

MEDIOS Y REALIDAD: FORMACIONES DISCURSIVAS EN DISPUTA

Gabriel Dvoskin

RESUMEN. En este artículo, nos proponemos abordar los mecanismos discursivos que regulan las posibles interpretaciones que puede adquirir un discurso particular, con el objetivo de analizar la constitución del sentido del signo “sexualidad”, en los diarios argentinos *La Nación* y *Página/12*, en la actualidad. Tal como sostiene Verón (1986) —y nosotros adherimos— un discurso no genera nunca un único sentido, sino que abre la posibilidad a un campo de efectos posibles. Esta tesis nos permite conjeturar, a su vez, que este campo de efectos de sentidos no es en modo alguno indefinido ni azaroso, sino que, por el contrario, está restringido a un número limitado de posibilidades, determinado por mecanismos que operan en el nivel del discurso. Del mismo modo, dicha propuesta nos lleva a inferir que, tal como existe un campo de efectos posible, existe todo un conjunto de interpretaciones que quedan fuera, producto, precisamente, de las mismas operaciones que hacen que (solamente) ciertas interpretaciones sean esperables. En este artículo, nos proponemos explicar cuáles son esos mecanismos que regulan qué sentidos son posibles y cuáles permanecen excluidos. Para ello, problematizamos las nociones de interdiscurso, formación discursiva (Pêcheux 1975) y discurso dominante (Raiter 2003) y proponemos el concepto de “apropiación enunciativa”, con el fin de contribuir a la discusión sobre los procesos de significación discursiva.

Palabras clave: educación sexual integral, interdiscurso, formaciones discursivas, discurso dominante, apropiación enunciativa.

ABSTRACT. XXXThe aim of this article is to analyse the discursive mechanisms that regulate the possible meanings that a particular speech may acquire. We address this question within the framework of the analysis of discursive processes (Pêcheux, 1975), which underlie the construction of the meaning of the ideological sign “sexuality” in the Argentinian newspapers *La Nación* and *Página/12*, today. We agree with Verón (1986) in that a speech does not generate only one meaning but instead, it allows a wide variety of effects. Assuming this thesis, we may presume that this field of possible effects of meanings is neither vague nor random. On the contrary, it is restricted to a limited number of possibilities, restriction which is established through mechanisms that operate at the speech level. This leads us to infer that, as there is a field of possible effects, there are a number of interpretations that will be left out as a result of the same processes that only allow certain interpretations to be expected. In this article, we intend to explain these mechanisms that regulate which meanings are possible and which ones are not. In order to achieve this, we problematize the notions of interdiscourse, discursive formations (Pêcheux 1975) and dominant discourse (Raiter 2003) and we propose the concept of “enunciative appropriation”. The aim of this paper is to contribute to the discussion about processes of discursive meaning.



Signo y Señal, número 27, junio de 2015, pp. 143-169

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

Keywords: integral sexual education, interdiscourse, discursive formations, dominant discourse, enunciative appropriation.

Resumo. Neste artigo, pretendemos abordar os mecanismos discursivos que regulam as possíveis interpretações que pode adquirir um discurso particular, com o objetivo de analisar a constituição do sentido do signo "sexualidade", nos jornais argentinos *La Nación* e *Página/12*, hoje. Concordamos com Verón (1986) que um discurso nunca gera um sentido único, mas abre uma variedade de efeitos possíveis. Esta tese nos permite conjecturar, por sua vez, que este campo de efeitos de sentidos não é aleatório ou casual; pelo contrário, está restringido a um número limitado de possibilidades estabelecidas por mecanismos que operam ao nível do discurso. Da mesma forma, a proposta nos leva a inferir que, como um campo de possíveis efeitos existe, há todo um conjunto de interpretações que estão fora, produto precisamente das mesmas operações que fazem que (só) certas interpretações são esperadas. Nesta pesquisa pretendemos explicar esses mecanismos que regulam quais sentidos são possíveis e quais sentidos permanecem excluídos. Para fazer isso, questionamos as noções de interdiscurso, formações discursivas (Pêcheux 1975) e discurso dominante (Raiter 2003) e propomos o conceito de "apropriação enunciativa", a fim de contribuir para a discussão sobre os processos de significação discursiva.

Palavras-chave: educação sexual integral, interdiscurso, formações discursivas, discurso dominante, apropriação enunciativa.

