

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ARGENTINA: SENTIDOS LEGÍTIMOS Y SENTIDOS SILENCIADOS

(Sexual Education Discourse in Argentina: Legitimate meanings and silenced meanings)

Gabriel Dvoskin¹

(Universidad de Buenos Aires – CONICET)

ABSTRACT

The aim of this article is to characterize the discourse of the Integral sexual education, a law which was sanctioned in Argentina in October 2006. We analysed four texts from political, journalistic and pedagogical fields, which supported the law. We observed with which practices sexuality is associated and who the social actors that play a role in them are. Second, we analyzed what voices they incorporate, what images each speaker construes for herself and for her interlocutor and what attitudes these texts adopt towards the various discursive positionings they evoke.

Keywords: *Discourse, valuation. Sexuality. Education. Recontextualisation.*

RESUMO

Neste artigo, nós temos caracterizado o discurso em favor da lei de Educação Sexual Integral, aprovada na Argentina em outubro de 2006. Para fazer isso, analisamos quatro textos de campos políticos, jornalísticos e educativos, que eram a favor da medida. Vimos que práticas e quais são os papéis que fazem os diferentes actores envolvidos na educação sexual nas escolas e analisamos as diferentes vozes e perspectivas citadas e as imagens construídas do locutor e de seus destinatários.

Palavras-chave: *Discurso. Avaliação. Sexualidade. Educação.. Recontextualização.*

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*

INTRODUCCIÓN

En este artículo, analizamos las valoraciones que circularon sobre los signos ideológicos (VOLOSHINOV, 1929) “sexualidad” y “educación sexual” en cuatro textos que se manifestaron a favor de la ley de Educación sexual integral, sancionada en la Argentina en octubre de 2006. El corpus comprende la intervención de Marta Olinda Maffei en el debate parlamentario realizado el día 16 de agosto de 2006, en la cámara de Diputados, en el que se trató el proyecto de Educación sexual integral; dos notas publicadas por el diario *Página/12* la semana posterior a la sanción de

¹ Licenciado en letras, Profesor en Letras (Universidad de Buenos Aires). Ayudante de primera en la cátedra Sociolingüística. Participante Proyecto UBACyT (Universidad de Buenos Aires). Áreas de investigación: sociolingüística, análisis del discurso

la ley, los días 5 y 6 de octubre; y un manual elaborado por el Ministerio de Educación, en el año 2007, para la capacitación de docentes de nivel medio en educación sexual.

Más allá de los diferentes condicionamientos que presentan estos textos producto de los distintos géneros a los que pertenecen, tanto en lo referido a sus modos de producción como de circulación, en este artículo indagamos en las regularidades que atraviesan sus posicionamientos a favor de la implementación de la educación sexual en los colegios. De esta manera, nos proponemos caracterizar el discurso de la Educación sexual integral a partir de analizar con qué prácticas aparece asociada la sexualidad; quiénes son los actores sociales involucrados en estas prácticas; qué se presenta como “educación sexual integral”; cuáles son las voces legitimadas para pronunciarse sobre este tema; y qué funciones se atribuyen a los diferentes actores que participan en este tipo de educación.

Nuestra investigación parte de la idea de que el análisis del discurso constituye una vía privilegiada para el análisis de la sociedad (RAITER, 2007). Todo signo es ideológico debido a que no sólo refleja la realidad, también la refracta; al tiempo que nombra el mundo, lo constituye y le otorga una significación (VOLOSHINOV, 1929). El lenguaje se presenta, entonces, no sólo como un instrumento para transmitir referencias sobre un mundo que es exterior a él, sino como constitutivo de esa realidad al funcionar como mediador entre el ser humano y su percepción del mundo que lo rodea. La crítica de las formas lingüísticas constituye un camino para desnaturalizar aquello que la ideología dominante de una época determinada presenta como la única concepción de mundo posible.

1 LA SEXUALIDAD COMO CONTENIDO CURRICULAR

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 sobre la sexualidad, sino también sobre la educación formal (WAINERMAN *et al*, 2008). La presentación de la sexualidad como un derecho² otorga al Estado un rol protagónico en el tratamiento del tema, hecho que, por un lado,

² 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,

pone en cuestionamiento su concepción como un asunto exclusivo del ámbito privado de las personas y, por otro lado, presenta tensiones respecto a los papeles atribuidos a la familia y al Estado en la educación de los sujetos (ESQUIVEL, 2013).

