una pluralidad de voces y puntos de vista que, lejos de clausurar el debate, lo abren. Esta apertura tiene como consecuencia plantear una polémica sobre un tema en el que prevalecía una única voz: la legal.

La valoración de la sexualidad de acuerdo con parámetros éticos y afectivos deja en un segundo plano temas como los embarazos no deseados, los casos de abuso o la transmisión de enfermedades. En su lugar, adquieren preeminencia dimensiones como el amor, la honestidad o el compromiso, aspectos que la ciencia no puede abarcar. La institución escolar resulta, desde este discurso, no solo insuficiente, sino también inapropiada para abordar un tema como la sexualidad, que no responde a un régimen de verdad, por lo que su transformación como objeto de conocimiento constituye un oxímoron. El aumento del número de jóvenes que utiliza la pastilla del día después o que omite el uso de preservativos, el incremento de embarazos adolescentes o de personas que contrajeron alguna enfermedad venérea, todos temas que, si bien de manera secundaria, también son asociados con la sexualidad por este discurso, no son interpretados como una falla en la educación sexual, sino como la consecuencia directa de su implementación.

Como observamos cuando analizamos las posturas de Maffei y de Lix Klett, en el debate parlamentario (véase 4.1), o bien cuando comparamos los diarios *La Nación* y *Página/12* en tanto formaciones discursivas particulares (véase 4.3.3), el discurso de la Educación sexual integral y el discurso Opositor se distancian en la relación que plantean entre la educación sexual y la práctica sexual. El primero concibe la educación sexual como un método de prevención, que tiene entre sus objetivos desalentar a los jóvenes a mantener relaciones sexuales debido a los riesgos que esta práctica conlleva. El discurso opositor, en cambio, articula su argumentación sobre el topos converso (Anscombe & Ducrot, 1988) al sostener que la educación sexual estimula la práctica sexual.

Más allá de estas diferencias, ambos discursos presuponen una valoración negativa sobre el tema. Sea bajo la forma del error, sea bajo la forma del pecado, el carácter represivo con que ha sido acentuado el signo “sexualidad” en las sociedades modernas occidentales se mantiene, por lo que la abstinencia se plantea como el camino “correcto” para los jóvenes. La saturación del signo en sus consecuencias no deseadas opaca el carácter integral propuesto en la ley, dejando en el silencio su valoración como un derecho o el placer ligado al sexo.

El desplazamiento de la Iglesia como institución legitimada para hacerse cargo del tema y su reemplazo por la institución escolar no ha traído aparejado un cambio en la valoración del signo. El debate no se plantea sobre el carácter represivo de la sexualidad sino sobre la

función que puede cumplir el colegio para contrarrestar los males que la práctica sexual puede ocasionar. El discurso de la Educación sexual integral se posiciona, así, como un discurso opositor al discurso dominante: no cuestiona las categorías que este impone, sino que se opone a ellas y, en esa respuesta, las ratifica y legitima. La insistencia en las enfermedades venéreas, los embarazos no deseados o los casos de abuso, tópicos en los que se centra el discurso de aquellos que apoyan la educación sexual, pone de relieve los aspectos negativos de la sexualidad. Cualquiera sea el camino para prevenir estos males, esta valoración aparece como presupuesta, silencio recuperable por la fuerza de la ideología.

El discurso de la Educación sexual integral no ha logrado constituirse como un discurso emergente (véase 2.3.3): retoma los mismos signos y las mismas valoraciones que ya estaban presentes en el interdiscurso, por lo que no logra obtener la iniciativa discursiva. Sea como discurso opositor al proyecto, sea como discurso dominante, la Iglesia católica, principal representante del discurso religioso, en la Argentina, sigue imponiendo los tópicos y los signos sobre los cuales se plantea esta discusión. La educación formal sólo puede dar respuesta a estos temas, pero no los cuestiona, sino que, por el contrario, los ratifica.

Siguiendo a Orlandi (1993), percibimos dos formas de silencio en los discursos que circulan sobre la educación sexual integral: una de ellas remite al orden de la formulación y se relaciona con aquellos sentidos que están presentes en el interdiscurso pero que no pueden decirse por estar prohibidos. Forman parte de lo posible, pero su circulación está impedida por la intervención sobre determinadas posiciones de sujeto. Consideramos que esta imposibilidad se debe no tanto a cuestiones ligadas con la sexualidad, sino a características del dispositivo pedagógico, que impiden, por un lado, tematizar o, al menos, priorizar la dimensión del placer ligada a la sexualidad, debido a que no obedece a parámetros científicos. Por otro lado, al estar regido por criterios de verdad, el dispositivo pedagógico no puede evitar imponer un único sentido posible para el signo sexualidad, al que valora como el sentido correcto. La diversidad sexual y el derecho a la libre elección quedan, así, silenciados por la idea de una verdad en torno a la sexualidad.

La segunda forma de silencio remite al orden de la constitución y se relaciona con aquellos sentidos que no pueden decirse porque no forman parte de lo pensable en una coyuntura dada. Su formulación se interpreta como absurda, humorística o quimérica,

calificación que relega estos sentidos al plano del silencio. Este segundo caso sí creemos que se debe a aspectos relacionados con la sexualidad y a las valoraciones que este signo no puede adquirir debido a las características de la sociedad actual, en la que la represión predomina por sobre el placer.

Sentidos prohibidos y sentidos impensables: precisaremos con más detalle estas formas de silencio en los próximos apartados, para lo que retomaremos las posturas de Ilich (1978), sobre la educación formal, y de Marcuse (1953), sobre la sexualidad. Estas teorías nos ayudarán a explicar el porqué de estos sentidos no dichos.

5.1 Sentidos prohibidos: los indecibles de la educación formal

Es un absurdo decir que la sexualidad humana se controla decapitando a ciertos individuos; más bien, la sexualidad humana se controla socialmente mediante su institucionalización en el curso de la historia particular de que se trate.

Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*

No es necesario vivir en un régimen dictatorial para que determinados sentidos estén censurados. Como señalamos al presentar nuestra teoría, es la formación discursiva en la que se inscribe el sujeto lo que determina los sentidos de los signos y expresiones que aparecen en un texto particular. La imposibilidad de ocupar determinadas posiciones, por lo tanto, implica la prohibición de ciertos sentidos, que si bien forman parte de lo pensable en una época dada, el impedimento de su circulación los mantiene en el silencio. Orlandi (1993) denomina este tipo de silencio como “silencio local” (véase 2.2.6d), debido a que es producido intencionalmente a partir de la intervención sobre el decir, cuyo ejemplo más representativo es la censura.

El análisis del corpus nos permitió caracterizar un discurso sobre la educación sexual integral que, siguiendo la clasificación elaborada por Wainerman et al (2008), presentada en el primer capítulo de este trabajo (véase 1.2), podemos categorizar como “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”. Este enfoque centra su interés en los aspectos médicos de la práctica sexual y en los delitos relacionados con ella. Cualquier enunciado que ponga en primer plano la dimensión del placer y no priorice la prevención de estos males, circunscriptos fundamentalmente a la transmisión de enfermedades venéreas, los embarazos no deseados y los casos de abuso y de violación, queda fuera de las formulaciones permitidas para el docente.

Del mismo modo, la promoción de la abstinencia y la concepción del embarazo adolescente como una desgracia quedarían también fuera de los enunciados permitidos para el docente, pero ambos sentidos aparecen en la estructura sintagmática, a pesar de que no son necesariamente dichos de forma expresa. La explicitación de estos sentidos no sería políticamente correcta, debido a que contradiría el espíritu de libertad de conciencia en el que proclama enmarcarse la educación sexual integral, a la vez que emparentaría este discurso con el religioso, al que se constituye como el principal opositor a este tipo de programa.

Sin embargo, estas valoraciones de la abstinencia y del embarazo adolescente, a diferencia del placer de la práctica sexual, no son relegadas al silencio, sino que aparecen bajo la forma de lo implícito (Orlandi, 1993), vacío recuperable por su referencia a lo dicho en la superficie textual y, por lo tanto, presentes en el interdiscurso.

Como mostramos en el análisis, la abstinencia se hace presente mediante el fenómeno del sobrentendido (Ducrot, 1984), a partir de plantearse como una conclusión encadenable a los enunciados que mencionan los peligros que conlleva la práctica sexual (véase 4.1.2, 4.2.1 y 4.3.1.2). Por su parte, la asimilación entre los signos “embarazo adolescente”, “embarazo no planificado” y “embarazo no deseado” (véase 4.2.3) presenta como un presupuesto (Ducrot, 1984) que los adolescentes no quieren embarazarse. En consecuencia, el Discurso de la Educación sexual integral plantea un universo de creencias en el que el embarazo no forma parte de los deseos del adolescente, por lo que, en caso de ocurrir, se presenta como un accidente y como una desgracia.

La no explicitación de estos sentidos, pero implícitos y recuperables a partir de lo dicho, impide su debate, haciéndolos aparecer como parte constitutiva del marco discursivo y no como elementos susceptibles de ser criticados o modificados. El placer del sexo, en cambio, forma parte de lo prohibido, sentido silenciado por contradecir el enfoque del programa.

La valoración de la sexualidad según criterios científicos establece disciplinas autorizadas para abordar el tema, por lo que ciertos actores están legitimados para ocupar el lugar de locutor, aquellos que poseen el “conocimiento” sobre la materia, y otros no, carentes de este saber. Esta distribución desigual de los lugares enunciativos tiene dos consecuencias que consideramos de suma importancia en el proceso de significación discursiva.

En primer lugar, otorga roles fijos a los diferentes participantes involucrados en la escena discursiva: la posición de locutor sólo puede ser ocupada por aquel que tiene un conocimiento especializado en el tema, condición que constituye a su interlocutor en el lugar de la ignorancia. La transformación de la sexualidad como objeto de conocimiento racionaliza el tema, por lo que queda atravesado por un régimen de verdad (Foucault, 1976). Se establece, así, una verdad sobre la sexualidad, “la verdad”, que obedece a criterios científicos de cuantificación y medición. Este saber, propio del campo de la medicina, está disponible para los médicos, en primer lugar, y luego también para los

docentes, quienes deben transmitírselo a sus alumnos. Una educación sexual exitosa se presenta, entonces, como aquella en la que el alumno logra interiorizar los conocimientos provistos por el docente.

Como segunda consecuencia, nos encontramos con un único sentido posible para la sexualidad, interpretación “correcta” que sanciona a las otras con la marca del error, relegándolas al silencio en el ámbito pedagógico. De este modo, la no utilización, por parte de los jóvenes, de métodos anticonceptivos o que previenen la transmisión de enfermedades es clasificada como un error y no como una decisión personal.

La irreversibilidad en las posiciones de enunciación por parte de los actores involucrados y la constitución de un único sentido posible clausura el espacio para el debate. La negociación de sentidos en torno a la sexualidad y la construcción de conocimiento quedan, así, imposibilitados, lo que impide la formación del espíritu crítico del estudiante, que debería representar el principal objetivo de la práctica pedagógica.

El Discurso de la Educación sexual integral se convierte, de este modo, en un discurso autoritario. Bajo la apariencia de neutralidad y objetividad heredada del discurso científico, el discurso pedagógico borra las marcas de la enunciación y hace olvidar la historización y las disputas entre las diferentes formaciones discursivas que se esconden detrás de la imposición del sentido, olvido enunciativo que produce la naturalización de la relación entre la palabra, el mundo y el pensamiento: “La relación de las diferentes formaciones discursivas es borrada por la dominación de ‘un’ sentido que atraviesa ese conjunto y produce el efecto de unicidad y de completitud”. (Orlandi, 1993: 140).

