



La Educación Sexual Integral como movimiento pedagógico: tensiones entre el saber validado y las experiencias directas

Comprehensive Sex Education as a pedagogical movement: tensions between validated knowledge and direct experiences

Recibido: 04-10-2022 Aceptado: 13-05-2023 Publicado: 30-06-2023

Gabriel Dvoskin

CONICET – UNIPE – UBA
gabidvoskin@gmail.com

 0000-0002-4765-3717

Resumen: En este artículo, indagamos desde un enfoque dialógico y polifónico del lenguaje (Martin & White, 2005; Voloshinov, 1929), en qué medida la Educación Sexual Integral (ESI), en la Argentina, a partir de la coyuntura inaugurada en 2015 por la marcha de “Ni Una Menos”, ha configurado un discurso emergente que ha movilizó un cambio de paradigma en las prácticas educativas formales. El análisis de dos materiales elaborados para implementar la ESI en el contexto áulico, en el marco del programa Jóvenes y Memoria, dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, y por el Ministerio de Educación de la Nación nos permitió observar que los cambios sociales y culturales y la ampliación de derechos en materia de género y sexualidad han dejado sus huellas en el discurso pedagógico. Sin embargo, notamos diferencias significativas entre ambos textos. Por un lado, observamos en uno de ellos un estilo heteroglósico, que abre el espacio para la polémica, la reflexión y la crítica de los sentidos ya legitimados. En cambio, el otro material mantiene un estilo monoglósico, fenómeno que clausura la circulación de sentidos alternativos. Más allá de estas diferencias, en ambos textos observamos la predominancia del discurso legal, hecho que contrasta con los materiales elaborados en una primera etapa de implementación de la ESI, en los que imperaban los discursos científicos del campo de la salud. Consideramos necesario continuar este tipo de análisis con un enfoque complementario que adopte una perspectiva etnográfica para indagar en los discursos que circulan en las prácticas educativas en el contexto áulico.

Palabras clave: discurso pedagógico – educación sexual integral – valoración – discurso emergente - pedagogías críticas

Abstract: The aim of this research is to analyse, from a dialogical and polyphonic approach to language (Martin & White, 2005; Voloshinov, 1929), to what extent Comprehensive Sexual Education (CSE), in Argentina, from the conjuncture inaugurated in 2015 by the The march of “Ni Una Menos”, has configured an emerging discourse that has mobilized a paradigm shift in formal educational practices. The analysis of two materials elaborated to implement CSE in the classroom context within the framework of the Youth and Memory program, dependent on the Provincial Commission for the Memory of the Government of the Province of Buenos Aires, and by the Ministry of Education of the Nation let us observe that social and cultural changes and the expansion of rights in terms of gender and sexuality have left their mark on the pedagogical discourse. However, we note significant differences between both texts. On the one hand, we observe in one of them a heteroglossic style, which opens the space for controversy, reflection and criticism of the meanings already legitimized. In contrast, the other material maintains a monoglossic style, a phenomenon that closes off the circulation of alternative meanings. Beyond these differences, in both texts we observe the predominance of the legal discourse, a fact that contrasts with the materials prepared in the first stage of implementation of the CSE, in which scientific discourses in the field of health prevailed. We consider it necessary to continue this type of analysis with a complementary approach that adopts an ethnographic perspective to investigate the discourses that circulate in educational practices in the classroom context.

Keywords: pedagogical discourse – comprehensive sexual education – evaluation – emergent discourse - critical pedagogies

Introducción

Desde su sanción como ley en la Argentina, en el año 2006, la Educación Sexual Integral (ESI) ha circulado por una multiplicidad de ámbitos y ha estado en boca de numerosos actores sociales pertenecientes a diferentes sectores. La votación a favor del proyecto, con tan sólo un voto en contra en cada una de las Cámaras, implicó que el tema pasara a ser tratado en los Ministerios de Educación¹ y en las diferentes comunidades educativas del país y, simultáneamente, que empezara a formar parte de la agenda mediática, espacio en el que adquirió un matiz eminentemente polémico. La puesta en escena, en los medios masivos de comunicación, de una amplia diversidad de voces provenientes de diferentes campos, principalmente político, religioso, de la salud y de la educación, instaló en la agenda social la controversia. En efecto, el enfoque fundamentalmente sanitarista y biologicista que adoptó la ESI, en una primera etapa, en la esfera educativa, marcado principalmente por la urgencia de disminuir los casos de embarazos no deseados, la transmisión de infecciones sexuales y los abusos (Baez & González del Cerro, 2015), tuvo como correlato la discusión, en los medios masivos de comunicación, sobre la constitucionalidad de la medida sancionada, el derecho de padres y madres a

decidir sobre la educación de sus hijos, los temas que debían ser incorporados, así como también las perspectivas desde las cuales debían ser abordados (Dvoskin, 2016; 2018).

