



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2016

ISSN 1887-4606

Vol. 10(1) 1-21

www.dissoc.org

Artículo

**La educación formal de la sexualidad:
la autoridad del discurso pedagógico**

*The formal education of sexuality: the authority of
pedagogical discourse*

Gabriel Dvoskin

C.O.N.I.C.E.T.

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

En este artículo, nos proponemos indagar en los procesos de producción y circulación de sentidos en el discurso pedagógico. Para ello, analizamos las escenas discursivas (Pérez, 2005) configuradas en dos manuales para docentes del nivel medio, elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, en la Argentina, para su formación como capacitadores en educación sexual integral. Partimos de la idea de que el uso del lenguaje es inherentemente dialógico y polifónico (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1982) y analizamos el grado de heteroglosia construido en los textos, lo que nos permitiría observar el carácter más o menos unívoco y naturalizado de los sentidos transmitidos. Para ello, adoptamos las categorías propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) y recurrimos a las distinciones establecidas por la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) entre el locutor y los enunciadores. El análisis de los textos permitió observar un predominio de recursos que clausuran la posibilidad de que se manifiesten otras voces diferentes a la del locutor, fenómeno que imposibilita cualquier forma de cuestionamiento o de debate. Por el contrario, en estos discursos pedagógicos se presenta una verdad ya establecida sobre la sexualidad, para la cual la ciencia ofrece su legitimación racional.

Palabras clave: discurso pedagógico; dialogismo; valoración; autoridad.

Abstract

The aim of this article is to analyse the production and circulation of meanings in pedagogic discourse. In order to do so, we will discuss the configuration process of the discursive scene (Pérez, 2005) developed in two scholar books for teachers of middle level, written by the Ministry of Education, in Argentina, for training them in sexual education. We address our research in a dialogic and polyphonic discursive theory (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1982) and we analyse the degree of heteroglossia construed in these texts as a way to observe the more or less univocal and naturalized character of the meanings transmitted. We adopt the categories created by the Appraisal Theory (Martin & White, 2005) and the distinction between the locutor and the enunciator of a text (Ducrot, 1984). In both texts, we note the predominance of the use of resources that closed down the possibility that other voices different of the speaker manifest. This phenomenon precludes any form of questioning or discussion. On the contrary, these pedagogical discourses present a truth already established about sexuality, for which science offers the rational legitimacy.

Keywords: Pedagogical discourse; dialogism; valuation; authority.

Introducción

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley 26.150, denominada “Ley de Educación Sexual Integral”. La medida estableció la obligatoriedad de la 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 implementación de la política debía realizarse en un plazo de 180 días, período en el que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendría que diseñar el plan que diera cumplimiento a la ley.

Si bien en la Argentina ya había habido previamente iniciativas a nivel provincial para tratar temáticas relacionadas con la sexualidad en el ámbito escolar¹, esta ley es nacional y plantea una serie de características novedosas respecto de las políticas que habían sido desarrolladas anteriormente. En primer lugar, propone un abordaje integral² de la sexualidad, desde una perspectiva de género y de derechos humanos, que articule dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, éticas y afectivas. Esta integralidad constituye una ruptura frente a los enfoques anteriores, que habían reducido la sexualidad exclusivamente a sus aspectos biológico y genital (Faur, 2012).

Por otro lado, establece que la temática de la sexualidad no debe recaer en agentes “especializados” o ser abordada en materias específicas, como había ocurrido en experiencias pasadas, que en la mayoría de los casos habían encomendado esta tarea a médicos o a docentes de Biología, Ciencias Naturales o Educación Física (Wainerman et al, 2008). Por el contrario, de acuerdo con la ley sancionada en 2006, todos los docentes deben trabajar los contenidos particulares de sus disciplinas prestando atención e interés a la temática de la sexualidad. Esta transversalidad abriría el camino para que el tema se abordara desde enfoques diversos y permitiría, de ese modo, un tratamiento horizontal y democrático: sin especialistas, no habría jerarquías, por lo que cada voz se pronunciaría sin temor a ser censurada o corregida, hecho que reforzaría la idea de que la sexualidad no se reduce a cuestiones biológicas o higiénicas, sino que abarca también aspectos sociales, culturales y políticos (Marina, 2012).