El carácter material del sentido queda, así, opacado por la figura del docente, quien desde su lugar de poder y de saber silencia el juego polifónico que se desarrolla entre las distintas formaciones discursivas. En su lugar, hace escuchar una única voz que se pretende transparente, efecto de sentido característico del discurso científico (Verón, 1986).

Llegados a este punto del trabajo, nos interesa retomar algunas cuestiones que plantea Ilich en su libro *La sociedad desescolarizada* (1978), acerca de la educación formal en las sociedades modernas. Seguramente podríamos haber introducido a este autor en el primer capítulo de este trabajo, cuando presentamos diferentes corrientes de pensamiento que han problematizado la relación entre la institución escolar y el sistema social (véase 1.5). El diálogo entre estas teorías es innegable, evidenciado en que muchas de las ideas de Ilich

están presentes en las posturas de los autores mencionados. Sin embargo, hemos preferido reservar su aparición hasta este apartado final debido a que sus críticas al sistema escolar nos sirven como base de apoyo para nuestra crítica al Discurso de la Educación sexual integral.

Ilich sostiene que el sistema escolar moderno está basado en la premisa de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Este axioma, señala el autor, asimila educación con escolarización, por lo que el conocimiento se convierte en un producto administrado por la institución escolar (así como la salud es provista por la medicina en los hospitales).

Según su perspectiva, en la sociedad moderna el pensamiento de los individuos ha sido escolarizado: la escuela moldea la conciencia de los sujetos, estableciendo los caminos y los límites para su desarrollo, y genera, así, su dependencia institucional, no sólo de la escuela, sino también del resto de las instituciones sociales:

Una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la necesidad de la escuela, es fácil presa de otras instituciones. Una vez que los jóvenes han permitido que sus imaginaciones sean formadas por la instrucción curricular, están condicionados para las planificaciones institucionales de toda especie. La “institución” les ahoga el horizonte imaginativo. (Ilich, [1978] 2011: 54)

Esta alienación del sujeto, observa Ilich, se produce por el carácter planificado de la educación escolar. Esta forma de aprendizaje implica concebir el currículum escolar como una mercancía que el alumno consume durante su asistencia a clase. La materia escolar constituye un paquete de significados prefabricados que el alumno recibe del docente, figura autoritaria que funciona como custodio, predicador y terapeuta, señala el autor, debido a que es el encargado de hacer cumplir las normas a sus alumnos, los adoctrina acerca de lo bueno y lo malo en la sociedad en general y se inmiscuye en sus vidas privadas, de ser necesario, para ayudarlos a desarrollarse como personas.

Esta institucionalización del aprendizaje, sostiene Ilich, impide la formación de la conciencia crítica del estudiante, quien ve restringidas sus posibilidades a un único camino legitimado, el de la educación formal.

El análisis del corpus nos permitió observar que la educación sexual integral evidencia muchas de las críticas planteadas por Ilich a la educación formal. La incorporación de la sexualidad como contenido curricular reduce el tema a los contenidos normalizables y normativizables. Como consecuencia, la sexualidad se transforma en un conjunto de sentidos preestablecidos, regidos por parámetros científicos, que el alumno debe

interiorizar. El respeto por la diversidad sexual y por la libertad de elección queda, así, reducido a su simple mención en el documento de la ley o en los materiales didácticos elaborados por el Ministerio de Educación⁶⁷, hecho que restringe esta dimensión al plano de lo políticamente correcto, pero se convierte en un oxímoron en cuanto se lleva a cabo la implementación de la medida en el aula de clase y el tema es apropiado por el dispositivo pedagógico, que no puede evitar clasificar los diferentes sentidos según parámetros de corrección (Bernstein, 1990).

La relación asimétrica que propone el dispositivo pedagógico, evidenciada en los roles estáticos que desempeñan el docente y el alumno, impide un aprendizaje significativo, que estimule el juicio crítico del estudiante y que le permita desarrollar sus conocimientos a partir de sus propias experiencias. La relación de poder establece una dependencia del alumno hacia su profesor, quien necesita no sólo de su conocimiento, sino también de su aprobación. Se impide, así, la inscripción del estudiante en nuevas posiciones de sujeto, que cuestionen los sentidos preestablecidos y propongan otros nuevos, diferentes.

La educación formal se limita, de este modo, a la transmisión de sentidos estrictamente relacionados con la preparación de los jóvenes para su posterior institucionalización en el mundo del trabajo. La dimensión del placer es relegada a un plano marginal o simplemente ignorada, en el ámbito pedagógico, aun cuando los jóvenes la consideran de todos modos en su vida cotidiana.

Ilich concibe la desescolarización del aprendizaje como la única vía posible para revertir el carácter institucionalizado de la conciencia del sujeto moderno. Más allá de su propuesta, nos interesaba recuperar, en este trabajo, las consecuencias que trae aparejadas para el aprendizaje la relación asimétrica docente-alumno, estructurada en base a los criterios de saber y de poder.

Queda pendiente para futuras investigaciones analizar si estos criterios que fundan la asimetría en la relación entre el docente y los alumnos son inherentes a las reglas del dispositivo pedagógico o si, siguiendo a Bernstein (véase 1.5.3), son propiedades que pueden revertirse. También queda pendiente analizar si la recontextualización de la

⁶⁷ Como vimos en el capítulo 4, al presentar el análisis del discurso pedagógico, el manual publicado en 2012 incluye un capítulo denominado “Discriminación y diversidad sexual” (véase 4.2). La coordinación entre ambos elementos genera que la valoración negativa del signo “discriminación” presente como un conflicto la diversidad sexual.

sexualidad como contenido curricular implica necesariamente recortar el tema a cuestiones higiénicas o si, por el contrario, su transformación puede priorizar aspectos como el placer o la diversidad, que no responden a una lógica regida por criterios científicos. Dicho análisis nos permitirá indagar si es posible que el dispositivo pedagógico funcione como un elemento al servicio de la producción de sentidos alternativos a los del orden dominante.