Por otra parte, la sanción de la ESI en 2006 inauguró, en el ámbito político-legislativo, un período de la Argentina en el que se han promulgado una serie de leyes vinculadas con la ampliación de derechos de las personas en materia de género y sexualidad. Podemos incluir en este conjunto las leyes de Protección Integral de las Mujeres (2009), Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012), Micaela (2019) e Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020)². Las políticas públicas mencionadas han acompañado y, a su vez, respaldado los procesos de cambio social y cultural vivenciados por la sociedad en general en cuestiones de género y sexualidad (Tabbush *et al.* 2016), evidenciados de manera elocuente en las coyunturas establecidas a partir de las marchas por el “Ni Una Menos”, en junio de 2015, y el debate parlamentario por el proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), en junio de 2018³. Ambos acontecimientos habilitaron la discusión de estas problemáticas en espacios en los que nunca antes había tenido lugar, tanto del orden público como privado, desde los principales programas de televisión argentinos, instituciones educativas y religiosas, hasta reuniones familiares y de amigos (Felitti & Ramírez Morales, 2020).

Más allá de la diversidad de espacios en los que se desarrollaron estos debates y de la pluralidad de actores que han participado, todos ellos han tenido como característica común la centralidad que se le ha otorgado a la ESI en estas discusiones. Por un lado, desde los sectores más conservadores de la sociedad argentina, cercanos a grupos religiosos católicos y evangelistas, observamos que el tema fue resistido y criticado apenas sancionada la ley en 2006 (Esquivel, 2013), pero también ha merecido su defensa y reivindicación por estos mismos sectores en 2018, durante el debate parlamentario por el proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Dvoskin, 2021). Por su parte, los movimientos feministas y LGBTQ+ han atribuido a la educación sexual un lugar preponderante entre sus reclamos desde antes de que se sancionara la ley en 2006 y han mantenido el foco hasta la legalización del aborto en 2020, hecho manifestado en el lema de la Campaña “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”⁴.

Este reclamo por la ESI ha tomado gran fuerza también en el ámbito educativo, fundamentalmente en los niveles secundario y superior, tanto por parte de docentes como de estudiantes, que han advertido sobre las fallas en su implementación (Morgade, 2017). La falta de presupuesto, de espacios de formación y de una perspectiva transversal y de género en su abordaje han constituido el foco de las críticas a partir de la coyuntura inaugurada en 2015 con las marchas por el “Ni Una Menos” (Faur, 2020). Sin embargo, estos reclamos han encontrado resistencias en diferentes actores de la comunidad educativa, especialmente organizaciones de padres y madres, que, amparados en grupos religiosos y movimientos sociales y políticos, han sostenido que este tipo de educación vulnera la patria potestad (Dvoskin & Estivalet, 2021).

Resulta llamativa la repercusión que ha tenido la ESI a nivel social, político y mediático, trascendiendo –tal vez como ningún otro contenido curricular- los límites del ámbito educativo e interpelando a actores sociales muy diversos. La medida no sólo introdujo un nuevo tema en el campo de la educación formal; su carácter integral y transversal -anunciado en la ley y ratificado en los lineamientos curriculares⁵- planteó una perspectiva novedosa para abordar la sexualidad en las escuelas (Faur, 2012). Esta perspectiva, a su vez, se vio enriquecida y complejizada a partir de las diferentes discusiones y medidas que se fueron desarrollando, en la Argentina, en las últimas décadas en relación con la sexualidad y el género.

Esta heterogeneidad enunciativa habilitó, por un lado, la problematización de contenidos que habían estado silenciados en el contexto áulico, como la identidad de género, la violencia de género o el deseo. Y, por otro lado, la proliferación de nuevas voces y enfoques sobre estos temas en la esfera pública permitió poner en cuestionamiento el paradigma biologicista que ha imperado en las escuelas al momento de abordar la sexualidad (Grotz *et al.*, 2020). Activistas LGBTQ+, feministas, académicos del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades pusieron en circulación nuevos signos y nuevas valoraciones de los signos ya existentes, hecho que posibilitó que otros enfoques emergieran, tanto en relación con la sexualidad y el género como con la educación formal. En consecuencia, aparecieron nuevas preguntas en torno al sexo, la sexualidad y el género; y también surgieron nuevos interrogantes y cuestionamientos vinculados con las prácticas pedagógicas, los roles que cumplen docentes y estudiantes en el aula, los tipos de relaciones que establecen entre ellos y el papel que desempeñan en la producción y circulación del conocimiento.

En trabajos anteriores (Dvoskin, 2015), hemos observado que, en una primera etapa de la ESI, en el período comprendido entre el año 2006, cuando fue sancionada la ley, y el 2013, transcurridos los primeros años de su implementación, la recontextualización de la sexualidad como contenido curricular privilegió un enfoque eminentemente biologicista y sanitarista. En efecto, mostramos cómo el dispositivo pedagógico restringió, durante esa coyuntura, la circulación de los sentidos relacionados con la sexualidad a las consecuencias no deseadas de su práctica, como son la transmisión de infecciones venéreas, los embarazos no deseados o los casos de abuso o aborto. Esta regulación discursiva de la sexualidad legitimó determinadas formas de conducta a la vez que estigmatizó otras, por lo que la ESI funcionó principalmente como un mecanismo de reproducción e interiorización de los contenidos ya validados en materia de género y sexualidad antes que como una herramienta que les permitiera a los estudiantes poner en cuestionamiento los discursos que han imperado sobre este tema y, de ese modo, formar sus propias ideas.