Más allá de estas características mencionadas en el documento de la ley, la inclusión de la sexualidad como contenido curricular obligatorio plantea una serie de tensiones que no resultan fáciles de resolver. En primer lugar, el ámbito

público de la educación formal no parecería ser el apropiado para abordar un tema como la sexualidad, que ha sido reservado a la esfera privada en las sociedades modernas occidentales (Bejar, 1988; Ariès, 1992). Por otro lado, el dispositivo pedagógico, con sus reglas específicas, establece clasificaciones sobre la base, principalmente, del criterio de corrección (Bernstein, 1990), parámetro inadecuado, a priori, para valorar un tema íntimamente ligado con el placer como lo es el de la sexualidad.

El tema de la educación sexual como objeto de estudio ha sido abordado desde diversas perspectivas (Fine, 1988; Chilisa, 2006). En este artículo, nos interesa indagar, desde la perspectiva del análisis del discurso (Voloshinov, 1929; Martin & White, 2005), en los procesos de producción y circulación de sentidos en el discurso pedagógico. Para ello, analizamos las escenas discursivas (Pérez, 2005) configuradas en dos manuales de formación docente de nivel secundario sobre educación sexual integral.

La variedad de voces que aparecen en los textos incorporan diferentes posicionamientos sobre la sexualidad, frente a los cuales el locutor adopta determinadas posturas. El análisis de los recursos lingüísticos mediante los cuales se trae a escena esta diversidad de perspectivas nos permite dar cuenta del propio posicionamiento del locutor sobre el tema y de las imágenes que configura en el texto sobre sí mismo y sobre su interlocutor, imágenes que implican un tipo de relación entre ambos. El objetivo de nuestro análisis consiste en caracterizar las escenas discursivas constituidas en estos manuales, fenómeno a partir del cual indagaremos en los procesos de producción y circulación de sentidos en el discurso pedagógico.

Marco teórico y metodológico

Tomamos como punto de partida para nuestra investigación la idea planteada por Voloshinov (1929) y Bajtín (1982) sobre el carácter inherentemente dialógico y polifónico que atraviesa al uso del lenguaje. De acuerdo con esta perspectiva, en cada texto se inscribe una diversidad de voces caracterizadas por un punto de vista particular y por diferir del resto en sus contenidos ideológicos y axiológicos. El sentido surge, así, de la interacción entre los diferentes puntos de vista que el locutor trae a escena en su enunciación y frente a los cuales adopta posicionamientos diversos. A su vez, todo enunciado se dirige a un otro, sea este real o virtual, fenómeno que deja sus huellas en la superficie textual.

Este enfoque propuesto por Voloshinov y Bajtín para el estudio del lenguaje ha sido retomado y profundizado por diversas corrientes de la lingüística. Entre sus principales seguidores consideramos, por un lado, a Ducrot (1984), con la Teoría de la Polifonía, quien sostiene que no sólo en un texto se puede notar la convivencia de varias voces sino también en el enunciado mismo. De este modo, distingue entre el locutor, sujeto discursivo al que se le adjudica la responsabilidad global de la enunciación y a quien remiten las marcas del “yo” en el texto; y los enunciadore, a quienes se identifica –de formas más o menos explícitas- como los responsables de determinados puntos de vista. Los diferentes tipos de sujetos discursivos propuestos por Ducrot permiten identificar, al interior del enunciado, la diversidad de puntos de vista que allí aparecen.

Por su parte, desde un enfoque funcionalista, la Teoría de la Valoración (Martin & Rose, 2003; Martín & White, 2005) adopta una perspectiva dialógica y retórica para estudiar la dimensión interpersonal en el uso del lenguaje. El foco de interés de esta teoría reside en contribuir al análisis de los recursos semánticos que utilizan los hablantes para configurar su identidad y la de sus oyentes, así como también para presentar su postura sobre un determinado tema. Divide los recursos evaluativos del lenguaje en tres grandes dominios semánticos o subsistemas: la actitud, que incluye los significados a través de los cuales los hablantes evalúan positiva o negativamente sus enunciados (desde un punto de vista emocional, moral o estético); el compromiso, que remite a la postura que asume el emisor frente a las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto; y la gradación, que establece cómo el hablante regula la fuerza de sus aserciones y manipula la precisión de sus categorizaciones semánticas (Kaplan, 2004). Según esta teoría, estos tres dominios de significados operan de manera conjunta y simultánea.

En este artículo, abordamos el nivel semántico-discursivo de los textos con el objeto de analizar las escenas discursivas configuradas en dos manuales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional para la implementación de la educación sexual integral en los colegios. Tomamos el concepto de escena discursiva elaborado por Pérez (2005), quien lo define como los mecanismos semánticos a partir de los cuales se construyen las representaciones e identidades de los participantes de una coyuntura discursiva determinada. Analizamos qué voces incorporan, a partir de qué recursos lingüísticos traen a escena dichas voces, cuáles son las actitudes del locutor frente a los diversos posicionamientos que evoca y qué imágenes construye de sí mismo y de su interlocutor.