En este artículo, seguimos a Bernstein (1990) al analizar qué aspectos de la sexualidad son seleccionados al ser recontextualizado el tema como contenido curricular. Tal como señala este autor, todo contenido, al ser apropiado por el discurso pedagógico, sufre una transformación. Pretendemos relevar, en aquellos textos que se pronunciaron a favor de la educación sexual integral, qué tópicos ligados a la sexualidad son preservados en este proceso de recontextualización, quiénes son los locutores legitimados para abordarlos y quiénes los interlocutores autorizados para escucharlos. A su vez, 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 clausurados? ¿Y cuáles son las operaciones discursivas a partir de las cuales se regulan estos sentidos?

2 METODOLOGÍA

A los fines de nuestra investigación, analizamos las escenas discursivas configuradas en cada uno de los textos que componen el corpus, definidas como las representaciones e identidades de los actores de una coyuntura discursiva determinada (CARBÓ, 1995; PÉREZ, 2005). La metodología empleada parte del supuesto de 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 de un texto (ANGENOT, 1989; MAINGUENEAU, 1984). Bajo esta premisa, abordamos el análisis de los textos desde dos niveles complementarios.

En primer lugar, en el nivel sintáctico-semántico, analizamos la función ideativa del lenguaje (HALLIDAY, 1994), para lo que tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación. En esta etapa, observamos con qué prácticas se asocia la sexualidad, cómo son valoradas estas prácticas, qué actores sociales participan, cómo son clasificados y qué acciones realizan. Seguimos para ello la propuesta

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, p. 9)

metodológica de la Lingüística Crítica (HODGE; KRESS, 1979), que plantea que cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo. Estos modelos pueden ser accionales o relacionales.

Para el presente artículo, nos focalizamos exclusivamente en el modelo accional, en el que aparecen tres tipos de procesos: transactivos, que incluye dos participantes, de los cuales uno es el que realiza la acción, el agente, y el otro, quien se ve afectado por las consecuencias de esta acción, el paciente; no transactivos, que consisten 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; y pseudotransactivos, que, más allá de la estructura superficial transitiva, en su estructura profunda presentan un único participante, que bien puede cumplir el rol de agente o el de experimentante, y son aquellos procesos 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, dado que de lo contrario, se trataría de un proceso transactivo.

Estas estructuras constituyen las formas básicas de los enunciados, que no suelen ser las que aparecen en el uso cotidiano del lenguaje. Por el contrario, la mayoría de las veces, señalan Hodge y Kress, estas formas son afectadas por transformaciones, que son operaciones que borran, combinan o reordenan sintagmas o partes de ellos, como es el caso de la elipsis, la nominalización, la pasivización, la impersonalización o la incorporación negativa. En aquellos casos en los que nos encontramos con este tipo de operaciones, restituimos sus formas básicas en la medida en que nos fue posible por el contexto discursivo o por el conocimiento de mundo.

En un segundo momento, abordamos el nivel semántico-discursivo con el fin de analizar las imágenes que construyen los locutores de los textos tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asumen frente a los diversos posicionamientos discursivos que evocan.

Adoptamos, para ello, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (MARTIN; WHITE, 2005) y nos centramos específicamente en el subsistema de compromiso, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherente a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permiten dar cuenta del grado de heteroglosia construido. A lo largo de una escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que naturaliza la postura

del locutor al presentarla como la única posible; y la heteroglosia, que introduce puntos de vista alternativos, frente a los cuales el locutor adopta posturas diversas, como el rechazo, el respaldo o la identificación.

Seguimos, a su vez, la distinción propuesta por Ducrot (1984) entre el locutor del texto, identificado por las marcas de la primera persona y a quien se adjudica la responsabilidad global de la enunciación; y los enunciadores, responsables de los diferentes puntos de vista que son incorporados en la escena.

En este segundo nivel de análisis, centramos nuestra atención, por un lado, en aquellos recursos heteroglósicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que incorporan voces alternativas a la del locutor. Y, por otro lado, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su enunciado (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980).

3 ANÁLISIS

3.1 El debate parlamentario

El primero de los textos que analizamos corresponde a la intervención de la diputada Maffei en el debate parlamentario en el que se trató el proyecto de Educación sexual integral. Por aquel entonces, Maffei era representante del partido Afirmación de una República Igualitaria (ARI) por Buenos Aires, era miembro informante del proyecto y había estado al frente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) entre 1995 y 2004.