Por el momento, el análisis de los discursos en torno a la educación sexual integral no permite vislumbrar respuestas optimistas al respecto.

5.2 Sentidos imposibles: los indecibles de la sexualidad

En cuanto los medios de producción pasan a ser propiedad común, la familia individual deja de ser la unidad económica de la sociedad. La guarda y la educación de los hijos se convierten en asunto público; la sociedad cuida con el mismo esmero de todos los hijos, sean legítimos o naturales. Así desaparece el cuidado de las “consecuencias” que es hoy el motivo esencial (tanto desde el punto de vista moral como desde el punto de vista económico) que impide a una joven soltera entregarse sin miramientos al hombre a quien ama.

Friedrich Engels, *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*

Hemos reservado el último apartado de las conclusiones para problematizar aquellos sentidos sobre el signo “sexualidad” que no circulan en los discursos que hemos caracterizado sobre la educación sexual integral no por estar prohibidos, sino por no formar parte de los sentidos posibles en la coyuntura estudiada. Orlandi (1993) denomina esta forma de silencio como “silencio constitutivo” (véase 2.2.6d), debido a que remite al orden del interdiscurso: representa la dimensión de lo históricamente no decible. Estos sentidos quedan fuera de los discursos posibles ya que no son desarrollados por ninguna de las formaciones discursivas que conforman el interdiscurso. Su calificación como absurdos, utópicos o humorísticos los excluye del campo de lo razonable (Angenot, 1989), esto es, de lo aceptado como válido en una determinada sociedad (véase 2.3.2). Como consecuencia, son relegados al plano de lo imposible, quedan fuera del horizonte de expectativas.

Nos interesa discutir estos sentidos no dichos, imposibles sobre el signo “sexualidad”, en la sociedad argentina actual, a la luz de la teoría elaborada por Marcuse, en el libro *Eros y civilización* (1953). Al igual que en el caso de Ilich, autor que presentamos en el apartado anterior, podríamos haber incluido la propuesta de Marcuse en el primer capítulo de esta tesis, cuando hicimos referencia a distintas corrientes de pensamiento que abordaron el tema de la sexualidad como objeto de represión (véase 1.4). Sin embargo, hemos decidido postergar su exposición hasta el final del trabajo con el propósito de articular su teoría con los datos surgidos de nuestro análisis, de modo que nos sirva de base para nuestras conclusiones finales.

Marcuse retoma la teoría desarrollada por Freud (1929) sobre la relación entre el individuo y la sociedad (véase 1.4.1) y realiza su crítica a partir de cuestionar la imposibilidad de una civilización no represiva, tesis planteada por aquel autor. De acuerdo con la propuesta de Freud, señala Marcuse, el principio del placer, que canaliza los

impulsos hacia la satisfacción inmediata de los instintos, debe ser transformado para la vida en sociedad en principio de realidad, que desvía las energías sexuales hacia el trabajo. Este pasaje modifica la estructura instintiva del sujeto, que sublima sus deseos sexuales de acuerdo con un principio económico que le permite ahorrar sus energías para el trabajo.

Marcuse observa que la teoría de Freud supone una civilización cuyo progreso está basado en la represión, interiorizada en el sujeto a partir del sentimiento de culpa que le despierta la satisfacción íntegra de sus necesidades. La canalización de las energías sexuales en el trabajo establece una organización represiva de la sexualidad, que debe ser regida por criterios de utilidad y de normalidad:

La gratificación de los instintos parciales y de la genitalidad no procreativa están, de acuerdo con su grado de independencia, convertidas en tabús como perversiones, sublimadas o transformadas en subsidiarios de la sexualidad procreativa. Más aún: esta última, en la mayor parte de las civilizaciones, está canalizada dentro de instituciones monogámicas. (Marcuse, [1953] 1983: 52).

Esta “sexualidad procreativa” concentra la libido en la zona genital del individuo, dejando el resto del cuerpo disponible para ser utilizado como instrumento de trabajo.

Marcuse sostiene que la teoría freudiana sobre la civilización confunde el principio de realidad con el principio de actuación, que es la forma histórica concreta que adquiere el principio de realidad, organizado en instituciones y formas de control específicas. De este modo, concibe una sociedad estática, cuya característica fundamental es la escasez de recursos, razón por la cual se exige al individuo que preserve sus energías sexuales para el trabajo. El progreso se presenta, entonces, para Freud, como el aumento paulatino de la represión. El principio de realidad, regido por la razón, se opone al principio del placer, que queda relegado al plano de la fantasía, de lo perverso. Esta forma de sublimación, señala Marcuse, no tiene como fin la satisfacción sino la dominación.

Esta concepción estática de la sociedad, plantea Marcuse, impide visualizar que un cambio en las condiciones materiales trae aparejado un cambio en la estructura psíquica del individuo. El progreso de la razón no aumenta, por lo tanto, la represión, sino que conduce hacia una civilización industrial madura, en la que los avances tecnológicos permiten al individuo disponer de mayor tiempo para el ocio, principal requisito para su liberación:

Bajo las condiciones “ideales” de la civilización industrial madura, la enajenación será consumada por la automatización general del trabajo, la reducción del tiempo de trabajo a un mínimo y el intercambio de funciones. (Marcuse, [1953] 1983: 52).

De acuerdo con la propuesta de Marcuse, la conquista de la escasez, resultado de una organización racional de la sociedad industrial totalmente desarrollada, permite eliminar la “represión excedente” (Marcuse, [1953] 1983: 205), es decir, aquella represión destinada a controlar los deseos del individuo durante su tiempo libre. Estos cambios en las condiciones materiales dan origen a un nuevo orden regido por la estética y el placer.