1. INTRODUCCIÓN. Con el objetivo de analizar la constitución del sentido del signo ideológico (Voloshinov 1929) "sexualidad", en los diarios argentinos *La Nación* y *Página/12*, en la actualidad, en el marco de la implementación de la educación sexual integral, nos proponemos abordar los mecanismos discursivos a partir de los cuales se regulan las posibles interpretaciones que puede adquirir un discurso particular. Nuestra preocupación sobre el sentido encuentra sus premisas en la línea teórica iniciada por la Escuela Francesa de Análisis del Discurso (Pêcheux 1975).

Nuestro punto de partida radica en el carácter no lineal de la circulación del sentido, idea que plantea que un discurso no genera nunca un único sentido, predeterminado por el propio emisor del texto, sino que este se escapa a la intencionalidad del sujeto hablante, abriendo la posibilidad a un conjunto variado de efectos posibles: "Un discurso genera, al ser producido en un contexto dado, lo que podemos llamar 'un campo de efectos posibles'" (Verón 2008 [1986], 18).

Siguiendo este postulado, nos atrevemos a afirmar, a su vez, que este campo de efectos de sentidos posibles no es en modo alguno indefinido e ilimitado, sino que, por el contrario, está restringido a un número finito de posibilidades, establecidas a partir de mecanismos que operan en el nivel del discurso. Paralelamente, tal propuesta nos conduce a plantear

que, tal como existe un campo de efectos posibles, existe todo un conjunto de interpretaciones que quedan fuera, producto, precisamente, de las mismas operaciones que hacen que (solamente) ciertas interpretaciones formen parte de lo esperable.

En este artículo, nos proponemos identificar y explicar el funcionamiento de las operaciones discursivas responsables de regular qué sentidos son posibles y cuáles permanecen excluidos en relación con el tema de la educación sexual integral, en los diarios *La Nación* y *Página/12*. Para ello, problematizamos las nociones de interdiscurso, formación discursiva (Pêcheux 1975) y de discurso dominante (Raiter 2003) y aportamos el concepto de *apropiación enunciativa*, como un modo de contribuir a la discusión sobre los procesos de significación discursiva.

2. MARCO TEÓRICO. Nuestra investigación parte de concebir el sentido de un discurso como el cruce de dos tipos de fenómenos, estrechamente vinculados entre sí. Por un lado, entendemos el sentido como los acentos valorativos que adquiere un signo según las condiciones históricas en que es producido un enunciado concreto (Voloshinov 1929), condiciones entre las que siempre aparecen otros discursos previos. Por otro lado, el sentido de un discurso está dado por las posibles conclusiones a las que conduce, esto es, por los posibles discursos que pueden encadenársele a él (Anscombe y Ducrot 1988). Postulamos, así, una concepción polifónica y dialógica del sentido: “El sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen” (Ducrot 1988, 16).

De este modo, el sentido no se ubica en el discurso, sino que se plantea como una relación entre discursos: es la cadena discursiva en la cual se integra el discurso la que establece y determina las valoraciones de los signos que circulan en el discurso individual, razón por la cual resulta imprescindible relacionar el discurso aislado con el conjunto de discursos que constituye la red discursiva de la que forma parte. Seguimos la propuesta teórica desarrollada por Pêcheux al denominar a esta red como “interdiscurso” (2010, 149), entendido este concepto como el universo de lo decible, esto es, como el conjunto de discursos posibles que circulan en una sociedad determinada. El interdiscurso está organizado en regionalizaciones de discursos, cada una de ellas caracterizada por sus reglas y tópicos propios —aunque no por ello exclusivos— llamadas “formaciones discursivas”. Estas funcionan como matrices de enunciability, posicio-

nes de sujeto que determinan lo que puede y debe ser dicho y, simultáneamente, cómo puede y debe ser interpretado aquello que es dicho.

Retomamos, en este punto, la reformulación de Maingueneau (1995) sobre el concepto de interdiscurso, quien propone pensarlo en términos de *universo discursivo*, conjunto de formaciones discursivas que integran una coyuntura dada; *campo discursivo*, conjunto de formaciones discursivas que se encuentran en co-ocurrencia (alianza, confrontación, aparente neutralidad) y se delimitan recíprocamente en una región determinada del universo discursivo; y *espacio discursivo*, subconjuntos de formaciones discursivas que el analista, frente a su propósito, juzga relevante poner en relación. De esta tríada, resulta operativa para nuestro análisis la noción de espacio discursivo, dado que nos permite establecer relaciones entre las diferentes formaciones discursivas que abordan el tema de la educación sexual y, de ese modo, observar qué grado de legitimación tiene cada una de ellas para el tratamiento de esta problemática.