En el texto, encontramos cuatro categorías de actores, si bien no todos ellos se presentan como grupos homogéneos: 1) los diputados; 2) los docentes; 3) los padres y madres; y 4) los jóvenes. En el cuadro 1, se observa la distribución de los roles temáticos de estos actores:

Cuadro 1: Distribución de los roles temáticos.

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Jóvenes	1	23	6	30
Padres	11	2	-	13
Legisladores	13	1	4	18
Docentes	4	-	1	5

Como se observa en el cuadro, los jóvenes es el actor que mayor frecuencia de aparición tiene en el texto y son presentados como un sujeto colectivo, homogéneo. Cumplen predominantemente roles pasivos, ya sea como paciente, afectado por la acción de un adulto, o como experimentante de fenómenos psicológicos:

1. *La persona debe ser educada integralmente.*³ (12)
2. [Todos sabemos] *lo que han padecido nuestros chicos.* (12)

Por su parte, los legisladores participan en 19 procesos y cumplen predominantemente el rol de agente:

3. *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.* (11)
4. *Permitamos [los legisladores] que la educación sexual sea sensatamente brindada por la institución escolar.* (13)

Sin embargo, esta categoría de actor no constituye un todo homogéneo, sino que se divide entre aquellos diputados que están a favor de aprobar el proyecto, grupo en el que se incluye la diputada Maffei y al que se dirige positivamente, y aquellos otros que se oponen:

5. *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. [...]* (12)
6. *Saquémonos la careta y empecemos a hablar seriamente de los verdaderos trastornos que padecen nuestros pibes.* (12)

³ 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 2006, disponible en <http://www.lhcdn.gov.ar>. En adelante, [colocaremos únicamente el número de página entre paréntesis.](#)

Este desdoblamiento del sujeto al que se dirige la locutora entre los prodestinatarios y los contradestinatarios, característico del discurso político (VERÓN, 1987), se observa, en los ejemplos 5 y 6, en los distintos tipos de *Nosotros* que aparecen y en los diferentes alcances que tienen.

En el primero de estos ejemplos, encontramos el uso del “Nosotros inclusivo”, que presenta dos referencias distintas. Por un lado, remite a los diputados que apoyan el proyecto, colectivo que comparte las creencias de la locutora, introducidas en el texto en la forma de presupuestos (DUCROT, 1984). El uso de los verbos *saber* y *conocer* presentan como una verdad la proposición comunicada, fenómeno que moviliza un universo de sentido que el locutor impone como compartido por su interlocutor.

Por otro lado, en este ejemplo aparece un “Nosotros inclusivo” que refiere a los docentes, grupo en el que también se incluye Maffei, ethos prediscursivo (MAINGUENEAU, 2010) que ratifica a lo largo del texto y que le otorga un lugar diferencial en el debate respecto al resto de los diputados.

Por su parte, en el ejemplo 6, se emplea un “Nosotros demagógico” (LAVANDERA, 1986a), a partir del cual la locutora simula una cercanía con su destinatario, ya que incluye supuestamente a ambos en un mismo colectivo. Sin embargo, esta cercanía es ficticia, debido a que este tipo de *Nosotros* no incluye al locutor, sino únicamente a su contradestinatario: los diputados que se oponen al proyecto, aquellos que aún no se sacaron la careta ni empezaron a hablar seriamente de los trastornos de los chicos. La primera persona del plural funciona, entonces, como un recurso que mitiga la fuerza de la orden realizada.

Maffei recupera la voz de su contradestinatario en su intervención, pero con el único objeto de refutarla:

7. 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 este sentido, quiero establecer dos aspectos básicos, porque me parece que existe confusión. Algunos compañeros están creyendo que lo que nosotros vamos a implementar es una asignatura llamada "Educación Sexual", que va a tener horario de clase, y los chicos la van a cursar todos los días o dos o tres veces por semana. (13)

Tanto el *decir* como el *creer*, en el ejemplo 7, se oponen a lo que será realizado por un *Nosotros*, por lo que presentan como un presupuesto la falsedad del contenido referido atribuido a un *Ellos*. La locutora se encarga de corregir esta “confusión”, actividad propia del docente, posición de

enunciación que Maffei también configura para sí a lo largo del texto, fundamentalmente a partir de recursos que clausuran el espacio dialógico, como es el caso de la refutación, o bien mediante aseveraciones monoglósicas, que impiden cualquier tipo de discusión:

8. *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.* (12)

Los “docentes”, al igual que los legisladores, tienen un rol primordial en el proyecto, hecho que se observa, en el cuadro 1, en que cumplen principalmente el papel de agente en procesos transactivos:

9. *Es tiempo de [los docentes] educar al ser humano en su sensibilidad, en la pasión, en el amor, en la soledad.* (12)

Esta clasificación de los legisladores y docentes, ambos grupos en los que se incluye la locutora, los constituye como los actores principales para llevar adelante la 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:

10. *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.* (13)

11. *El derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual.* (12)

Al igual que en el caso de los diputados opositores, la voz de los padres es incorporada en el texto con el fin de descalificarla, operación a partir de la cual se deslegitima su participación en este tipo de educación:

12. *[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?* (13)

En este ejemplo, aparece el uso de preguntas retóricas que incorporan la voz de los padres. Este tipo de preguntas clausuran el espacio dialógico debido a la imposibilidad de contestar afirmativamente a alguna de ellas sin ser clasificado como ridículo, operación que da lugar a una única respuesta posible. Este efecto está dado, principalmente, por la calificación de las clases de educación sexual como racionales, categorización que conduce a inferir que quienes se oponen a ellas son, cuanto menos, no racionales.

Los jóvenes, por su parte, no tienen voz, representan el tercero discursivo: a través de su sexualidad, se habla metonímicamente de ellos, sujeto paciente al que hay que “cuidar” y “educar”, participación que los relega a un lugar pasivo en este proyecto de educación sexual.

La transmisión de enfermedades, los embarazos no deseados y los casos de abusos constituyen los argumentos principales para fundamentar la inclusión de la sexualidad como contenido curricular. La concepción integral sobre la sexualidad, basada en la idea de que atraviesa distintas dimensiones del ser humano, es nuevamente opacada por una valoración del signo que reduce la sexualidad a la mera genitalidad, específicamente, a su asimilación con las consecuencias no deseadas de su práctica.

3.2 El artículo periodístico

La semana siguiente a la sanción de la ley de Educación sexual integral, *Página/12* publicó cuatro notas relacionadas con este tema. Para la presente investigación, hemos seleccionado los artículos publicados 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.

Uno de los recursos principales que emplean los diarios para generar credibilidad y establecer su posicionamiento respecto a un determinado tema consiste en traer a escena a una diversidad de voces, 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, [1979] 1983, p. 189)

Esta polifonía, por un lado, genera la ilusión de un espacio plural y objetivo, y, por el otro, constituye el lugar de enunciación del diario (RAITER, 1999).

Apenas sancionada la ley, *Página/12* trajo a escena a una diversidad de actores involucrados en el tema de la educación sexual integral, a los que podemos agrupar en siete categorías: 1) los legisladores; 2) las autoridades educativas; 3) la Iglesia, representada por tres obispos; 4) los padres; 5) los jóvenes, clasificados como “adolescentes”, “alumnos” o “hijos”; 6) los especialistas, entre los que se incluye a la pedagoga Gabriela Rodríguez; y 7) el propio diario.

En el siguiente cuadro, exponemos la distribución de los roles temáticos de los diferentes actores:

Cuadro 2: 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

Tal como se observa en el cuadro 2, los legisladores son los que mayor frecuencia de aparición tienen en el texto, hecho que no resulta sorprendente dado que el tema principal abordado en estas notas era la sanción de la ley en el Congreso. Este protagonismo se corrobora en el rol agentivo que desempeña este actor en la mayoría de las cláusulas en las que aparece:

13. *El proyecto [fue] aprobado por abrumadora mayoría [por los senadores] (5/10/2006)*⁴.

14. *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. (5/10/2006)*

Por otro lado, es la voz de los legisladores la que se retoma con mayor frecuencia en las notas, tanto de aquellos que se posicionaron a favor de la sanción, como de los que presentaron críticas al proyecto, si bien la de estos últimos ocupa un espacio mucho más reducido:

15. *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. (5/10/2006)*

⁴ Tanto este ejemplo como los restantes de este apartado fueron extraídos de la página web del diario *Página/12*: www.pagina12.com.ar. En adelante, colocaremos entre paréntesis la fecha en que fue publicada la nota.