La reorganización del aparato industrial ya no exigiría al individuo la sublimación de sus energías sexuales, hecho que modificaría la estructura instintiva del sujeto, quien podría utilizar la totalidad de su cuerpo como instrumento de placer. Ello traería como consecuencia la transformación de la sexualidad, que ya no estaría regida por el principio de realidad -y, por consiguiente, por la represión-, sino por el placer. Ello liberaría la sexualidad del marco institucional de la pareja monogámica y erotizaría integralmente la vida cotidiana.

Nos interesa recuperar dos aspectos señalados por Marcuse y relacionarlos con los datos obtenidos del análisis de nuestro corpus. En primer lugar, discutiremos la noción de sexualidad procreativa, planteada por Marcuse. Y, en segundo lugar, pondremos en relación las valoraciones que adquiere el signo “sexualidad integral” en nuestro corpus analizado y en el trabajo de este autor.

Al caracterizar la formación discursiva que desarrolla la educación sexual integral, a la que hemos denominado “Discurso de la Educación sexual integral” (véase 5), señalamos que reduce el tema de la sexualidad a la genitalidad, específicamente a las consecuencias no deseadas de su práctica, como los embarazos no deseados y la transmisión de enfermedades. De acuerdo con esta formación discursiva, el propósito de la educación sexual consiste en revertir estas consecuencias no deseadas al enseñar a los jóvenes los métodos adecuados para que estos males no sucedan, lo que inevitablemente dará lugar a formas “correctas” de llevar a cabo la práctica sexual. Cualquier alternativa será, entonces, calificada como “incorrecta” o “inapropiada”, valoración que supone una desviación de los parámetros enseñados.

La existencia de formas correctas e incorrectas de practicar el sexo restringe la diversidad sexual a un número acotado y preestablecido de posibilidades. El derecho a la libertad de elección queda, así, excluido del campo de lo posible. Su reivindicación como un derecho humano es silenciada por la insistencia en el carácter riesgoso de la práctica

sexual para la salud de los jóvenes. Esta valoración jerarquiza el discurso médico y lo presenta prácticamente como la única voz legitimada para abordar el tema.

La saturación del signo “sexualidad” como práctica peligrosa asimila la educación sexual a un método de prevención, acallando otros sentidos posibles: “Como el sentido es siempre producido desde un lugar a partir de una posición de sujeto, el decir un sentido estará necesariamente no diciendo ‘otros’ sentidos” (Orlandi, 1993: 53).

Por su parte, la asimilación entre “embarazo no planeado”, “embarazo no deseado” y “embarazo adolescente”, como señalamos en el apartado anterior, presupone el carácter negativo que tiene el hecho de que una adolescente quede embarazada. Esta valoración se presenta bajo la forma del presupuesto –fenómeno recuperable por su referencia a lo dicho (véase 2.2.6)- e impone un universo de creencias⁶⁸ en el que el embarazo adolescente como algo deseado queda fuera de los sentidos posibles. La acentuación positiva del embarazo adolescente contradiría la valoración negativa otorgada a este signo al ser asimilado con “embarazo no deseado”. La idea de que un joven pueda querer tener un hijo o, al menos, concebirlo, no forma parte de los sentidos posibles para la formación discursiva de la educación sexual integral.

Esta valoración del embarazo adolescente se corresponde con una concepción de mundo en la que los jóvenes son relegados del mundo del trabajo, valoración propia de la clase dominante y que en la sociedad actual se ha difundido al conjunto de la población, pero que en épocas anteriores estaba reservada exclusivamente para los jóvenes de las clases acomodadas. La apertura del sistema escolar a un mayor número de personas provenientes de las clases bajas, que en otros momentos habían tenido restringido el acceso a la educación formal, permitió la homogeneización de este grupo a partir de colocarlos en una misma categoría (Bourdieu, 1978). Más allá de las distintas realidades que experimentan los individuos de clases sociales diferentes, su clasificación como jóvenes les atribuye un conjunto de valoraciones, principalmente su condición de estudiantes. El sólo hecho de

⁶⁸ Ducrot (1984) señala que el presupuesto es un fenómeno que se inscribe en el sistema de la lengua, a partir del cual el locutor impone a su interlocutor un marco discursivo presentado como compartido. Este marco encierra todo un universo semántico, que incluye los sentidos posibles que se derivan del fenómeno presupuesto y, a su vez, deja afuera los sentidos no posibles. Así, un enunciado como [Juan dejó de fumar recientemente] presupone que [Juan fumó hasta hace poco], sentido derivado del significado del verbo [dejar] y, a la vez, establece un universo en el que, por ejemplo, Juan difícilmente sea un deportista de alta competencia y deja fuera de las posibilidades que Juan sea una persona completamente sana, sentidos estos últimos que no están inscriptos, en principio, en el sistema de la lengua, sino que se derivan del conocimiento de mundo.

compartir un rango etario los reúne en una misma categoría, proceso que esconde sus diferencias y destaca sus similitudes, aun cuando estas similitudes sean sólo formales y no se correspondan con las posibilidades reales de todos ellos.

Vemos, así, que la diversidad sexual y el embarazo adolescente deseado son sentidos silenciados que no se presentan bajo la forma de lo prohibido o la censura. Esta intervención explícita atentaría contra el espíritu políticamente correcto que matiza el discurso a favor de la educación sexual integral. En su lugar, su silenciamiento surge como consecuencia de una operación discursiva más profunda, que imposibilita la aparición de estos sentidos debido a que son incompatibles con el universo semántico establecido por esta formación discursiva.

Se establece, así, una sexualidad procreativa, en términos de Marcuse, que determina parámetros “normales” sobre la sexualidad. Cualquier forma de sexualidad que se aleje de estos parámetros será calificada como “incorrecta”, “inapropiada” o, simplemente, “anormal”.