En este artículo, indagamos desde el campo del Análisis del Discurso, desde un enfoque dialógico y polifónico del lenguaje (Martin & White, 2005; Voloshinov, 1929), en qué medida, a partir de la coyuntura inaugurada en 2015 por la marcha de “Ni Una Menos”,

la ESI ha movilizado un cambio de paradigma en las prácticas educativas formales, en la Argentina. Nuestro objetivo reside en determinar si la implementación de la ESI, en esta segunda etapa, ha dado lugar a un discurso crítico en el campo educativo, esto es, un discurso que cuestiona el discurso dominante sobre las prácticas pedagógicas, que ha atribuido a docentes y estudiantes posiciones estáticas en relación con el saber, limitando su participación en el aula a la reproducción e interiorización de conocimientos ya validados (Giroux, 1997; Orlandi, 2016; Pêcheux, 1982). En efecto, nos proponemos analizar si se trata de un discurso que habilita el espacio para la reflexión y el cuestionamiento de los sentidos legitimados y promueve, así, la formación crítica de los estudiantes, objetivo este último manifestado en la ley de Educación Nacional⁶.

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

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presentaremos el paradigma epistemológico en el que se inscribe nuestra investigación, para lo que explicitaremos el enfoque lingüístico-discursivo, caracterizaremos el discurso pedagógico y las herramientas metodológicas empleadas para la configuración y análisis del corpus. Posteriormente, en las secciones siguientes, describiremos el corpus conformado para esta investigación y mostraremos el análisis realizado. Finalmente, en el último apartado, presentaremos las conclusiones a las que arribamos a partir de los resultados obtenidos y mencionaremos posibles ejes y líneas de continuación para nuestra investigación.

Marco teórico

Nuestra investigación parte de considerar al lenguaje como un elemento constitutivo de las prácticas sociales (Fairclough, 2003) y, por lo tanto, como un recurso primordial de las prácticas educativas formales mediante el cual se puede contribuir ya sea al mantenimiento y reproducción del orden social y cultural, o bien a su crítica y transformación (Unamuno, 2016; Zavala, 2019). El análisis de los usos lingüísticos que circulan en el aula constituye, así, una vía privilegiada para entender las complejas relaciones que existen entre la institución escolar y la sociedad. En efecto, caracterizar el discurso pedagógico nos permite, por un lado, conocer qué modelos pedagógicos y qué tipos de saberes son priorizados en estas prácticas y, por el otro, explicar los mecanismos discursivos que regulan qué sentidos son posibles para los textos que allí circulan y, paralelamente, qué otros sentidos quedan marginados al terreno de lo prohibido o directamente, de lo impensable (Bernstein, 1990).

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

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

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

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

De este modo, indagamos en qué medida la ESI constituye un discurso emergente que propone modelos pedagógicos alternativos al plantear nuevos modos de producción y circulación del saber en el aula. Nuestra investigación se centra en el análisis de

dos materiales elaborados para la implementación de la ESI, luego del debate por el proyecto de ley de IVE, en 2018.

El primero de estos materiales se titula ¿Dónde está mi ESI? Un derecho de las y los estudiantes, realizado en el año 2018, en el marco del programa Jóvenes y Memoria, dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires⁸. Este material fue elaborado de manera conjunta entre estudiantes y docentes de la Escuela Secundaria N°14, Carlos Vergara, radicada en la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires) y surgió como reclamo al Ministerio de Educación provincial por las fallas en la implementación de la ESI, especialmente referidas a la ausencia de un abordaje transversal, que incorpore una perspectiva de género y contemple la diversidad de voces de la comunidad educativa. El material tuvo una gran difusión a través de las redes sociales, donde se puede descargar de manera gratuita, y también fue publicado de manera impresa por la editorial Noveduc.

El segundo material que conforma nuestro corpus se denomina *Hablamos de Educación Sexual Integral. Cuadernillo para estudiantes*, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2020, en el marco de los programas de Educación Sexual Integral y del Parlamento Juvenil del Mercosur. El texto se puede descargar de manera gratuita de la página del Ministerio⁹ y fue producido como respuesta ante las críticas por la modalidad de implementación de la ESI.

Si bien estos materiales presentan diferencias en cuanto a sus condiciones de producción y de circulación, ambos problematizan el rol de los jóvenes en la implementación de la ESI y fueron pensados para ser incorporados en el trabajo áulico, por lo que configuran a estudiantes y docentes como sus destinatarios principales, hecho que los acerca a los libros de texto (Benito Escolano, 2006). Este tipo de materiales se caracteriza por transmitir un saber legitimado socialmente al presentar el conocimiento como una supuesta verdad universal y atemporal a partir de utilizar un estilo eminentemente monogléxico y autorreferencial (Dvoskin, 2021; Tosi, 2018). El borramiento de las marcas de la escena enunciativa y de discurso ajeno en este tipo de textos tiene como efecto silenciar las discusiones y confrontaciones en torno al conocimiento, por lo que este se presenta como un producto acabado, exento de cuestionamiento.

Consideramos los libros de texto como un tipo específico de discurso pedagógico, por lo que el análisis de sus características discursivas constituye una entrada provechosa para acceder a los modelos pedagógicos que subyacen a las prácticas educativas (Oteiza, 2006). De esta manera, nos proponemos analizar en qué medida estos materiales elaborados para la implementación de la ESI abren el espacio para la reflexión y la crítica en el contexto áulico, hecho que habilitaría la posibilidad de poner en cuestionamiento los sentidos ya legitimados en el sentido común y que reproducen el discurso dominante establecido y, en su lugar, producir otros nuevos. El saber, desde un paradigma pedagógico crítico, no puede consistir en la transmisión de informaciones del docente hacia el estudiante, sino en un proceso dinámico de elaboración conjunta (Orlandi, 2016).