Adoptamos, para ello, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración. Nos centramos específicamente en el análisis del subsistema de compromiso, esto es, en los recursos lingüísticos que se utilizan para posicionar al emisor en relación con las proposiciones comunicadas en su texto y los significados por medio de los cuales se reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que los enunciados ponen en juego. A lo largo de una escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que ignora la diversidad de voces que entra en escena en todo acto comunicativo y presenta, por lo tanto, la postura del emisor como la única posible; y la heteroglosia, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas a la del emisor en el propio enunciado, ya sea para su apertura dialógica o para su clausura.

Recurrimos, a su vez, a la distinción realizada por la Teoría de la Polifonía entre el locutor del texto y los enunciadorees que trae a escena, debido a que ello permite identificar y poner en evidencia los diferentes puntos de vista que aparecen en un mismo enunciado. El tipo de compromiso que el locutor asume frente a cada uno de estos posicionamientos que evoca configura su propia postura sobre el tema y, paralelamente, construye su imagen y la de su interlocutor.

Por otro lado, seguimos la caracterización que hace Lavandera (1986a) sobre el discurso autoritario con el objeto de identificar qué propiedades y recursos típicos de este discurso aparecen en los textos que forman parte de nuestro corpus. Según esta autora, el discurso autoritario se caracteriza fundamentalmente por acallar la voz del interlocutor, por lo que resulta estrictamente monoglósico. Plantea tres subcategorías dentro de este tipo de discurso según el carácter de quien tiene la autoridad: autoritario-dictatorial; autoritario-demagógico; y autoritario-desautorizado. Si bien consideramos para nuestra investigación los tres tipos señalados, nos interesamos principalmente por el discurso autoritario-demagógico, definido como aquel que busca persuadir al oyente de que tiene un poder que comparte con el orador. El empleo de la primera persona del plural, de expresiones coloquiales o de preguntas que no suponen una respuesta constituye un recurso al servicio de minimizar la distancia entre el locutor y sus destinatarios directos. Estas características, señala Lavandera, aparecen en discursos que no son fundamentalmente autoritarios, por lo que resulta necesario distinguir los discursos autoritarios, definidos como aquellos en los que toda la organización textual refleja ese rasgo, del lenguaje autoritario, que puede aparecer en discursos organizados no autoritariamente.

Focalizamos nuestro análisis, por un lado, en aquellos recursos que instauran un espacio heteroglósico, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, ya que introducen en el texto una variedad de 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 (Kerbrat-Orecchioni, 1980), que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su mensaje.

A partir del análisis de estos recursos, indagamos si las escenas configuradas en estos discursos pedagógicos contribuyen a conformar un espacio que abre la posibilidad para que se produzca y circule una variedad de sentidos sobre la sexualidad o si, por el contrario, las escenas establecidas clausuran las alternativas, restringiendo las posibilidades a un número limitado.

Corpus

Para el presente artículo, hemos analizado dos manuales para docentes del nivel medio, elaborados para su formación como capacitadores en educación sexual integral. El primero de estos textos se denomina *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*³ y fue publicado en noviembre de 2007. Este 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”. Nuestra investigación se ha centrado en el análisis de uno de los apartados del segundo capítulo, titulado “La posición del docente”.

El segundo manual analizado se denomina *Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*⁴ y fue publicado en el año 2012. 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. Nuestro análisis se ha centrado en el apartado “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria”, del capítulo introductorio del manual.

Hemos seleccionado estos textos debido a que están dirigidos a docentes, característica que consideramos significativa por dos motivos. Por un lado, esperábamos encontrar allí una variedad de perspectivas y de valoraciones sobre la sexualidad y, principalmente, sobre cómo abordar el tema en el ámbito escolar. Y, por otro lado, nos resultaba interesante analizar el dispositivo de enunciación configurado en este tipo de discurso pedagógico, que constituye al docente como destinatario directo, fenómeno que plantea la incertidumbre respecto al lugar del locutor y al tipo de relación que se establecerá entre ambos participantes de la escena interaccional.

Análisis

Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria

En el manual publicado en el año 2007, aparecen cinco categorías de actores sociales: 1) “el docente”, “educador” o “facilitador”; 2) “los padres y madres”; 3) “los adultos”; 4) “los alumnos y alumnas”, “adolescentes” o “chicas y chicos”; y 5) “los especialistas”, grupo asociado con el campo de la medicina. Sin embargo, no todos estos actores son constituidos como enunciadores, por lo que no todos ellos forman parte de la escena discursiva.