El segundo aspecto que nos interesa problematizar remite a la valoración del signo “sexualidad integral”. Como señalamos unos párrafos más arriba, Marcuse señala que con el advenimiento de una sociedad industrial totalmente desarrollada, el individuo podrá disponer de la totalidad de su cuerpo como instrumento de placer y no limitarse a concentrar la libido en sus zonas genitales. Esta integralidad le permitirá establecer relaciones eróticas duraderas más allá del ámbito íntimo de la pareja, hecho que transformará su vida cotidiana dado que todas las actividades, incluido el trabajo, estarán regidas por el placer. Ello implica pensar cada actividad como un fin en sí misma y no como un medio para fines distintos a ella. La sexualidad integral, de acuerdo con Marcuse, surge en el marco de una civilización no represiva, regida por el placer y no por la dominación.

Este signo adquiere una valoración absolutamente diferente en el corpus analizado. Por el lado del “Discurso de la Educación sexual integral”, hemos observado que la dimensión integral remite a tomar en cuenta en el tratamiento de la sexualidad no sólo aspectos biológicos y fisiológicos, sino también psicológicos, jurídicos, éticos y pedagógicos. Sin embargo, esta integralidad, mencionada tanto en el documento de la ley⁶⁹ como en los

⁶⁹ Véase ley 26.150, artículo 9°.

lineamientos curriculares, es silenciada, como señalamos al caracterizar esta formación discursiva (véase 5), por la insistencia en las consecuencias no deseadas de la práctica sexual y en los casos de abuso. La focalización en estos hechos destaca la dimensión genital de la sexualidad -específicamente, las cuestiones ligadas a la higiene y a la prevención-, pero dejan relegados a un plano marginal los aspectos psicológico, jurídico y ético, a la vez que clausura la dimensión del placer.

Por su parte, el “Discurso Opositor a la Educación sexual integral” (véase 5) recupera el carácter integral de la sexualidad, planteado en la ley, y lo relaciona con aspectos morales y afectivos, hecho que le permite colocar al discurso religioso en una posición de dominancia. Las cuestiones higiénicas y preventivas, si bien aparecen como temas de preocupación, ocupan un lugar secundario. La práctica sexual es atravesada por los valores del compromiso, la fidelidad y la honestidad, por lo que queda reservada para el marco de la pareja estable, monogámica y adulta. Al igual que en el “Discurso de la educación sexual integral”, la abstinencia es presentada como una “solución” a los “problemas sexuales” de los adolescentes y el carácter placentero de su práctica permanece silenciado.

Más allá del tratamiento público que ha adquirido el tema de la sexualidad luego de ser incluido como contenido curricular obligatorio, su carácter represivo se ha reproducido. El valor pecaminoso que le había otorgado el discurso religioso ha sido reemplazado ahora por su carácter erróneo, valor adjudicado a partir de la preeminencia del discurso de la medicina preventiva.

La reinstitucionalización de la sexualidad conlleva una ética asociada a normas de conducta que no sólo justifica sino que también legitima la intervención sobre la vida privada de las personas (Habermas, 1973). La institución escolar constituye uno de los aparatos privilegiados, en la sociedad actual, para la normativización y difusión de estos “nuevos” valores del signo “sexualidad”. Lejos de constituir un discurso emergente en torno a la sexualidad, la educación sexual integral representa otro mecanismo al servicio del adoctrinamiento de los cuerpos para el sistema.

Priorizar el placer de la sexualidad, en la actualidad, resulta incompatible con las reglas del dispositivo pedagógico, que no pueden evaluar aquello que no obedece a criterios científicos, y, fundamentalmente, resulta incompatible con las condiciones de producción, que no buscan la satisfacción del individuo sino su dominación. El placer de la sexualidad

se presenta como un sentido absurdo y peligroso o, en su defecto, como utópico y transgresor, valoraciones que lo constituyen como un sentido imposible.

6. Bibliografía

- Agamben, G. (1995) [2002]. *Homo Sacer*. Madrid: Editora Nacional.
- Althusser, Louis (1968) [2010]. *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva visión.
- Angenot, Marc (1989) [2010]. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anscombre, J.C. y O. Ducrot (1988) [1994]. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Austin, John (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Authier-Revuz, J. (1982), “Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva: elementos para una aproximación al otro en el discurso”, *DRLAV*, 26, París.
- Bajtin, M. (1982) [2005]. *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Bally, Charles (1932) [1950]. *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: Francke.
- Bejar, Helena (1988). *El ámbito íntimo, privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.
- Benveniste, E. (1966) [2010]. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- (1974) [2010]. *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Blanck, G. (1998). “Prefacio”, en *Textos de Mijaíl Bajtín/ V. Voloshinov*. Buenos Aires: Almagesto.
- Blanck, G. y A. Silvestre (1993) *Bajtín y Vygotski. La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1978) [2000]. “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta. Pp. 163-173.
- (1982) [2001]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Akal.
- (1997) [2008]. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Brown, P. y S. Levinson (1978) [1987]. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.

- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.
- Carbó, Teresa (1995). *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950. Un estudio de caso en metodología de análisis del discurso*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Carel, M. y O. Ducrot (2005). *La Semántica argumentativa. Una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Chafe, W. y J. Nichols (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Charadeau, P. y D. Maingueneau (2002) [2005]. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chomsky, Noam (1957) [1978]. *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Choulariaky, L. y N. Fairclough (1999). *Discourse and late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edimburgh University Press, Edimburgh-Cambridge.
- Courtine, J.J. (1981). “Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. A propos du discours communiste adressé aux chrétiens”, *Langages*, 62, pp. 9-127.
- De Piero, A. (2013). “Cortar y pegar: el kirchnerismo en el sistema político argentino”, en *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. Buenos Aires: UNQui – CCC.
- Díaz, Esther (1993). *La sexualidad y el poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- Ducrot, Oswald (1968) [1975]. *¿Qué es el estructuralismo? El Estructuralismo en lingüística*. Buenos Aires: Losada.
- (1972) [1982]. *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
 - (1984) [2001]. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
 - (1988). *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Duranti, Alessandro (2000), *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Dvoskin, G. (2015). “Yo sé, Nosotros podemos, Ellos se cuidan. La escena discursiva del debate sobre la Educación Sexual Integral”, en *Literatura y lingüística*, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. ISSN: 0716-5811. No 30. Pp. 233-256.