Por otro lado, adoptamos el concepto de discurso dominante, elaborado por Raiter, quien lo define como

un eje de referencias, como si la red de representaciones que constituye el sentido común tuviera una resultante y esa resultante tuviera la forma de un eje; de este modo, los discursos y los sentidos de los enunciados son calificados de acuerdo con la distancia que mantienen con ese eje de referencias (Raiter 2003, 172).

A partir de esta definición, proponemos pensar que existe un discurso dominante para cada formación discursiva, lo que no implica que dos o más formaciones discursivas no puedan tener el mismo discurso dominante. Es decir, el discurso dominante organizaría jerárquicamente el conjunto de los discursos posibles para cada formación discursiva según su grado de posibilidad de aparición.

La existencia de un discurso dominante por cada formación discursiva (en lugar de uno solo para todo el interdiscurso) nos permite explicar las supuestas contradicciones que podrían atribuírsele a un sujeto cuando tiene opiniones disímiles sobre un determinado tema al variar la situación de enunciación. Estas oscilaciones no se deberían necesariamente a una personalidad esquizofrénica, sino que responderían a distintas posiciones de sujeto: es factible, y hasta comprensible, que los consejos de un padre sobre sexo no sean los mismos que los de un amigo o un médico, aun cuando las personas que desempeñen estos roles sean la misma.

Así formuladas, las nociones de interdiscurso, formación discursiva y discurso dominante nos permiten presentar el concepto de *apropiación enunciativa*, que definiremos como el proceso mediante el cual un determinado discurso carga con los principios argumentativos —*topoi*, en términos de Ducrot (1988)— que subyacen a la formación discursiva desde la que enuncia por el hecho de que éste orienta hacia las mismas conclusiones que la formación discursiva de la que forma parte. Esto es, el espacio discursivo constituido en la serie discursiva afilia el discurso aislado a una determinada red de sentidos —y no a otra—. En la medida en que este discurso particular no cuestiona el discurso dominante de la formación discursiva desde la que enuncia, es decir, no propone nuevos tópicos o no pone en circulación nuevos signos, el discurso aislado queda atravesado por el eje de referencias de dicha formación, que lo asimila y traduce a sus propios valores los signos y expresiones empleados en el texto individual, “apropiándose” de sus sentidos.

Para el análisis del *corpus*, seguimos dos perspectivas según el nivel en que nos focalizamos, aunque nos distanciamos de ellas en algunos aspectos.

En primer lugar, en el nivel sintáctico-semántico, adoptamos la propuesta metodológica desarrollada por Hodge y Kress (1979) para el análisis de los tipos de procesos y participantes. Estos autores plantean que cada lengua, cada dialecto, provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, modelos que pueden ser accionales o relacionales. Sin embargo, a diferencia de lo que propone esta teoría, que toma como punto de partida el significado gramatical del verbo para la categorización de los procesos, nuestra clasificación parte de la configuración de los tipos de participantes involucrados en la cláusula (Fawcett 2008), participantes que catalogamos según su grado de agentividad/afectación (Hopper y Thompson 1980) en el proceso desarrollado.

Para el presente artículo, nos focalizamos exclusivamente en el modelo accional y definimos el proceso transactivo como aquel que tiene dos participantes, de los cuales uno es el que realiza una acción, el agente, y el otro, quien se ve afectado por las consecuencias de esta acción, el paciente: *El Ministerio de Educación sancionó a la docente*.

El proceso no transactivo consta de un solo participante, que o bien puede ser un agente, quien realiza la acción de forma voluntaria, o bien puede ser un experimentante, en cuyo caso el proceso no se realiza ni

consciente ni voluntariamente por el participante: *El gobierno provincial dio marcha atrás en el quite del sueldo.*

Por su parte, los procesos pseudotransactivos incluyen un único participante, que bien puede cumplir el rol de agente o el de experimentante, y son aquellos que involucran acciones relacionadas con el pensamiento, los sentimientos y el decir —este último, cuando el acto verbal no tiene una consecuencia material sobre un segundo participante, dado que de lo contrario, se trataría de un proceso transactivo—: *García Hermelo no gozará de su sueldo por tres meses.*

Tales estructuras sintagmáticas constituyen las formas básicas de los enunciados. Sin embargo, no siempre encontramos estas formas en la superficie textual: los enunciados suelen sufrir ciertas operaciones llamadas transformaciones, como la pasivización, la impersonalización, la nominalización, la incorporación negativa o la elipsis (Fowler et al. 1979). Estas transformaciones pueden cumplir dos funciones, economía o distorsión, tan íntimamente ligadas que resulta imposible determinar a cuál de ellas se debe la operación discursiva realizada.