A lo largo del manual, aparece de manera preponderante la voz del locutor, expresamente manifiesta en las formas de primera persona, tanto en los pronombres personales como en las desinencias verbales:

(1) Es **nuestra**⁵ 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)

(2) 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 conforma un *Nosotros* opuesto, por un lado, a los jóvenes alumnos y, por el otro, a los padres y las madres, constituidos estos actores como tercero discursivo y, por lo tanto, ausentes en la escena.

Por su parte, en el segundo ejemplo, el locutor conforma un *Nosotros* que tiene una referencia más amplia. Su clasificación como “adultos” difumina las fronteras entre los diferentes actores pertenecientes a este rango etario, por lo que integra en ese colectivo no sólo a los docentes, sino también a los padres y las madres.

El carácter dinámico y complejo de las imágenes constituidas tanto del locutor como de su destinatario se corresponde, a lo largo del texto, con las distintas posiciones de enunciación asumidas por el locutor, las cuales están atravesadas por diferentes tipos de modalidades. Vemos, así, que en aquellos fragmentos del texto en los que el locutor se posiciona como un adulto común, asume las mismas responsabilidades y confiesa las mismas limitaciones que su destinatario, fenómeno que los acerca, relegando las diferencias entre ambos:

(3) En este contexto, **los adultos tenemos** una importante responsabilidad en la educación y formación integral de las nuevas generaciones. (2007: 16)

(4) En muchos casos, **referirnos** a la sexualidad [...] **puede producirnos** miedos [a los adultos]. (2007: 16)

El uso del verbo modal “poder”, en el ejemplo 4, matiza el enunciado con la modalidad epistémica, recurso que mitiga la distancia entre uno y otro participante (Lavandera, 1986b). Esta mitigación se ve reforzada, en ambos ejemplos, por el uso de un *Nosotros* “inclusivo”, que incluye al locutor y a su destinatario dentro de un mismo colectivo.

Sin embargo, esta simetría desaparece en cuanto el locutor configura a su destinatario como docente, pasajes que adquieren, la mayoría de las veces, un matiz deóntico, marcado explícitamente por el uso de los verbos “deber” o “tener”. Esta modalidad constituye al locutor como autoridad y, simultáneamente, a su destinatario en una posición de subordinación⁶:

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

(6) 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)

En estos fragmentos del texto, el locutor se distancia de su destinatario, hecho evidenciado en que deja de lado el uso del “Nosotros” y emplea la tercera persona del singular:

(7) **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)

(8) 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)

A partir de este distanciamiento, el locutor se configura como una voz de autoridad y de saber en materia de educación sexual. Esta imagen la construye, principalmente, mediante la contracción dialógica (Martin & White, 2005), recurso que reduce la heteroglosia a una única voz: la suya. En los ejemplos 5, 7 y 8, el matiz deóntico que atraviesa los enunciados, manifestado en los verbos modales “deber” y “tener”, presenta las proposiciones como una necesidad y como una obligación y, de ese modo, descarta de antemano cualquier alternativa posible.

Por su parte, en el ejemplo 6, la negación metalingüística (Ducrot, 1984) incorpora una segunda voz al enunciado, aquella que afirma de forma subyacente la proposición refutada. A través de este recurso, el locutor no sólo rechaza la postura que sostiene que la educación sexual puede ser provista en un esquema autoritario de silenciamiento de las subjetividades y necesidades de los alumnos; también la descalifica al corregirla y proponer una lectura contraria (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001).

El rechazo de posturas alternativas restringe los sentidos posibles a uno sólo, aquel que se corresponde con la perspectiva del locutor. La contracción dialógica tiene como efecto constituir al locutor como figura de autoridad y de saber, imagen que configura, por oposición, la de su destinatario, a quien se posiciona en el lugar de la ignorancia y la subordinación. El uso de una sintaxis compleja, propia del discurso del saber (Fowler, 1979), consolida esta imagen del locutor como especialista en el tema:

(9) Lo paradójico **es**, precisamente, que 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, a merced de los discursos que mercantilizan o cosifican la sexualidad, sin ofrecer los espacios necesarios para reflexionar y asumir actitudes y comportamientos de cuidado. (2007: 16)

(10) **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)

La conjugación de presente del modo indicativo en los verbos principales, tanto en el ejemplo 7 como en el 8, otorga a las proposiciones comunicadas un carácter asertivo (Lavandera, 1986b), por lo que se presentan como una verdad ya validada y fuera de discusión. El estilo eminentemente monoglósico, presente en estos enunciados y que predomina a lo largo del texto, configura la voz del locutor como la única legitimada para abordar el tema de la educación sexual y su postura como el único sentido posible.