- (2015). “Medios y realidad: formaciones discursivas en disputa”, en *Signo y Seña* n° 27. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística. ISSN: 2314-2189. Pp. 143-169.

Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Esquivel, Juan Cruz (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.

Fairclough, N. (1992). *Discurso y cambio social*, Polity Press-Balckwell Publishers, Cambridge.

Fasold, R. (1990) [1998]. *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

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

Fawcett, Robin (2008). *Invitation to Systemic Functional Linguistics through the Cardiff Grammar. An extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar*, London: Equinox.

Fernandez, Arturo (2013). “Política, Estado y partidos políticos en la Argentina kirchnerista”, en *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. Buenos Aires: UNQui – CCC.

Fernández, M. D. y E. Ghio. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico-Funcional*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Foucault, M. (1976) [2008]. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, Argentina: Siglo XXI.

- (1969) [2008] *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.

Fowler, R., Hodge, R., Kress, G. y Trew, T., *Lenguaje y Control*, FCE., México, 1979.

Freud, Sigmund (1929), *El malestar en la cultura*, Amorrortu editores, Madrid, 2000.

Gadet, F. y M. Pêcheux (1981) [1984]. *La lengua de nunca acabar*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Negroni, María Marta (1998). “Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua”, en *Revista Signo y Seña*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Pp 21-44.

García Negroni, María Marta y Marta Tordesillas Colado (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.

(1998). “Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la teoría de Argumentación en la Lengua”, en revista *Signo y Señal*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

García Negroni, M. M. y M. Zoppi-Fontana (1992). *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Giddens, Anthony (1992) [1998]. *La transformación de la intimidad*. Buenos Aires: Cátedra.

Givón, Talmy (1979). *On Understanding Grammar*. Nueva York: Academic Press.

- (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Godio, Julio y A. J. Robles (2008). *El tiempo de CFK. Entre la movilización y la institucionalidad*. Buenos Aires: Corregidor.

Goffman, Ervin. 1981. *Formas of Talk*. Filadelfia: Pennsylvania U.P.

Golluscio, Lucía (2002). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

Gramsci, A. (1975). Cuadernos de la cárcel. (edición crítica del Instituto Gino Gramsci a cargo de Valentino Cerratana). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Era.

Grice, Paul (1957). “Meaning”, en *The Philosophical Review*, Vol. 66, No. 3. Pp. 377-388.

- (1975). “Lógica y conversación”, en Valdés Villanueva, *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Piados.

Guimarães, E. (1998). “Interdiscurso, textualidade e argumentacao”, en revista *Signo y Señal*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

- (2004). “Argumentación y acontecimiento”, en E. Arnoux (comp.). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.

Gumperz, J. (1962) [1974]. “Tipos de comunidades lingüísticas”, en P. Garvin e Y. Lastra de Suárez, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

-(1982). “Convenciones de contextualización”, en *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge.

Habermas, J. (1962) [1994]. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Ediciones G. Pili. 4° edición.

-(1968) [1986]. *Ciencia y Técnica como Ideología*. Traducción de Manuel Garrido. Madrid: Tecnos.

-(1973). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

-(1981) [1987]. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Halliday, Michael (1985). *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, Londres.

-(1978) [1982]. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

-(2009). *The Essential Halliday*, Nueva York: Continuum.

Halliday, M. y R. Hasan (1976). *Cohesion in English*, Londres, Longman.

Harris, Z. (1952). *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.

Hodge, R. y G. Kress (1979) [1993]. *Lenguaje como Ideología*, Routledge, Londres.

Hopper, P. y S. Thompson (1980). “Transitivity in Grammar and Discourse”, en *Language*, Vol. 56, No. 2. Pp. 251-299.

Hymes, D. (1964). *Language in culture and society*, Harper and Row, Nueva York.

-(1971). *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: International Journal of Cross Cultural Management

Ilich, I. (1978) [2011]. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

Jakobson, Roman (1958) [1988]. *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.

Kaplan, Nora (2004). “Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración”, *Boletín de Lingüística*, julio-diciembre, año/vol. 22, pp. 52-78.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.

Kovacci, Ofelia (1986). “Las construcciones con *sino* y *no...pero*, y los campos léxicos”, en *Estudios de Gramática española*. Buenos Aires: Hachette.

-(1992). *El comentario gramatical*, II. Madrid: Arco Libros.

Labov, William (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.

-(1972) [1984], *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra.

- Lavandera, B. (1975). "Metodología", en *Linguistic structure and sociolinguistics conditioning in the use of verbal endings*, University of Pennsylvania.
- (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- (1986a) "Decir y aludir: una propuesta metodológica", en *Filología*, XX, 2, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (1986b) [2014] "Hacia una tipología del discurso autoritario", en *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- (1988) "El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural", en Frederick J. Newmeyer (ed): *Linguistics: The Cambridge Survey, vol IV. Language: The Socio-cultural Context*. Cambridge.
- Lévi-Strauss, Claude (1949) [1985]. *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Maingueneau, Dominique (1984) [2008]. *Génesis dos discursos*. San Pablo: Parábola.
- (2010) "El enunciador encarnado: el problema del Ethos", en Revista *Versión*. México: UAM. Pp. 203-225.
- Malidier, Denise (1990). *L'inquiétude du discours. Un trajet dans l'histoire de l'analyse du discours : le travail de Michel Pêcheux*. Paris: Editions des Cendres.
- Marcovecchio, A.M., D.I. Lieberman y A.M. Trombetta (2006), *Valores sintácticos y semánticos de las construcciones pronominales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Marcuse, H. (1953) [1983]. *Eros y civilización*. España: Los grandes pensadores.
- Marina, Mirta (2012). "La educación sexual como política de Estado", en E. Faur, *El desafío de la educación sexual*. La Plata: UNIPE.
- Martin, J.R. y P. R. R. White (2005). *The language of evaluation*. Londres: *Appraisal in English*, Palgrave.
- Menéndez, S. M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Litterae.
- Menéndez, S. M., Gil, J. M. y R. Baltar (1999). *La Gramática Sistémico-Funcional. Una introducción*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Muñoz, I. y A. Raiter (1999). "El discurso zapatista: ¿un nuevo discurso o un discurso emergente?", en Raiter, A. (comp.) *Discurso y ciencia social*, pp. 117-133. Buenos Aires: Eudeba.