Metodología

Como mencionamos en el apartado anterior, tomamos como coyuntura discursiva (Chouliariaki & Fairclough, 1999) para la conformación de nuestro corpus el tratamiento del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) llevado a cabo en la Argentina, en el año 2018. Nuestro análisis de los materiales parte de la premisa de que el uso del lenguaje es inherentemente dialógico y polifónico (Martin & White, 2005; Voloshinov, 1929;). Según esta perspectiva, en todo texto se inscribe una diversidad de voces - no siempre fáciles de identificar ni tampoco siempre atribuibles a un sujeto específico - cada una de las cuales se caracteriza por traer a escena un punto de vista particular, que bien puede ser tomado por el locutor¹⁰ como fuente de apoyo y respaldo o bien como objeto de crítica y rechazo. A su vez, en el texto también aparecen huellas más o menos visibles de las relaciones de interlocución, que dan cuenta de la presencia de un sujeto hablante o escritor que configura uno o varios destinatarios que, lejos de ser meros receptores pasivos, imprimen también sus marcas en el enunciado.

Adoptamos para nuestra investigación las categorías de análisis propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005), que estudia la evaluación en el lenguaje a partir de la descripción y explicación de los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para valorar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir identidades textuales y presentar posturas ideológicas como naturales (Kaplan, 2004). Este enfoque clasifica los recursos evaluativos del lenguaje en tres subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación.

Para esta investigación, centramos nuestro análisis exclusivamente en el subsistema de compromiso, esto es, en aquellos recursos lingüísticos utilizados por el locutor para posicionarse frente a las proposiciones comunicadas en su texto y ante sus interlocutores, y los significados por medio de los cuales se reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que los enunciados ponen en juego. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena a las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permite dar cuenta del grado de heteroglosia construido y del tipo de relación que plantea con su interlocutor y la postura que adopta frente al objeto discursivo. 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 actitudes diversas, como el rechazo, el respaldo o la identificación. Como señalan Martin y White (2005), la heteroglosia no necesariamente produce la apertura del locutor hacia posturas alternativas, sino que también puede generar el efecto contrario de clausurar estas variantes mediante su descalificación.

Proponemos el concepto de escena discursiva (Dvoskin, 2017) para hacer referencia a la diversidad de voces y posicionamientos discursivos que se incorporan en el texto y a las imágenes que el locutor construye tanto de sí mismo como de su interlocutor. Para ello,

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

El análisis de las escenas discursivas configuradas en estos materiales nos permite indagar en qué medida habilitan la circulación de diferentes voces, perspectivas y posicionamientos sobre la ESI. Su apertura configuraría un espacio propicio para la reflexión, la crítica y el cuestionamiento en las prácticas educativas, condiciones necesarias –si bien no suficientes– para que otros modelos pedagógicos que no limiten la participación de los estudiantes a la reproducción de contenidos ya validados puedan aparecer en escena.

Análisis

En este apartado, presentaremos el análisis de nuestro corpus. Los títulos de los materiales ponen en evidencia el diálogo implícito que mantienen entre ellos, manifestado en el reclamo de estudiantes y docentes expresado bajo la forma de la pregunta “¿Dónde está mi ESI?” y la respuesta dada por el Ministerio de Educación de la Nación con la afirmación “*Hablamos de Educación Sexual Integral*”.

Nuestra exposición respeta la cronología en la que fueron publicados los textos, por lo que comenzaremos con el material ¿Dónde está mi ESI? Un derecho de las y los estudiantes y luego, desarrollaremos el análisis correspondiente a la publicación del Ministerio.

La experiencia como saber

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

Esta heterogeneidad enunciativa es un rasgo distintivo que atraviesa todo el material: mediante un estilo eminentemente polifónico trae a escena a una pluralidad de actores sociales, representantes de diferentes sectores y ámbitos sociales. A su vez, encontramos en el material textos pertenecientes a una diversidad de géneros discursivos, como leyes, artículos periodísticos, películas, libros y entrevistas, que funcionan no sólo como

fuente de donde se extrajo la información, sino también como ejes a partir de los cuales se proponen actividades y se problematizan diferentes tópicos.

Previo a los prólogos, se presenta un índice en el que figuran el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y los cinco capítulos que componen el material: “1. Mujeres y conquista de derechos”, “2. Identidad de género y diversidad sexual”, “3. Trata de personas”, “4. Violencia de género y medios de comunicación” y “5. Interrupción voluntaria del embarazo”. El texto se cierra con un epílogo escrito por María Elena Saravi, directora del programa Jóvenes y Memoria.