Este fenómeno se ve corroborado en el hecho de que en los únicos dos enunciados en los que se incorporan otras voces en el texto de manera explícita –fenómeno marcado por el uso de las comillas-, se produce con el único objeto de refutarlas y corregirlas, contracción dialógica que, como vimos anteriormente, consolida el lugar de conocimiento y de autoridad del locutor:

(11) 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: “sí no hay lastimaduras, no se transmite el virus del VIH-sida”. (2007: 16)

(12) **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 ejemplo 11, 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 12, produce el mismo efecto: el locutor refuta esa otra voz que proclama que “hablar de sexo es hablar de la sexualidad del docente” y la corrige.

Al descalificar las voces ajenas, el locutor presenta su postura sobre la educación sexual como la única legítima. De esta manera, su destinatario queda indefectiblemente alineado bajo su misma perspectiva, dado que, de lo

contrario, será desautorizado para abordar el tema. La discusión resulta, así, inhabilitada, hecho que clausura la posibilidad de que circule una variedad de sentidos sobre la sexualidad y sobre la educación sexual y de que se produzcan sentidos diferentes a los propuestos por el locutor.

En el siguiente cuadro, exponemos la frecuencia de aparición de los diferentes recursos mencionados que contribuyen a la contracción dialógica del texto. Entre ellos, señalamos, por un lado, la negación, el distanciamiento y el pronunciamiento, tres recursos que, como sostienen Martin y White (2005), contraen el espacio heteroglósico, ya sea por la descalificación de voces alternativas a la del locutor, como ocurre con los dos primeros de estos recursos; o bien a partir del marcado involucramiento con un determinado punto de vista, hecho que se manifiesta de forma particular con la modalidad deóntica. Por otro lado, indicamos también el número de enunciados monoglósicos, esto es, aquellos enunciados declarativos, que se presentan en tiempo presente, del modo indicativo, en voz activa. Algunos de los recursos mencionados aparecen de forma conjunta en el mismo enunciado:

Cuadro 1: contracción dialógica/ monoglosia. Frecuencia de aparición de los recursos.

Contracción dialógica			Monoglosia	Total	
<i>Recursos</i>	Negación	Distancia	Pronunciamiento	Declarativos	
<i>Frecuencia de aparición</i>	11	2	11	13	37/39

La imagen de especialista en educación sexual que constituye para sí el locutor establece una asimetría frente a su destinatario, el docente, quien es, de esta manera, configurado como un ignorante en el tema y, por lo tanto, resulta desprestigiado para pronunciarse. La transversalidad en el discurso pedagógico queda, así, nuevamente opacada por el criterio del saber (Bernstein, 1990), régimen de verdad que establece la legitimidad de los locutores en función de un conocimiento ya establecido y validado, y desigualmente distribuido entre los participantes de la escena discursiva.

Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula

El segundo manual analizado presenta un nuevo actor social en relación con el de 2007: además de los alumnos, el docente, los padres y madres y el especialista, encontramos al “personal pedagógico”, categoría que involucra a bibliotecarios, personal administrativo, preceptores, tutores y equipo de

conducción (junto a los docentes y alumnos, que también están incluidos en este colectivo). A su vez, otra diferencia que encontramos respecto del primer manual es que la figura del especialista es clasificado como “especialista externo” y está asociado con el área de la medicina, lo que da a entender que hay otro tipo de especialista, interno al ámbito pedagógico.

Ya desde el comienzo del texto, observamos que el locutor se distancia de su destinatario a partir del uso de un *Nosotros* “exclusivo”:

(13) **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)

(14) **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)

Si analizamos detenidamente el ejemplo 13 y reconstruimos la estructura básica del enunciado de superficie (Hodge y Kress, 1979), podremos notar que tanto las “reflexiones” como las “sugerencias” son nominalizaciones que tienen el mismo agente que lleva a cabo los procesos de “presentar” y “ayudar”, acciones ambas que tienen como paciente al docente, sujeto recuperable a partir de la personificación de la “institución” (escolar). Por su parte, en el ejemplo 14, el uso de la primera persona del plural excluye al destinatario, estableciendo, así, una marcada diferencia entre ambos interlocutores de la escena discursiva.