Orlandi, Eni, (2005) [2012]. *Análisis de Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: Lom Ediciones.

- (2003). *As formas do silêncio*. Campinas: Editora Unicamp.

Pecheny, M. (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Pêcheux, Michel (1969) [1978]. *El análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.

- (1975) [2010], *Semántica e discurso*. Campinas: Editora Unicamp.

Pêcheux, M. y C. Fuchs (1975). “Mise au point et perspective a propos de l’analyse du discours”, en *Langages*, 37, pp. 7-80.

Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1958) [1988]. *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.

Pérez, Sara (1999), “Voces en el Parlamento”, en Raiter, A. (comp.). *Discurso y ciencia social*, pp. 117-134. Buenos Aires: Eudeba.

-(2003). *La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916*. Tesis doctoral. México, El Colegio de México.

Pérez, S. y Julia Zullo (1999). “Subjetividad, discurso y género: una propuesta metodológica”, en A. Raiter (comp.). *Discurso y ciencia social*. Buenos Aires: Eudeba.

Possenti, S. (2009). “A linguagem politicamente correta e a análise do discurso”, en *Os limites do discurso*. San Pablo: Parábola. Pp. 33-46.

Raiter, A., (1999a), *Lingüística y Política*. Buenos Aires: Biblos.

- (1999b), “Mensaje, presuposición e ideología”, en Raiter, A. (comp.) *Discurso y ciencia social*, pp. 39-50. Buenos Aires: Eudeba.

-(1999c). “Significaciones imposibles”, en Raiter, A. (comp.). *Discurso y ciencia social*, pp. 39-50. Buenos Aires: Eudeba.

- (1999d). “La paradoja de lo público”, en *Filología XXXII*, 1-2. pp. 129-144.

- (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

- (2003). *Lenguaje y Sentido Común*. Ediciones Biblos. Buenos Aires.

- (2008). “Analizar el uso lingüístico es analizar ideología”, en A. Raiter y J. Zullo (comp.). *La caja de Pandora*. Buenos Aires: La Crujía. Pp. 21-41.

- Raiter, A. y V. Unamuno (2012). “La Educación Intercultural Bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros”, en A. Raiter y J. Zullo (comp.). *Esclavos de las palabras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Pp. 125-159.
- Raiter, A. y J. Zullo (2004). *Sujetos de la lengua*. Barcelona: Gedisa.
- Rajland, Beatriz (2003). “Crisis de hegemonía, crisis de representación. Articulación de lo social y lo político”, en Centro de Estudios y Formación de la Federación Judicial Argentina.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Rojo, L. (2004) “Dilemas ideológicos”, en *Estudios de Sociolingüística*. España: Universidad de Vigo. Vol. 5 (2). Pp.191-205.
- Sapir, Edward (1921) [1954]. *El lenguaje*. México: Fondo de cultura económica.
- Saussure, Ferdinand de. (2001). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Searle, John (1969) [1980]. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Svampa, Maristella. (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- Trew, Tony (1979a) [1983], “Teoría e ideología en acción”, en Fowler, R. (comp.), *Lenguaje y control*, pp. 159-211. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1979b) [1983], “Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica”, en Fowler, R. (comp.), *Lenguaje y control*, pp. 159-211. México: Fondo de Cultura Económica.
- Verón, Eliseo, (1986) [1993], *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- (1987). “La palabra adversativa”, en *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Voloshinov, Valentin (1929) [1993]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. (1978) [1983]. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- (1993). “Principios del Análisis Crítico del Discurso” en *Discourse and Society* N°2 Vol.4. Londres: Sage. Pp. 249-283.
- van Leeuwen, Theo (2008). *Discourse and Practice. New tools for Critical Discourse Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.

Wainerman, C., M. Di Virgilio y N. Chami (2008), *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

Whorf, Benjamin Lee, (1956) [1971]. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Seix Barral.

Zoppi-Fontana, Mónica (1986). "El discurso referido o en busca del contexto perdido" en Cuadernos del Instituto de Lingüística, Vol 1, Fac.1, pp. 90-109, Buenos Aires, Argentina -(2005). "Identidades informales", en revista *Versión*. México: UAM, pp 13-57.

Zullo, Julia. (2010). "Los actores sociales de la pobreza: piquetes y piqueteros en la prensa argentina (1996- 2002)". Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

7. Fuentes utilizadas

7.1 Documentos legales

Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. 2002

Ley de Educación Nacional, n° 26.206. 2006.

Ley Nacional 26.150: Ley de Educación Sexual Integral. 2006.

Ley de Matrimonio Igualitario. 2010

Ley de Identidad de Género, en 2012

Ley provincial 10.947: Educación sexual. Santa Fe, 1992

Ley provincial 13.066: Educación sexual. Mendoza, 1997.

Ley 9.501, de salud sexual y reproductiva y educación sexual. Entre Ríos, 2003.

Ley 2.110: Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2006.

Ley 4.410: Educación sexual. Misiones, 2007.

7.2 Sitios de internet

www.pagina12.com.ar

www.lanacion.com

www1.hcdn.gov.ar

7.3 Materiales didácticos

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, Ministerio de la Nación, Buenos Aires. 2008

Educación Integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2007.

Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2013.