Por su parte, en un segundo momento, en el nivel semántico-discursivo, analizamos las imágenes que construye el locutor tanto de sí mismo como de sus destinatarios, y cómo incorpora las diferentes voces presentes en la red a su discurso, para luego establecer las interpretaciones que subyacen. En este punto de la investigación, recurrimos, por un lado, a la Teoría de la Polifonía formulada por Ducrot (1984), en la que establece distinciones entre los diversos sujetos discursivos que pueden aparecer en un mismo enunciado: el locutor, personaje al que remiten las marcas del “yo” del discurso y a quien se atribuye la responsabilidad global de la enunciación; y los enunciadore, que son el origen de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado y a quienes se considera como los responsables de ciertos actos particulares vinculados con la enunciación. A su vez, adoptamos las categorías propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005). Específicamente, nos centramos en el análisis del subsistema de compromiso, que se focaliza en los recursos lingüísticos que se utilizan para posicionar al locutor 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 un *continuum* de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que ignora la diversidad de voces que entra en escena en todo acto comunicativo; y la hetero-

glosia, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado, sea para su apertura dialógica sea para su clausura.

Por otro lado, en este mismo nivel, analizamos los encadenamientos argumentativos desarrollados en cada discurso, para lo que partimos de la idea planteada en la Teoría de la Argumentación en la Lengua, según la cual “hablar es construir y tratar de imponer a los otros una especie de aprehensión argumentativa de la realidad” (Ducrot 1988, 14). De acuerdo con esta teoría, el valor referencial del lenguaje sólo se aprehende una vez que se conocen las conclusiones a las que orienta un enunciado determinado, encadenamiento garantizado por los *topoi* que subyacen a su formulación. De este modo, la lengua poseería en el nivel léxico más profundo una naturaleza argumentativa y no referencial; el enunciado no remite al mundo, sino a otros discursos de los cuales ese enunciado es, de forma más o menos explícita, la continuación o el desencadenante de enunciados posteriores.

Si bien coincidimos con Ducrot y Anscombe en pensar la argumentación como una relación entre discursos, nos alejamos de su propuesta al sostener que no es en la lengua donde se inscriben las formas tópicas de una palabra o expresión, sino que es el interdiscurso lo que pone en movimiento los *topoi* que hacen posible el encadenamiento argumentativo (Guimarães 1998). Tal como postula Pêcheux, “una expresión o proposición no tiene un sentido que le sería 'propio', vinculado a su literalidad” (2010, 147). Es la configuración específica de fuerzas entre las distintas formaciones discursivas que atraviesan un texto lo que determina la aparición de ciertos *topoi* —y no de otros—, permitiendo ciertos encadenamientos, a la vez que clausurando otros. La cohesión argumentativa entre enunciados no está dada por el sujeto que pone en funcionamiento la lengua (Benveniste 1966), sino por la red discursiva en la que se integra el discurso.

3. METODOLOGÍA. A partir del análisis de nuestro *corpus* nos proponemos caracterizar las escenas discursivas (Pérez 2003) configuradas en cada uno de los textos, esto es, qué voces incorporan, a partir de qué recursos lingüísticos se traen a escena los diferentes puntos de vista y cómo son representados los participantes a los que responden estos puntos de vista. De esta manera, pretendemos dar cuenta de cuáles son los actores sociales autorizados para tratar el tema de la sexualidad y cuáles son los procesos discursivos a través de los cuales se los legitima —y

deslegítima— en relación con esta problemática, para luego establecer la jerarquía que se plantea entre las distintas formaciones discursivas que integran este espacio discursivo.

Para ello, adoptamos, en una primera etapa del análisis, una perspectiva intratextual de los discursos (Halliday 1994), para posteriormente, posicionarnos desde un enfoque interdiscursivo que nos permita observar las relaciones que establecen los distintos discursos entre sí (Pêcheux 1975, Verón 1986).

La primera etapa de nuestro análisis parte del supuesto de que la disposición y organización sintagmática de los enunciados conforma un tipo de operación particular para la asignación de sentido (Pérez y Zullo 1999). Consideramos que no puede dissociarse lo que se dice de la forma en que se lo dice; no es posible privilegiar el plano del enunciado o el de la enunciación, debido a que ambas dimensiones son constitutivas del sentido de un discurso (Angenot 2010, Maingueneau 1995). Bajo esta premisa, abordamos el análisis intratextual del *corpus* desde dos niveles complementarios.