Más allá del reconocimiento de ambas posturas, en el ejemplo anterior podemos advertir el posicionamiento del diario a partir del análisis de ciertas marcas textuales. El uso del pretérito imperfecto para referir la postura opositora de la senadora Negre de Alonso contrasta en el orden sintagmático con el tiempo presente utilizado para incorporar 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, 1986b).

Por otro lado, en las notas observamos que las voces de aquellos senadores que votaron a favor del proyecto son incorporadas mediante verbos que presuponen el carácter de verdad del contenido referido, fenómeno que muestra el apoyo del diario y constituye a sus enunciadores en un lugar de saber sobre el tema:

16. *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”.* (6/10/2006)

17. *Di Tulio destacó que “no sólo previene embarazos sino patologías como abusos”, entre otras cosas.*” (6/10/2006)

En los ejemplos 16 y 17, las voces de las legisladoras Maffei y Di Tullio, ambas a favor de la sanción del proyecto, son respaldadas por *Página/12*. La incorporación de sus dichos en el texto mediante los verbos *advertir* y *destacar*, respectivamente, presuponen su verdad, por lo que impiden su cuestionamiento. La presentación de la información como un presupuesto (DUCROT, 1984) impone un universo de sentido en el que el signo “sexualidad” es valorado como un riesgo al quedar reducido al coito prematuro, los embarazos no deseados y los abusos, valoración que presenta la educación sexual como una herramienta para contrarrestar estas prácticas, todas ellas equiparadas bajo una misma valoración negativa.

El posicionamiento a favor de la ley por parte del diario lo observamos, a su vez, en que el segundo actor que mayor frecuencia de aparición tiene en el texto son las autoridades educativas, representadas principalmente por el entonces Ministro de Educación Nacional Daniel Filmus:

18. *“Los docentes tienen que capacitarse. Tenemos que contar con materiales para la formación docente”, dijo al explicar por qué la iniciativa tiene tiempos tan generosos para traducirse en hechos concretos.* (5/10/2006)

19. *“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.*” (5/10/2006)

Este actor desempeña fundamentalmente el rol de agente y su voz, al igual que en el caso de los legisladores que se pronunciaron a favor del proyecto, es incorporada mediante verbos que dan cuenta del respaldo del diario: tanto *explicar* como *señalar*, presentes en los ejemplos 18 y 19, indican conocimiento sobre el tema por parte de la fuente citada, procedimiento que constituye al Ministro de Educación en un lugar de saber.

Por su parte, la voz opositora al proyecto está representada principalmente por la Iglesia, encarnada en tres obispos. Este actor aparece en trece cláusulas y cumple fundamentalmente el rol de agente, clasificación que le otorga gran protagonismo en el tema. Sin embargo, su postura es retomada por el diario con el objeto de rechazarla, procedimiento que se observa claramente en los recursos que se utilizan para traer a escena las voces de los obispos:

19. *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. (6/10/2006)*

El uso de las comillas, en el ejemplo 19, permite al diario distanciarse de los dichos referidos de los tres obispos (ZOPPI-FONTANA, 1986) al presentarlos de forma explícita como una opinión ajena. Este distanciamiento, a su vez, se aprecia de forma manifiesta en el título de la nota:

20. *Si es sexual, nada de educación. (6/10/2006)*

El carácter irónico de este enunciado marca, por un lado, el distanciamiento del diario frente a la opinión de los obispos y, por el otro, descalifica su postura al ridiculizarla mediante el humor: “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 distanciado.” (DUCROT, [1984] 2001, P. 262).

La postura a favor de la ley de Educación sexual integral aparece fundamentada sobre el argumento de que la educación sexual previene las consecuencias no deseadas de la práctica sexual. Este argumento presenta en su reverso que la falta de educación sexual constituye la causa principal para que se produzcan estos males, lo que conduce a inferir que aquellos que se posicionan en contra de la sanción son cómplices o incluso autores de estos males, inferencia que, como vimos en el apartado anterior, fue explícitamente formulada por la diputada Maffei durante el debate parlamentario.

La educación sexual en los colegios se presenta, así, en *Página/12*, como una consecuencia de su falta en los hogares, encadenamiento que descalifica a los padres en esta tarea:

21. *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”. (5/10/2006)

22. [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.* (5/10/2006)

En los ejemplos 21 y 22, tanto la encuesta realizada en la ciudad de Buenos Aires como el trabajo de la pedagoga Gabriela Rodríguez funcionan como citas de autoridad que sustentan los argumentos empleados a favor de implementar la educación sexual en los colegios. La voz de los jóvenes aparece exclusivamente como un dato, hecho que contribuye a configurar a este actor como el sujeto beneficiario de las políticas a implementar.