Esta asimetría se produce a partir de diversos recursos, a través de los cuales el locutor se posiciona como especialista y, paralelamente, coloca a su destinatario en el lugar de la duda, el desconocimiento o la ignorancia en relación con la educación sexual. Uno de estos recursos consiste en traer a escena las voces de docentes del nivel secundario y hacer explícitas sus carencias y dificultades para abordar este tema:

(15) “**¿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)

(16) “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 ejemplo 15 como en el 16, se utiliza el estilo directo para recuperar los enunciados emitidos por Julio, docente de 3º año, y por Celia, profesora de 2º año, respectivamente, operación que genera un efecto de fidelidad por parte del locutor sobre las palabras referidas (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001). En ambas citas, se ponen de manifiesto la inseguridad y el desconocimiento de los docentes para abordar la educación sexual, características que hacen necesario su asesoramiento y capacitación en esta cuestión, a la vez que establece el distanciamiento (Martin & White, 2005) del locutor en relación con ellos.

La aparición del discurso ajeno en estilo directo contrasta con el estilo eminentemente monoglósico que caracteriza el resto del texto. Al igual que en el primer manual analizado, aparecen de forma predominante enunciados declarativos y afirmativos, característicos de los discursos del conocimiento y la autoridad (Lavandera, 1986a):

(17) El consenso y la atención a la diversidad **son** ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. (2012: 17)

(18) Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, **será** propicio realizar talleres de sensibilización con las familias. (2012: 17)

Las aseveraciones monoglósicas, en los ejemplos 17 y 18, describen el proceso educativo como una verdad fuera de toda discusión, por lo que no dejan lugar a que otras opiniones sean posibles.

Por otro lado, el uso de la negación metalingüística (Ducrot, 1984), en los ejemplos siguientes, si bien trae a escena una segunda voz, genera un efecto similar al de la monoglosia, debido a que le permite al locutor refutar esa otra voz que es incorporada en el texto y corregirla, por lo que inmediatamente la diversidad de posturas queda reducida a la del propio locutor:

(19) **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)

(20) 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)

En los ejemplos 19 y 20, podemos ver cómo la incorporación de una segunda voz contribuye a que el locutor construya su imagen como especialista en educación sexual, ya que rechaza la perspectiva ajena y la corrige. Este acto de

corrección implica un saber de su parte, que es presentado en el manual como producto de la propia experiencia como educador sexual:

(21) **Las prácticas y experiencias nos indican** que no hay una receta para hacerlo [abordar la educación sexual en la escuela]. (2012: 14)

(22) **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”, en estos ejemplos, respaldan (Martin & White, 2005) el contenido del discurso referido, presentando como una presuposición su verdad. Este procedimiento imposibilita cualquier tipo de cuestionamiento; es la experiencia como educador sexual lo que fundamenta el conocimiento del locutor y lo que lo diferencia de su destinatario.

Este distanciamiento entre ambos interlocutores de la escena discursiva se observa también en la modalidad deóntica que matiza la mayoría de los enunciados. Esta modalidad manifiesta el fuerte compromiso del locutor respecto de la proposición comunicada, pronunciamiento (Martin & White, 2005) que lo ubica 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:

23. *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)

24. **Habr**á 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)

El uso de la tercera persona borra las marcas de los sujetos de la enunciación, tanto del locutor como de su destinatario, característica propia, según Lavandera (1986a), de los discursos autoritarios. Este borramiento otorga al mensaje un carácter objetivo (Barthes, 1970), por lo que se impide su debate o cuestionamiento. Incluso en aquellos enunciados del texto que adquieren un valor epistémico, modalidad que hace presente al locutor y que abriría paso a que circule una variedad de perspectivas, rápidamente esta apertura es acotada a una única posibilidad:

(25) **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)

(26) 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)

Tanto en el ejemplo 25 como en el 26, los conectores adversativos “pero” y “no obstante”, respectivamente, introducen en los enunciados contraexpectativas (Martin & White, 2005), al oponer el enunciado epistémico precedente, que abriría la polémica sobre cómo abordar la educación sexual, a la aseveración que le sigue, que explica la situación y, de ese modo, clausura la discusión sobre el tema.