En primer lugar, nos interesamos por el nivel sintáctico-semántico, en el que analizamos la función ideativa del lenguaje, esto es, el lenguaje en tanto representación del mundo (Halliday 1994). Para ello, tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación, dado que esta es la unidad mínima en la que se representa una acción o estado de cosas y sus participantes y circunstancias. En esta etapa, observamos con qué prácticas se asocia la sexualidad, cómo son valoradas estas prácticas, qué actores sociales participan, cómo son clasificados estos participantes y qué acciones realizan (Hodge y Kress 1979).

En este momento de la investigación, analizamos los tipos de procesos y los roles temáticos asignados a los actores sociales que aparecen en los textos, para lo que segmentamos los textos en cláusulas y restituimos sus formas básicas.

Una vez hecho esto, cuantificamos los tipos de procesos y de participantes que aparecen en cada una de las cláusulas, con el objeto de establecer, por un lado, su frecuencia de aparición y, por el otro, qué actores sociales desempeñan qué roles y en qué tipo de procesos.

Manteniendo la perspectiva intratextual de los textos, en un segundo momento, abordamos el nivel semántico-discursivo con el fin de analizar qué imágenes construye de sí mismo el locutor y de sus destinatarios y

cuál es su actitud frente a los diversos posicionamientos discursivos que evoca. En este nivel de análisis, centramos nuestra atención en aquellos enunciados que presentan formas de la heterogeneidad mostrada, es decir, aquellas que “inscriben al 'otro' en el hilo del discurso” (Authier-Revuz 1982, 4). Nos interesamos, principalmente, por el discurso referido y por aquellos procedimientos lingüísticos, tales como la presuposición, la negación o la ironía, que incorporan una diversidad de voces alternativas a la del locutor (Ducrot 1984). Cada uno de estos recursos contribuye de un modo particular a la construcción de la escena discursiva, por lo que su análisis nos permite observar qué tipo de relación establece el locutor con los diferentes enunciadores que conviven en su discurso: en qué medida da lugar a la aparición de puntos de vista alternativos en su discurso, frente a cuáles de ellos se distancia y con cuáles se identifica, y, así, establecer las interpretaciones que subyacen a cada una de las escenas discursivas configuradas (Zoppi Fontana 1986).

Dentro del mismo nivel, reconstruimos los hilos argumentativos de los diferentes discursos. En este momento de la investigación, explicitamos los *topoi* que subyacen a las argumentaciones de los diferentes artículos y las conclusiones a las que orientan cada uno de ellos, tanto los que aparecen en la superficie del texto como los que no son dichos por considerarse obvios, pero que pueden ser —y de hecho, lo son— repuestos por el lector. El análisis de estos elementos no dichos, pero presupuestos o sobrentendidos, nos permite dejar en evidencia cuál es el universo discursivo del que parte cada locutor y que, por lo tanto, pretende presentar como natural para, de ese modo, imposibilitar su cuestionamiento:

Un posible origen de la necesidad de lo implícito resulta del hecho de que toda afirmación explicitada se convierte, por lo mismo, en un tema de discusiones posibles. Todo lo que se dice puede ser refutado [...] La formulación de una idea constituye la primera etapa, y decisiva, de su sometimiento a discusión (Ducrot 1982 [1972], 11).

La explicitación de estos contenidos nos obliga a hacer un salto cualitativo en nuestro enfoque de análisis, dado que lo no dicho no se encuentra en el texto aislado, sino en la red discursiva en la que se integra el texto individual. De esta manera, en una segunda etapa de la investigación, pretendemos establecer las jerarquías entre los distintos discursos que circulan sobre la educación sexual, esto es, qué discursos son los que proponen y tienen la iniciativa discursiva, y cuáles otros son los que se li-

mitan a contestar, confirmando así los valores propuestos por aquellos (Raiter 1999a).

Paralelamente, observaremos qué otros sentidos del signo ideológico “sexualidad” quedan fuera de las interpretaciones posibles, ya sea por su carácter oficialmente prohibido o bien por pertenecer aún al mundo de lo indecible (Gadet y Pêcheux 1981):

[Pretendemos mostrar que] lo que llamamos significados imposibles existe, que es real y no virtual, y que conociendo adecuadamente la instancia de la enunciación (real/posible), el d.d. [discurso dominante], es determinable para un determinado enunciado con claridad qué es lo que no puede jamás significar, con gran precisión, sin ambigüedades de ningún tipo (Raiter 1999b, 158).

Sólo a partir del análisis interdiscursivo podremos dar cuenta de los sentidos constituidos en relación con el signo ideológico “sexualidad”. Las argumentaciones y valoraciones que circulan en cada discurso individual sólo pueden ser comprendidas cuando consideramos el lugar que cada uno de estos discursos ocupa en la red discursiva.