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

Apertura dialógica: la mirada desde las primeras personas

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

1. **Si bien**¹¹, una vez promulgada la ley, el Estado ha generado diversas herramientas para poder pensar cómo trabajar la E.S.I, [los estudiantes] **creemos** que no han sido suficientes o eficaces en su aplicación. (DEMESI: 7)¹²
2. Este libro surge como una necesidad de los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria N°14, Carlos Vergara, de La Plata, que **vieron** vulnerado su derecho a recibir Educación Sexual Integral en la mayoría de las áreas de conocimiento. (DEMESI: 9)

De forma explícita en el primer ejemplo y de manera implícita en el segundo, se coloca al Estado en el centro de la escena al atribuirle la responsabilidad por las fallas en la implementación de la ESI. Esta acusación lo posiciona indirectamente como uno de sus destinatarios¹³, hecho que produce el desdoblamiento en la destinación del texto entre aquellos a quienes se dirige de manera positiva (principalmente, los estudiantes y docentes de nivel secundario) y aquel otro con el que confronta. Esta destinación confrontativa le otorga al texto un matiz polémico, característica que lo acerca al discurso político (Verón, 1987).

Por su parte, en el primero de estos ejemplos, los estudiantes presentan su postura de forma atenuada a través de dos recursos que Martin & White (2005) clasifican como heteroglosicos, debido a que habilitan la circulación de posiciones alternativas, si bien

con efectos opuestos: por un lado, la *contraexpectativa*, que clausura el espacio dialógico ya que si bien reconoce las iniciativas del Estado, adopta una postura crítica ante ellas; y, por el otro, la *consideración*, que presenta la postura del locutor como una posibilidad, por lo que genera una apertura dialógica. Esta manera de presentar su propia postura por parte de los estudiantes predomina a lo largo de su prólogo:

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

Por su parte, el segundo ejemplo que mencionamos más arriba, escrito por las docentes, trae a escena la postura de los estudiantes a partir de un proceso de percepción, “vieron¹⁴”, que da cuenta de la experiencia directa de los jóvenes. Esta caracterización de los estudiantes como actores involucrados en las prácticas educativas se corrobora en su prólogo:

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

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

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

5. [Los estudiantes] **Elegimos** construir este libro entre estudiantes y docentes que busca informar sobre diversas temáticas que están contempladas en la Ley de Educación Sexual Integral. (DEMESI: 7)
6. [Los estudiantes] **Decidimos** investigar y trabajar sobre la desaparición sistemática de mujeres cuando los fines son para trata y prostitución, casos de femicidios y feminicidios, la problemática de la discriminación hacia el colectivo LGBT+ y los avatares sociales que atraviesan, el debate sobre la interrupción voluntaria de embarazo, la conquista paulatina de derechos, entre otros. (DEMESI: 7)

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

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

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

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

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

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

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

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

Posiciones encontradas

Como se pudo observar cuando presentamos el índice, el material aborda una diversidad de problemáticas vinculadas con el género y la sexualidad (como la identidad de género, la violencia de género, la trata o la interrupción voluntaria del embarazo) que va más allá de la transmisión de infecciones sexuales o los métodos anticonceptivos, por lo que trascienden el campo de la biología o de la salud. En efecto, la problematización de estos temas trae a escena voces de diferentes actores sociales, provenientes de ámbitos muy variados y desde roles muy diversos. De esta manera, encontramos en los diferentes capítulos referencias a los discursos legal, político, periodístico, artístico o testimonial, diversidad que configura una escena discursiva sumamente heteroglósica.

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

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

De esta manera, en cada capítulo observamos una diversidad de voces y géneros discursivos que son traídos a escena en el material de manera explícita y en su formato original, como puede observarse en la siguiente imagen que corresponde a la página 57 del texto, en la que conviven el discurso legal y el periodístico:

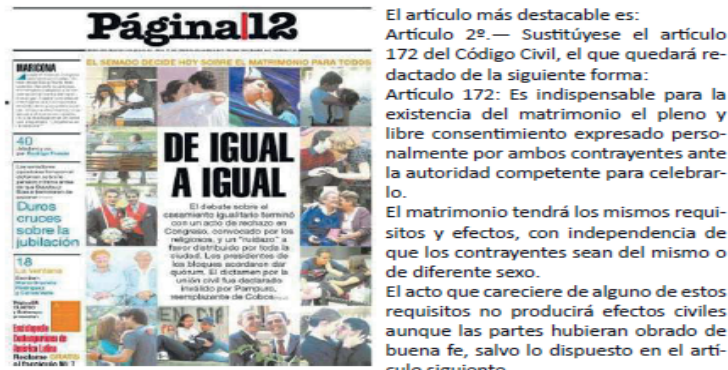


Imagen 1

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

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

El saber validado como respuesta

El segundo texto que conforma nuestro corpus fue elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2020. El material inicia con un prólogo firmado por el entonces Ministro de Educación, Nicolás Trotta, y luego se menciona a las coordinadoras de los Programas de Educación Sexual Integral (Mirta Marina) y del Parlamento Juvenil del Mercosur (Natalia Boucht y Vanesa Haberkorn) y a los responsables de los contenidos que aparecen en el texto (Natalia Boucht, Sabrina Castillo, Juan Costa, Vanesa Haberkorn, Silvia Hurrell, Judith Meresman, Alexis Panozzo, Marcelo Zelarrallán). A continuación, el índice presenta los títulos de los diferentes apartados que componen el material: “Presentación”, “Hablamos de derechos”, “Hablamos de género”, “Hablamos de respetar la diversidad”, “Hablamos de valorar la afectividad”, “Hablamos de cuidar el cuerpo y la salud”, “El Parlamento anda diciendo” y “Glosario”.