La escena discursiva configurada en las notas de *Página/12* presenta dos posturas antagónicas en relación con la ley de Educación sexual integral: a favor, posicionamiento con el cual se identifica el diario y que es desarrollado por los legisladores que apoyaron su sanción en el Congreso, por las autoridades educativas y por los especialistas; y en contra, oposición atribuida fundamentalmente a la Iglesia católica y a la cual el diario descalifica, contracción dialógica (MARTIN; WHITE, 2005) que restringe las alternativas a un único sentido posible.

Esta polarización reduce el debate sobre la educación sexual exclusivamente a su sanción, por lo que se deja de lado la discusión sobre otros aspectos, como los contenidos a desarrollar, los agentes encargados de hacerlo o los espacios donde llevarlo a cabo. Estas temáticas aparecen de forma implícita, bajo la forma del presupuesto o el sobreentendido (DUCROT, 1984), operación que impide su cuestionamiento: la educación sexual se presenta como un camino para demorar el inicio de las prácticas sexuales, combatir la pobreza, evitar el embarazo adolescente⁵, los casos de abuso y la transmisión de enfermedades. El signo “sexualidad” permanece, así, asociado

⁵ En un trabajo anterior (DVOSKIN, 2015), observamos que los signos “embarazo adolescente” y “embarazo no planificado” son asimilados con “embarazo no deseado”, en el diario *Página/12*, operación que les otorga una valoración negativa. La planificación aparece entonces como un valor necesario para un embarazo “feliz” y se universaliza como un valor absurdo el hecho de que un adolescente quiera tener un hijo.

exclusivamente con el coito, específicamente con sus consecuencias no deseadas, hecho que no sólo le otorga una valoración negativa, sino que también deja en el olvido el carácter integral del tema.

3.3 El manual para docentes

El tercer texto analizado es un manual elaborado por el Ministerio de Educación, en el año 2007, para la capacitación de docentes de nivel secundario en educación sexual. 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”.

Para esta investigación, nos hemos centrado en el análisis de un apartado del segundo capítulo, titulado “La posición del docente”, en el que identificamos cuatro categorías de actores: 1) el docente; 2) los padres y las madres; 3) los adultos, grupo que reúne a los padres y a los docentes; y 4) los jóvenes, clasificados como “chicos y chicas”, “alumnos” y “adolescentes”.

A lo largo del texto, predomina un estilo monoglósico, manifestado en enunciados declarativos, propio del género académico (GARCÍA NEGRONI *et al*, 2011). Por otro lado, aparece un gran número de transformaciones (HODGE; KRESS, 1979), como nominalizaciones, pasivizaciones e impersonalizaciones. Este tipo de operaciones genera imprecisión en la designación de los participantes que llevan a cabo los procesos mencionados, ya sea porque no aparecen en la forma de superficie o porque el papel que cumplen no es del todo claro. Como consecuencia, se complejiza la sintaxis, fenómeno que exige de un mayor esfuerzo cognitivo para su comprensión, característica propia del discurso del conocimiento y la autoridad (FOWLER, 1979).

En el siguiente cuadro presentamos la distribución de los roles temáticos de los diferentes actores sociales que aparecen en el texto:

Cuadro 3: Distribución de los roles temáticos.

	Agente	Paciente	Experimentante	Totales
Docente	36	2	1	39
Adultos	28	3	-	31
Jóvenes	6	22	1	28
Padres	1	1	-	2

El docente y los adultos son los actores que mayor frecuencia de aparición tienen en el texto y cumplen predominantemente el rol de agente en procesos que tienen como paciente, la mayoría de las veces, a los jóvenes:

23. *Los adultos tenemos una importante responsabilidad en la educación y formación integral de las nuevas generaciones.*⁶ (2007:15)

24. *Es nuestra responsabilidad como docentes el ofrecer conocimientos e información adecuada a nuestros alumnos y alumnas.* (2007:15)

Por otro lado, tanto en el ejemplo 23 como en el 24, aparece el uso del “Nosotros inclusivo”, a partir del cual el locutor integra a su destinatario en un colectivo compartido.