4. CORPUS. Nuestra investigación parte de la idea de que no pueden abordarse los fenómenos mediante los cuales se constituye el sentido de un discurso si no es considerando el lugar que dicho discurso ocupa en la red discursiva en la cual se integra y de la que forma parte: “Dado que es imposible expresarlo todo en una emisión o conjunto de emisiones, la posibilidad de completar significados está precisamente en lo no dicho, y lo no dicho está en la red” (Raiter 2003, 66).

Partimos de pensar que cada diario constituye una formación discursiva particular (Dvoskin et al. 2013), en el sentido de que funciona como una matriz de enunciabilidad que regula las interpretaciones posibles (y, por consiguiente, las no posibles) sobre los discursos que allí circulan. Es el interdiscurso del propio diario, con su configuración específica de las formaciones discursivas que lo atraviesan, lo que fija y controla los sentidos de los signos y discursos que allí aparecen. De este modo, cada periódico constituiría un espacio autorreferencial en el que se configuran e interrelacionan las distintas imágenes y representaciones que se ponen en escena en cada artículo particular.

Asumiendo tal premisa, nos proponemos restituir esa heterogeneidad constitutiva (Authier-Revuz 1984) que determina las formas en que un texto puede —y debe— ser leído. Para ello, tomamos como unidad de aná-

lisis no un discurso individual, sino la serie discursiva (Raiter 1999a), establecida de acuerdo con el trayecto temático (Zoppi Fontana 2005) definido por la denominación “educación sexual”, que funciona como hilo conductor para agrupar materiales discursivos producidos por sujetos diversos, en momentos diferentes.

Ya en la semana posterior a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, en octubre de 2006, mucho tiempo antes de que se llevara a cabo su implementación en los colegios, tanto el diario *La Nación* como *Página/12* le otorgaron al tema un marcado carácter de importancia¹, hecho reflejado en el espacio que ha ocupado esta problemática entre sus páginas desde entonces².

Sin embargo, más allá de coyunturas puntuales que merecieron la cobertura de ambos medios, la mayoría de las veces cada diario ha tratado el tema de la educación sexual bajo perspectivas muy diferentes. *La Nación*, por un lado, suele abordar el asunto mediante crónicas sobre estudios que relevan el impacto que ha tenido la implementación de la educación sexual en la conducta adolescente, acompañadas por artículos de opinión que evalúan estos datos. Por su parte, *Página/12*, por lo general, trata la problemática cuando surge algún conflicto específico relacionado con la implementación de la ley en los colegios, ya sea a través de crónicas periodísticas o artículos de opinión.

El día 3 de junio de 2013, *Página/12* publicó una noticia sobre una docente de San Luis, Romina García Hermelo, a quien se la había suspendido de sus tareas supuestamente por haber dado a leer a sus alumnos de cuarto año de colegio secundario el libro *Hay una chica en mi sopa*, de la escritora Silvia Núñez del Arco Vidal³. El hecho desencadenó una serie de eventos y de notas que tuvieron su final el día 14 de junio, cuando se le levantó la sanción a la docente. Por su parte, unos días más tarde, el 25 de junio de 2013, *La Nación* publicó dos artículos que trataron sobre una investigación realizada por un grupo de sociólogos que relevaron los cambios en las conductas de los adolescentes a raíz de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral.

1 Los artículos que conforman nuestro *corpus* fueron extraídos de las páginas *web* de cada diario: www.lanacion.com y www.pagina12.com.ar.

2 Entre el 5 de octubre de 2006 y el 25 de junio de 2013, *La Nación* publicó alrededor de ciento sesenta notas sobre el tema y *Página/12*, ciento cuarenta.

3 Editorial Planeta, 2011.

La cercanía temporal entre el episodio de San Luis, al que *Página/12* le otorgó gran notoriedad, pero que no tuvo repercusión alguna en *La Nación*, y el relevamiento hecho por este último medio sobre la sexualidad adolescente, el cual, por su parte, no fue tratado por *Página/12*, evidencia los distintos modos de abordar el tema en uno y otro diario. De este modo, para el presente trabajo, decidimos circunscribir nuestro *corpus* de análisis, por un lado, a los dos artículos publicados en *La Nación*, el día 25 de junio de 2013, y, por el lado de *Página/12*, a cuatro crónicas publicadas en relación con la sanción a la docente García Hermelo, los días 3, 4, 6 y 14 de junio.