A diferencia del texto anterior, en este las referencias a otras fuentes se ubican en espacios específicos del material. Por un lado, al final de cada capítulo, se mencionan leyes nacionales y videos elaborados por el Ministerio de Educación sobre educación sexual integral, que funcionan como materiales complementarios a los contenidos presentados en cada apartado. Por otro lado, en el capítulo titulado “El Parlamento anda diciendo”, se recupera de forma explícita la voz de los jóvenes en tanto sujeto colectivo a partir de incluir fragmentos de las propuestas estudiantiles surgidas en los Parlamentos Juveniles de 2018 y 2019.

Fuera de estos espacios específicos, predomina un estilo que clausura la diversidad de voces, ya sea a partir de la contracción dialógica o de la monoglosia. Sin embargo, resulta significativo observar cuáles son esas otras voces y posturas que se traen a escena en el texto: cuáles son identificadas y atribuidas a un responsable reconocible; cuáles otras se presentan de forma no marcada, como una especie de sentido común o bien atribuibles a un sujeto particular mediante un proceso de inferencia; y cómo se posiciona el locutor frente a unas y a otras y cómo posiciona a su interlocutor en este entramado heteroglósico.

Como veremos a continuación, el material configura una escena estática: ya en el título “Hablamos de educación sexual integral. Cuadernillo para estudiantes” se constituye a un locutor representante de un *Nosotros*, evidenciado en la primera persona del plural, que se distancia del *Ustedes* o *Ellos*, identificado como los estudiantes, a quienes se posiciona como único destinatario. Esta configuración se ratifica a lo largo del material,

si bien el locutor oscilará entre posicionarse como parte del Ministerio de Educación o dentro del grupo de directivos o docentes que integran la comunidad educativa. Los estudiantes, en cambio, como mencionamos unos párrafos más arriba, sólo serán constituidos como enunciadores de forma explícita en el último capítulo, mientras que en el resto del material su voz permanecerá prácticamente en silencio, relegados a la posición de destinatario u objeto discursivo.

Monoglosia: posiciones irreversibles

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

9. **Sabemos** que todavía su implementación [de la ESI] es desigual. [...] Por eso, **ponemos** a disposición este cuadernillo, un material para que las y los estudiantes **tomen la voz** sobre la ESI. (HDESI: 5)
10. Es **tu** derecho elegir cuándo, cómo y con quién tener relaciones sexuales. [...] Además, **tenés** que saber que si una persona usa su poder físico o emocional para obligar a otra a hacer algo que no quiere es violencia. (HDESI: 23)

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

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

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

12. **Es importante** remarcar que hay determinadas identidades, relaciones y orientaciones que se han construido históricamente como “normales” y legítimas (vinculadas a la orientación heterosexual), mientras otras han sido consideradas **erróneamente** como “patológicas” y problemáticas (**por ejemplo**, la orientación homosexual o las identidades trans). (HDESI: 16)

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

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

De esta manera, locutor y destinatario son constituidos en sus posiciones de enunciación de acuerdo con las relaciones que establecen con el conocimiento. El locutor posee un saber ya validado del que el estudiante carece, asimetría que determina la irreversibilidad en sus posiciones. Como veremos en el próximo apartado, esta falta en los estudiantes también se hará manifiesta en aquellos fragmentos del texto en los que se les da la voz de forma implícita.

Contracción dialógica: respaldo o descalificación

Si bien el material presenta un estilo eminentemente monoglósico, el locutor trae a escena otras voces de formas más o menos marcadas. Resulta elocuente que aquellas voces que son identificadas corresponden mayoritariamente a leyes¹⁵ y, en una sola oportunidad, a los organismos de salud y a los movimientos y estudios de género. Todos estos enunciadores recuperados de forma explícita funcionan o bien para complementar la información que se presenta en el texto o bien para respaldar la postura del locutor:

13. En nuestro país, **la ley N° 26.743** establece que todas las personas tenemos derecho al reconocimiento de nuestra identidad de género, al libre desarrollo personal conforme a esa identidad y que se nos trate respetuosamente de acuerdo a la misma. (HDESI: 14)
14. La **salud**¹⁶, según **la Organización Mundial de la Salud**, es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y **no** solamente la ausencia de afecciones o enfermedad. En este sentido, **más que** una cuestión individual, es un proceso grupal y comunitario. (HDESI: 22)

Tanto la ley 26.743 de Identidad de género como la Organización Mundial de la Salud son incorporadas, en estos dos ejemplos, como citas de autoridad. La referencia a estas fuentes contrasta con otras que son recuperados de forma anónima, como puede verse

en el ejemplo 14, en el que la negación del enunciado trae aparejada también su forma positiva subyacente (Martin & White, 2005), cuyo enunciador no se identifica, o en el siguiente ejemplo:

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

Tanto en el ejemplo 14 como en el anterior, el locutor corrige a esa otra voz a la que trae a escena de forma no mostrada y a la que no identifica. La construcción de infinitivo del primer fragmento del enunciado 15 dificulta recuperar al sujeto que piensa que los celos o las prácticas invasivas son una muestra de amor. De hecho, el locutor le atribuye un carácter común a este tipo de pensamiento, por lo que el error no sería adjudicable a un individuo en particular sino a la sociedad en su conjunto. El locutor se posiciona, así, en un lugar distintivo respecto del común de la sociedad, lo que le otorga una responsabilidad especial:

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

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

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

17. ¿Cuáles son **mis** derechos en la escuela en relación con la ESI? ¿Con quién **puedo** hablar de lo que **me pasa**? (HDESI: 9)
18. ¿Está bien que **me** pase esto? ¿será normal? ¿**Me animo** a hacer las cosas que **me** gustan? (HDESI: 12)
19. ¿Hay una única manera de vivir **mi** sexualidad? (HDESI: 15)
20. ¿**Puedo** expresar lo que **siento** en la escuela? ¿**tengo** un espacio para hablar de lo que **me pasa**? (HDESI: 18)

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

Incluso cuando se constituye al estudiante como enunciador en el material, este es caracterizado como ignorante y dubitativo en materia de género y sexualidad: no sólo no conoce los saberes validados, tampoco puede dar cuenta de lo que experimenta de forma directa. Esta condición lo consolida como destinatario del material, a la vez que lo descalifica para tomar la palabra para pronunciar su propia postura sobre el tema.

Conclusiones

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

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

La voz de los locutores se hace nítida en los prólogos, donde manifiestan su posicionamiento crítico frente a las acciones realizadas por el Estado en relación con la ESI, pero se difumina en el resto de los capítulos, en los que se confunde con los

otros discursos y posicionamientos que son traídos a escena. Esta heterogeneidad enunciativa se muestra de forma manifiesta, ya que incorpora explícitamente en el texto las fuentes de donde los locutores extraen las informaciones que presentan, las cuales traen aparejadas una diversidad de puntos de vista, incluso opuestos sobre los temas. En consecuencia, el texto instauro la polémica e invita a la discusión, características que han estado emparentadas con el discurso político.

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

De esta manera, el material elaborado por el Ministerio de Educación reproduce el modelo pedagógico bancario (Freire, 1969), que constituye a los estudiantes como meros receptores pasivos de un conocimiento que tiene la forma de un producto neutral y atemporal. En consecuencia, los contenidos del texto se presentan como un saber ya validado e incuestionable, por lo que se clausura cualquier posibilidad de crítica o de producción de sentidos alternativos.

Si bien los modos de circulación de los sentidos en ambos materiales son claramente diferentes y responden a distintos modelos pedagógicos, en ambos textos predomina el discurso legal. A partir de recuperar las leyes vinculadas con el género y la sexualidad, fundamentalmente aquellas sancionadas a partir de 2006, se estructuran temáticamente los capítulos y funcionan, a la vez, como respaldo para las posturas de los locutores. Notamos, así, un cambio respecto de los materiales elaborados en una primera etapa de implementación de la ESI, en las que imperaba el discurso científico, específicamente el del campo de la salud.

Las diferentes leyes sancionadas en la Argentina en relación con temas de género y sexualidad luego de 2006 funcionan, en esta coyuntura, como respaldo de la ESI, a la vez que complejizan sus contenidos y perspectivas de abordaje. La ampliación de los derechos, como el matrimonio igualitario o la identidad de género, trasciende el campo de la biología, por lo que incorpora nuevas voces a la escena, que traen aparejados nuevos temas, signos y enfoques a las discusiones sobre sexualidad en la escuela.

Sin embargo, como pudimos observar en el análisis, el ámbito educativo suele proceder con cautela frente a los cambios sociales y culturales, por lo que las huellas de estos nuevos movimientos tardan en dejar su impronta en el discurso pedagógico, especialmente en los materiales escritos. Ello se ve en el hecho de que aún son muy pocos los libros de texto de las materias específicas que han incorporado el tema de la ESI entre sus contenidos¹⁷, hecho que dificulta su implementación transversal.

Por ello, consideramos necesario complementar este tipo de análisis de los materiales con un enfoque que adopte una perspectiva etnográfica para analizar los discursos que circulan en las prácticas educativas en el contexto áulico. Entendemos que este tipo de investigaciones puede aportar al estudio de los contenidos y perspectivas de género y sexualidad en la educación formal, así como también al análisis de los modos de producción y circulación de sentidos en el discurso pedagógico.

Agradecimientos

El presente artículo fue realizado en el marco del proyecto “La (re)producción del sentido en las prácticas educativas: el análisis de los procesos de producción, comprensión y circulación de sentidos en la educación”, financiado por la Universidad de Buenos Aires, y del proyecto “En torno al concepto de ideologías lingüísticas: entre la investigación y la enseñanza”, financiado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias bibliográficas

- Baez, J., & González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, (38), 7-24. DOI: 10.34096/riice.n38.3458
- Bernstein, B. (1990). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Chafe, W. & Nichols, J. (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Choulariaky, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse and late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edimburgh University Press, Edimburgh-Cambridge.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Dvoskin, G. (2016). La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 1-21. URL: [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)autor.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)autor.pdf)
- Dvoskin, G. (2017). Discursos silenciosos, discursos silenciados. Apropiación enunciativa como operación discursiva. *Revista Conexión Letras* v.12 (18), 139-152. DOI: 10.22456/2594-8962.79465
- Dvoskin, G. (2018). Polifonía e interdiscurso: El discurso de la Educación Sexual Integral en el diario *Página/12*. *Lengua y Habla*, 22, 27-44. URL: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12794>