El tono didáctico que atraviesa el texto, característica esperable en un manual pero que resulta llamativa al ser el propio docente el destinatario, confirma la asimetría entre ambos interlocutores:

(27) Ya **vimos** que, en primera instancia, **es necesario** revisar los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual. (2012: 15)

El uso “demagógico” del *Nosotros* (Lavandera, [1986a] 2014: 310), en este ejemplo, permite al locutor minimizar la distancia con su destinatario, hecho que mitiga el carácter deóntico de la proposición comunicada. Sin embargo, esta ilusión de simetría se desvanece rápidamente al aparecer nuevamente la modalidad deóntica, expresada en el sintagma “es necesario”, orden encubierta que manifiesta la asimetría entre ambos interlocutores.

La trama expositivo-explicativa que predomina en el texto, característica de los discursos didácticos (Ciapuscio, 1994), consolida esta distancia entre el locutor y su destinatario:

(28) **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)

El conector “por último”, que inicia el fragmento anterior, es característico de este tipo de textos. Por otro lado, la primera persona del plural, designada en el verbo conjugado “queremos”, no incluye al destinatario, sino solo al 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 a las proposiciones transmitidas. A su vez, el ejemplo se cierra con una exhortación al docente, manifestada en el verbo “deber”, hecho que confirma la distancia entre ambos sujetos.

Exponemos, en el siguiente cuadro, la frecuencia de aparición de cada uno de los recursos analizados que contribuyen a reducir el espacio heteroglósico en el texto. Siguiendo a Martin y White (2005), encontramos, además de los enunciados monoglósicos, la negación, el distanciamiento, el pronunciamiento, el respaldo y la contraexpectativa como los principales recursos al servicio del silenciamiento de voces diferentes a la del locutor.

Cuadro 2: contracción dialógica/ monoglosia. Frecuencia de aparición de los recursos.

<i>Recursos</i>	Contracción dialógica					Monoglosia	Totales
	Neg.	Dist	Pron.	Resp.	Contraex p.	Declarativos	
<i>Frecuencia de aparición</i>	4	3	4	2	4	16	33/46

Vemos, así, que, al igual que en el primer manual, el locutor se posiciona en un lugar de saber y autoridad, lo que reproduce el acceso restringido a la sexualidad. El tema es nuevamente presentado como un objeto de conocimiento, cuyo tratamiento es exclusivo de los especialistas. Es la propia experiencia en el terreno de la educación sexual lo que legitima al locutor y lo autoriza a tomar la palabra y es, precisamente, lo que lo diferencia de su destinatario, los docentes, vírgenes en materia de educación sexual y, por lo tanto, inhabilitados aún para pronunciarse sobre el tema.

Conclusiones

A manera de conclusiones podemos decir que los reglamentos escolares, como el que acabamos de analizar, forman parte de un conjunto amplio y heterogéneo de herramientas coercitivas que, desde una perspectiva de poder funcionan,

entre otras cosas, como instructivos de comportamiento inducido, a fin de hacer que prevalezca un cierto orden buscado y diseñado por las instituciones escolares. Este orden buscado, también forma parte de un conjunto adyacente de adscripciones sistematizadas de regulación social, pues en principio, se trata de documentos que confieren legalidad a las prácticas de vigilancia y control en las escuelas.

Observamos también que parte del éxito constitutivo se debe al hecho de que se trata de instrumentos de fácil acceso, legalizados y expuestos a la luz del escrutinio público. Sin embargo, una de las principales constataciones que llevamos a cabo consistió en mostrar que esta simpleza y apertura es más bien superficial, pues en el reglamento analizado hay evidencias textuales de que la convivencia reglamentada entre profesores, alumnos y autoridades, no se produce en planos de igualdad, sino más bien a través de prevalencias desequilibradas de poder. Este aspecto distintivo de aparente simpleza y apertura, se genera a través de maniobras de opacidad que, en última instancia no favorecen del todo a los niños, ya que éstos son colocados en distintos niveles de subordinación y sin derecho a participar en la toma de decisiones que los afectan principalmente a ellos.

Por otra parte, demostramos que la institución se confiere el derecho unilateral de adjudicar deberes y responsabilidades a los alumnos mediante una estrategia retórica de “apropiación de voz”, es decir, simulando que son los propios alumnos quienes hablan y simulando también, que son ellos mismos quienes se impondrán sus propios castigos, tal y como ha podido constatarse. Con ello se genera la falsa impresión de que son ellos mismos quienes se regulan, se premian e incluso se castigan. En diversas ocasiones, la suplantación deliberada del “nosotros ordenamos” por un “yo me ordeno” que simula ser la voz de cada estudiante, produce la impresión de que la disciplina escolar ha sido autogestionada y es, en todo momento, plenamente aceptada.