Sin embargo, las referencias de este pronombre varían en uno y otro caso. En el primero de estos fragmentos, el locutor se posiciona como un adulto común, condición que lo iguala a su destinatario:

25. *Todas las personas, de uno u otro modo, nos enfrentamos con una serie de preconceptos que surgen de la propia experiencia de vida, de la información y mandatos –muchas veces contradictorios– que hemos recibido a lo largo de la misma.* (2007: 16)

La condición de adulto le atribuye al locutor las mismas falencias que posee su destinatario en relación con la temática de la educación sexual, característica que se ratifica en el uso predominante de la primera persona del plural para referirse a este destinatario. Sin embargo, cuando se dirige al docente, en la mayoría de los casos se distancia de este destinatario al emplear la tercera persona del singular, fragmentos en los que el texto adquiere un matiz deóntico:

⁶ *Educación Integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2007. Todas las citas remiten a esta edición. En adelante, mencionaremos únicamente el año de edición y el número de página entre paréntesis.

26. *La posición del docente debe condensar la disposición para conversar y promover situaciones de confianza con sus alumnos.* (2007: 15)

27. *La educación sexual no puede ser provista [por el docente] 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)

La modalidad deóntica que atraviesa a ambos enunciados, evidenciado en los verbos auxiliares empleados, y la negación metalingüística que aparece en el ejemplo 27, mediante la cual el locutor refuta y corrige esa segunda voz anónima que trae a escena, lo constituyen en un lugar de saber y autoridad. Esta imagen de especialista se configura, a su vez, mediante el estilo monoglósico que predomina en el texto, que presenta los sentidos transmitidos por el locutor como los únicos posibles:

28. *En el terreno de la educación en sexualidad, el papel del docente es central.* (2007: 15)

29. *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 28 como en el 29, da cuenta del carácter asertivo de las proposiciones comunicadas por el locutor, que le atribuye a su texto un tono didáctico propio del discurso del saber. Esta cualidad se verifica, a su vez, en el hecho de que las voces alternativas que trae a escena son incorporadas con el único objeto de ser refutadas y corregidas, contracción dialógica que, como vimos anteriormente en el ejemplo 27, consolidan el lugar de conocimiento y de autoridad del locutor:

30. *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)

31. *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 30 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 31, produce el mismo efecto: el

locutor refuta esa otra voz anónima que proclama que “hablar de sexo es hablar de la sexualidad del docente” y la corrige.

Ambos procedimientos contribuyen a consolidar la imagen de especialista del locutor en materia de educación sexual, condición que legitima su acceso privilegiado a la palabra. Los adultos, en cambio, grupo conformado por el docente, los padres y las madres, constituyen sus destinatarios.

Por su parte, los jóvenes son constituidos como objeto discursivo. El rol pasivo que cumplen en la mayoría de los procesos en los que participan les otorga un carácter pasivo, dependiente de un otro, los adultos:

32. *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)

33. *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)

Su participación como pacientes les impide decidir o actuar conscientemente, clasificación que los inhabilita para asumir las actitudes de “cuidado” o evitar las “situaciones de riesgo” que implica la práctica sexual: “Con el indiscutible argumento de la prevención, se adosa la supervisión. ¡Cuídese! 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, p. 91). La valoración del signo “sexualidad” queda, así, sesgada 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, inferencia inevitable a partir de presentar la práctica sexual como una actividad que exige de un actor capaz de decidir sobre sus propios actos, capacidad de la que carecen los jóvenes, de acuerdo con este manual.

CONCLUSIONES: LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA SEXUALIDAD

El análisis del corpus nos permitió caracterizar un discurso sobre la Educación sexual integral que, siguiendo la clasificación propuesta por Wainerman *et al* (2008), 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. La abstinencia se presenta, así, como una solución para combatir estos males, si bien no se expresa de forma explícita sino bajo la forma del sobreentendido. Del mismo modo, se plantea como un presupuesto que el embarazo no forma parte de los deseos de los adolescentes, por lo que, en caso de ocurrir, es valorado como un accidente o 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, es silenciado por quedar fuera de los sentidos legitimados en el enfoque del programa.

Siguiendo a Bernstein (1990), la recontextualización de la sexualidad como contenido curricular reduce el tema a los contenidos normalizables y normativizables. La racionalización de la sexualidad transforma el tema en un objeto de conocimiento, regido por parámetros científicos (FOUCAULT, 1976). El respeto por la diversidad sexual y por la libertad de elección se limita a su simple mención en el documento de la ley⁷, pero queda excluido como contenido curricular por no responder a los criterios necesarios para su evaluación, requisito indispensable del dispositivo pedagógico.