- Dvoskin, G. (2021). Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico. *Lenguaje*, 49(1), 27-46. DOI: 10.25100/lenguaje.v49i1.8797
- Dvoskin, G. & Gregis Estivalet, A. (2021). Education, Sexuality and Anti-gender Movements in Latin America. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 22(2), 28-44. DOI: 10.13060/gav.2021.018
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131122034410/JCESquivel.pdf>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Faur, E. (2012). *El desafío de la educación sexual*. La Plata: UNIPE.
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *Forum*, 51(2), 57-61. URL: <https://forum.lasaweb.org/>
- Felitti, K. & Ramírez Morales, R. (2020). Pañuelos verdes por el aborto legal: historia, significados y circulaciones en Argentina y México. *Encartes*, 3(5), 111-145. URL: <https://encartesanropologicos.mx/felitti-ramirez-panuelos-verdes-aborto-argentina-mexico>
- Freire, P. 1969. *Pedagogia do oprimido*. (17° ed). Rio de Janeiro: Paz e terra.
- García Negroni, M. M. (2016). Discurso político, contradestinyación indirecta y puntos de vista evidenciales. La multidestinyación en el discurso político revisitada. *ALED* 16(1), 37-59. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5958979>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y crítica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu.
- Grotz, E., Plaza, M. V., González del Cerro, C., González Galli, L. & Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação*, 26, 1-17. DOI: 10.1590/1516-731320200035
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración, *Boletín de Lingüística*, 16(22), 52-78. URL: <file:///C:/Users/Roberto/Downloads/1468-Texto%20del%20art%3%ADculo-2840-1-10-20120318.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

- Morgade, Graciela (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62. DOI: 10.15366/riejs2017.6.2.003
- Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes editores.
- Orlandi, E. (2016). Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, V. 2. 68-80. URL: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/Dialnet-EducacaoESociedade-5959129.pdf
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Chile: Frasis.
- Pêcheux, M. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques, *DRLAV*, 27, 1-24. URL : https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1982_num_27_1_979
- Pérez, S. (2002). Verbos de actos de habla y modalidad: una mirada desde el análisis del discurso, *Iztapalapa*, 53, 51-66. URL: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/436>
- Raiter, A. (2016). Iniciativa discursiva en la polémica política. Legitimación y habilitación. En Raiter, A & Zullo, J. (eds.), *Al filo de la lengua* (151-168). Buenos Aires: La bicicleta ediciones.
- Tabbush, C., Díaz, M. C., Trebisacce, C. & Keller, V. (2016). Matrimonio igualitario, identidad de género y disputas por el derecho al aborto en Argentina. La política sexual durante el kirchnerismo (2003-2015). *Sexualidad, Salud y sociedad*, 22(4), 22-55. DOI: 10.1590/1984-6487.sess.2016.22.02.a
- Tosi, Carolina (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Verón, E. (1987). *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Zavala, V (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, v. 43 (1), 87-116. DOI: 10.18800/lexis.201901.003

Notas

1. En la Argentina, el Gobierno y la Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del poder ejecutivo a través del Ministerio de Educación y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
2. Para una caracterización detallada de estas leyes, puede consultarse la página del Congreso de la Nación Argentina: <https://www.congreso.gob.ar/leyes.php>.
3. El 3 de junio de 2015 se produjeron marchas masivas en más de ochenta ciudades de la Argentina bajo la consigna “Ni una menos”. Desde entonces, este movimiento feminista fue ganando mayor notoriedad no sólo a nivel nacional, sino también en el resto de los países de Latinoamérica y algunos países de Europa, donde todos los años se desarrollan marchas en la misma fecha bajo el mismo lema. La alta repercusión de este movimiento social en la Argentina constituyó una de las causas para que en 2018 se tratara por primera vez en el Congreso de la Nación el proyecto de ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo, que si bien obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados, tuvo que esperar hasta 2020 para su aprobación como ley.
4. Para conocer el recorrido de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y el proyecto presentado, véase <http://www.abortolegal.com.ar/15-anos-de-campana/>.
5. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, Ministerio de la Nación, 2008.
6. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, Ministerio de la Nación, 2009.
7. La traducción de la cita es nuestra.
- 8 El programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión por la Memoria desde el año 2002. Está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia. Para más información, consúltese la página <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa/>. El material que integra nuestro corpus de análisis ha sido descargado de esta página.
9. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/hablamos-de-educacion-sexual-integral>
10. Si bien estas categorías están emparentadas con la teoría polifónica-enunciativa de Ducrot (1984), en esta investigación retomamos la distinción que realiza Pérez (2002) entre el locutor del texto y los enunciativos. Consideramos necesario para nuestro análisis recuperar la reformulación que hace la autora de estas nociones, quien concibe al locutor como aquel sujeto discursivo al que remiten las marcas de primera persona

que no aparecen en contexto de discurso referido y a quien se atribuye la responsabilidad por la producción del texto como unidad. El enunciador, por su parte, es presentado no sólo como aquél a quien se le adjudica un determinado acto de enunciación, sino que, además de ese plano de interacción enunciativa, puede ser identificado como un actor socio-histórico.

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

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

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

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

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

16. Marca de negrita en el original.

17. En la actualidad (octubre de 2022), la *Serie Llaves más* de la editorial Mandioca es la única en destacar la ESI como atributo en los catálogos vigentes de las editoriales texteras para nivel medio.