Una consecuencia derivada de las maniobras de suplantación de voz, es que al presentarse como un discurso sin rastros de diálogo, es decir, sin huellas de heterogeneidad, como si el conjunto de todos los niños de la escuela, fuera una sola voz monocorde, bien articulada y sin disonancias, entonces desaparece también cualquier huella enunciativa de negociación entre educadores y educandos. Al mismo tiempo se genera la impresión de que no hay conflictos, aunque el análisis nos reveló que en realidad la ausencia de conflicto es sólo evidencia de que una de las partes ha sido sistemáticamente oscurecida.

Finalmente constatamos que a través de los procedimientos señalados es posible evidenciar que por lo menos a nivel discursivo, los niños, en vez de ser personas a quienes se dirige el texto pasan a ser sujetos colectivos de quienes se está hablando. Este hecho trae como consecuencia que los niños queden omitidos como agentes activos en las decisiones. De igual manera también se omiten los procesos, bajo los cuales se tomaron decisiones. Es importante señalar que tanto el procedimiento de representación de los niños como agentes pasivos, así como la omisión de procesos constituyen rasgos distintivos de gran relevancia a nivel textual, pues se implica que sólo a ciertos agentes (que no son los niños) se les ha conferido poder para tomar las decisiones relevantes que afectan, incluso, a los propios niños.

Notas

¹ Encontramos como antecedentes, entre otras, las leyes sancionadas en las provincias de Santa Fe, en 1992; en Mendoza, en 1997; y en Entre Ríos, en el año 2003.

² Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, artículo 1°.

³ *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.

⁴ *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. Todas las citas remiten a esta edición. En adelante, mencionaremos únicamente el año de edición y el número de página entre paréntesis.

⁵ Tanto aquí como cuando aparezcan, las marcas de negrita son nuestras (G.D.).

⁶ Como señala Ducrot (1984), el acto de enunciación establece un contrato social entre los interlocutores, por lo que crea derechos y deberes entre ellos.

Referencias

Ariès, P. (1992). “Para una historia de la vida privada”, en Ariès, P. y G. Duby (coord.), *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVII*, Madrid: Taurus.

Bajtín, M. (1982) [2005]. *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

Barthes, R. (1970). “El discurso de la historia”, en AA.VV., *Estructuralismo y lingüística*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bejar, Helena (1988). *El ámbito íntimo, privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.

Bernstein, Basil (1990) [1996]. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Chilisa, B. (2006).** “‘Sex’ education: Subjugated discourses and adolescents voices”, en C. Skelton, B. Francis, y L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Pp. 249-261.
- Ciapuscio, G. (1994).** *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Ducrot, O. (1984) [2001].** *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Faur, Eleonor (2012).** *El desafío de la educación sexual*. La Plata: UNIPE.
- Fine, Michelle (1988).** *Harvard Educational Review*, vol. 58, no. 1. pp. 29-53.
- Fowler, R. (1979) [1983].** “Poder”, en *Lenguaje y control*. México: FCE.
- García Negroni, María Marta y Marta Tordesillas Colado (2001).** *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Hodge, R. y G. Kress (1979) [1993].** *Lenguaje como Ideología*. Londres: Routledge.
- 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-Orrecchioni, 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. Pp. 303-324.
- **(1986b).** “Decir y aludir: una propuesta metodológica”, en *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 291-294.
- Mainqueneau, Dominique (1984) [2008].** *Gênese dos discursos*. San Pablo: Parábola.
- Marina, M. (2012).** “La educación sexual como política de Estado”, en Faur, E. (comp), *El desafío de la educación sexual*. La Plata: UNIPE.
- Martin, J.R. y D. Rose (2003).** *Working with discourse*. Londres: Continuum
- Martín, J.R. y P. R. R. White (2005).** *The language of evaluation. Appraisal in English*, Londres: Palgrave.
- Pérez, S. (2005).** *La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916*. Tesis doctoral. México, El Colegio de México.
- Voloshinov, Valentín (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.

Nota biográfica



Gabriel Dvoskin es doctor en Lingüística y licenciado y profesor en Letras, por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de la materia Sociolingüística, en esa misma universidad, y becario posdoctoral del CONICET. Actualmente, desarrolla su investigación sobre el discurso pedagógico y se centra en los modos de producción y circulación del sentido en ese tipo de discurso. En 2015, ha publicado los artículos “Yo sé, Nosotros podemos, Ellos se cuidan. La escena discursiva del debate sobre la Educación Sexual Integral”, en la revista *Literatura y lingüística*, y “Medios y realidad: formaciones discursivas en disputa”, en *Signo y Señal*.