Esta valoración de la sexualidad establece disciplinas autorizadas para abordar el tema, por lo que ciertos actores resultan legitimados para posicionarse como locutores, aquellos que poseen el “conocimiento” sobre la materia, y aquellos otros, carentes de este saber, quedan relegados al lugar de destinatario o, directamente, excluidos de la situación de interlocución. El régimen de verdad establece valoraciones “correctas” e “incorrectas” sobre la sexualidad. La clausura dialógica, manifestada en el corpus a partir de recursos que contraen la heteroglosia, como la descalificación de la palabra ajena mediante la ironía o la negación metalingüística, o sencillamente mediante un estilo monoglósico, impone un único sentido posible para la sexualidad. 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.

Una educación sexual exitosa se presenta, entonces, como aquella en la que el alumno logra interiorizar los conocimientos provistos por el docente, sentidos institucionalizados (ILICH,

⁷ Ley 26.150, artículo 3°.

1978) que impiden la formación de la conciencia crítica del estudiante, quien ve restringidas sus posibilidades a un único camino legitimado.

Recebido em: maio de 2017
Aprovado em: junho de 2017
gabidvoskin@gmail.com
gabidvoskin [@] hotmail.com

BIBLIOGRAFÍA

ANGENOT, Marc (1989) [2010]. El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI.

BERNSTEIN, B. (1990) [1996]. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

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.

DÍAZ, Esther (1993). La sexualidad y el poder. Buenos Aires: Almagesto.

DUCROT, Oswald (1984) [2001]. El decir y lo dicho. Buenos Aires: Edicial.

DVOSKIN, G. (2015) “Medios y realidad: formaciones discursivas en disputa”, en Signo y Señal n° 27. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística. Pp. 143-169.

ESQUIVEL, Juan Cruz (2013). Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. Buenos Aires: CLACSO.

FOUCAULT, M. (1976) [2008]. Historia de la sexualidad. La voluntad del saber, Argentina: Siglo XXI.

FOWLER, R. (1979) [1983]. “Poder”, en FOWLER, R., HODGE, R., KRESS, G. y TREW, T., Lenguaje y Control. México: FCE.

GARCÍA NEGRONI, M. M., HALL, B., MARÍN, M., GELBES RAMÍREZ, S. y C. TOSI (2011). Los discursos del saber. Prácticas y enunciación académica. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

HALLIDAY, Michael (1994). An Introduction to Functional Grammar. Londres: Arnold.

HODGE, R. y G. KRESS (1979) [1993]. Lenguaje como Ideología, Routledge, Londres.

ILICH, I. (1978) [2011]. La sociedad desescolarizada. Buenos Aires: Godot.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980) [1986]. *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.

LAVANDERA, B. (1986a) [2014]. “Hacia una tipología del discurso autoritario”, en *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós. p. 303-323.

(1986b). “El cambio de modo como estrategia discursiva”, en *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 139-166.

MAINGUENEAU, Dominique (1984) [2008]. *Gênese dos discursos*. San Pablo: Parábola.

(2010) “El enunciadador encarnado: el problema del Ethos”, en *Revista Versión*. México: UAM. Pp. 203-225.

MARTIN, J.R. y P. R. R. WHITE (2005). *The language of evaluation*. Londres: Appraisal in English, Palgrave.

PÉREZ, S. (2005) “La construcción discursiva de los participantes. Análisis de una intervención en el Primer Congreso Feminista de Yucatán (1916)”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*. México: UNAM. PP. 57-73. Volumen 23, N° 42.

RAITER, A. (1999) “La paradoja de lo público”, en *Filología XXXII*, 1-2. pp. 129-144.

(2007). “Los significados son ideológicos”, en Santader, P. (ed), *Discurso y crítica social*. Valparaíso: EOC. Pp. 11-29.

TREW, Tony (1979) [1983]. “Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica”, en FOWLER, R. (comp.), *Lenguaje y control*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 159-211.

VERÓN, Eliseo (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.

WAINERMAN, C., M. DI VIRGILIO y N. CHAMI (2008), *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

ZOPPI-FONTANA, Mónica (1986). “El discurso referido o en busca del contexto perdido”, en *Cuadernos del Instituto de Lingüística*, Vol 1, Fac.1, Buenos Aires, Argentina. Pp. 90-109.