Previo al análisis propiamente dicho de estos artículos periodísticos, intentaremos reponer los espacios discursivos configurados por uno y otro diario en relación con el tema de la educación sexual, para lo que nos remitiremos a trabajos anteriores (Dvoskin 2012; 2013) en los que analizamos las notas publicadas por estos medios en dos coyunturas: primero, en octubre de 2006, en la semana posterior a la sanción de la ley; y luego, en julio de 2009, a raíz de una controversia que tuvo como protagonistas al arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, y al Ministro de Educación, Alberto Sileoni.

De esta manera, pretendemos establecer el lugar que cada discurso individual que conforma nuestro *corpus* ocupa en la serie discursiva y demostrar que sólo es posible determinar su significación cuando se considera el espacio discursivo configurado por la red.

5. ANÁLISIS

5.1. REDES DISCURSIVAS

5.1.1. LA SANCIÓN DE LA LEY. En trabajos anteriores hemos analizado las escenas discursivas configuradas en los diarios *La Nación* y *Página/12* en dos coyunturas puntuales. En primer lugar (Dvoskin 2012), analizamos cinco notas periodísticas publicadas la semana posterior a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral: tres pertenecientes a la *La Nación*, correspondientes a los días 5, 6 y 13 de octubre de 2006; y las otras dos, a *Página/12*, publicadas los días 5 y 6 de octubre. En ese trabajo, observamos que, si bien ambos diarios realizan una selección similar de los participantes involucrados y recuperan prácticamente las mismas voces para tratar el tema, las escenas discursivas configuradas por uno y otro medio son muy diferentes.

En el caso de *Página/12*, se polariza el debate entre aquellos que se posicionan a favor de la ley, representados principalmente por políticos y periodistas oficialistas, y aquellos que se manifiestan en contra, incorporados en la voz de la Iglesia católica:

- (1) Si es sexual, nada de educación. [...] El obispo Baldomero Martini, de San Justo, Jorge Lona, de San Luis, y Rinaldo Bredice, de Santa Rosa, coincidieron en objetar ayer por “inconstitucional” la ley. Para los religiosos, la norma sancionada supone “una imposición totalitaria” del Estado, al proponer a los alumnos “un único modelo” en la materia. También advirtieron que “violenta el derecho natural” de los padres a elegir la educación de sus hijos. [P12, 6/10/2006]

El uso de la ironía y de las comillas le permite al locutor distanciarse de la postura atribuida a la Iglesia. Simultáneamente, esta operación lo acerca al posicionamiento contrario, aquel que apoya la sanción de la ley, hecho que se reafirma a través de la cita de autoridad y se hace explícito al final de la nota:

- (2) Como miembro informante del oficialismo, [Silvia Gallego] subrayó que de acuerdo con una encuesta realizada entre jóvenes de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, “uno de cada dos adolescentes reconoce no haber hablado del tema con sus padres”. La senadora pampeana también destacó que el 95 por ciento de los encuestados había manifestado que esperaba recibir educación sexual en la secundaria. [P12, 5/10/2006]
- (3) La fuerza de los números le puso fin a un debate en el que la mayoría estaba de acuerdo. Tantos argumentos para responderle a un interlocutor que estaba ausente, y que muchas veces se escondió detrás de la Iglesia Católica. [P12, 5/10/2006]

El caso de *La Nación* es diferente, dado que, a pesar de recuperar también la voz de un representante de la Iglesia, le atribuye una postura favorable respecto a la sanción de la ley:

- (4) El representante de la Iglesia [José María del Corral] expresó que fueron consultados cuando se empezó a debatir el tema y que desde el primer momento estuvieron de acuerdo. “De hecho, en las escuelas católicas se imparte educación sexual desde hace años”, manifestó. [LN, 6/10/2006]

De este modo, desplaza a la Iglesia del lugar de opositora a la ley y redefine el eje del debate hacia los contenidos y agentes responsables de impartir la educación sexual, abriendo, así, la polémica sobre el tema:

- (5) “Se habla de profiláctico en todas las escuelas, pero en todas se debe hablar de virginidad y castidad. Pedimos que esté expresada la diversidad de los distintos valores sobre sexuali-

dad en todas las escuelas, públicas y privadas, confesionales y laicas”, dijo Corral. [LN, 6/10/2006]

Esta polémica se hace evidente unos días más tarde, cuando *La Nación* publica un editorial sobre el tema:

- (6) El nudo del conflicto residía en la resistencia de muchos sectores a que el Estado determinara de manera unilateral o autoritaria qué tipo de educación sexual habría de brindarse en las escuelas. Se cuestionaba, con razón, la pretensión de que el Estado asumiera esa responsabilidad sin respetar o sin tomar en cuenta los valores morales y las creencias filosóficas o religiosas de cada familia. [LN, 13/10/2006]

Vemos, así, que más allá de los participantes seleccionados y las voces incorporadas en cada diario, las escenas discursivas son diferentes en uno y otro caso. Mientras *Página/12* clausura el debate a partir de la polarización Estado a favor / Iglesia en contra, tomando posición claramente por la primera postura, *La Nación* complejiza la situación al colocar a la Iglesia en favor de la ley, hecho que le permite redefinir el debate hacia otros ejes y, así, reincorporar nuevas voces en un espacio donde sólo había quedado la voz de la ley.

5.1.2. LA POLÉMICA AGUER-SILEONI. La segunda coyuntura analizada en otro trabajo (Dvoskin 2013) responde a la polémica suscitada entre el arzobispo de La Plata, monseñor Héctor Aguer, y el Ministro de Educación nacional, Alberto Sileoni, en agosto de 2009, a raíz de las críticas manifestadas por el clérigo al *Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/Sida*. Estas expresiones merecieron la respuesta del Ministro de Educación, quien calificó la conducta de Aguer como inconstitucional por haber cuestionado un proyecto ya sancionado como ley.

El día 30 de julio de 2009, tanto *La Nación* como *Página/12* publicaron una nota a raíz de esta controversia. En esta oportunidad, las diferencias en el tratamiento del tema fueron notorias. Más allá de las posturas de Aguer y de Sileoni, a las que colocaron en el centro de la escena, el resto de los participantes mencionados en uno y otro diario difirieron completamente.

Por un lado, *Página/12* incorporó las voces de dos integrantes del Programa de Educación Sexual Integral, Mirta Marina, la coordinadora del proyecto, y Marta Weiss, ambas ausentes en las páginas de *La Nación*:

- (7) Por su parte, la capacitadora, docente y asesora de instituciones educativas Marta Weiss, quien trabajó en la compilación del Material, señaló que “es preciso tomar distancia y no caer en la misma trampa. En realidad —agregó—, reduccionista es el comunicado, porque la ley nacional instala tres ejes alrededor de los cuales se nuclea todo lo demás: la integridad de la sexualidad humana, la perspectiva de derechos humanos y el cuidado de la salud”. [P12, 30/7/2009]

La Nación, por su parte, retomó la postura de personas cercanas al entonces presidente del Episcopado y cardenal, Jorge Bergoglio, a quienes les atribuyó el apoyo a las críticas efectuadas por Aguer:

- (8) Aguer, cuyas expresiones fueron respaldadas por fuentes cercanas al presidente del Episcopado, cardenal Jorge Bergoglio, adjudicó al texto una visión reduccionista, sin referencia al amor y la ética. [LN, 30/7/2009]

Otra diferencia significativa entre ambos artículos reside en cómo se organizan las voces a lo largo del discurso: si bien ambos comienzan presentando las críticas realizadas por Aguer y luego mencionan la respuesta de Sileoni, *La Nación* reintroduce la voz de Aguer, con la que cierra el texto, mientras que *Página/12* finaliza con la voz de Mirta Marina, quien se posiciona en contra de las críticas planteadas por el arzobispo:

- (9) “La tan mentada neutralidad religiosa, el célebre laicismo escolar —dijo [Aguer]—, no es compatible con la imposición de una dogmática constructivista y atea que resulta una especie de religión secular, ajena a la tradición nacional y a los sentimientos cristianos de la mayoría de nuestro pueblo”. [LN, 30/7/2009]
- (10) Algo de sorpresa, reconoció Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, despertó el exabrupto de monseñor: “Sabemos que hacer cumplir la ley es un desafío y sigue habiendo resistencias, pero esperábamos discutir por lo que estamos haciendo hoy, no por un material del que no renegamos pero que pertenece a otra etapa”. [P12, 30/7/2009]

Como demostramos en aquel trabajo, cada diario presenta, de modos más o menos explícitos, su postura sobre el tema al identificarse con alguna de las voces incorporadas en sus discursos. En el caso de *Página/12*, este posicionamiento se hacía evidente desde el comienzo: el tono absurdo para referir la postura del arzobispo contrastaba sintagmáticamente con el modo en que era incorporada la voz de Sileoni, hecho que legitimaba el lugar del ministro, a la vez que descalificaba a Aguer.

La Nación, en cambio, pretendía posicionarse en un lugar neutral respecto de la polémica. Esta aparente objetividad la construía incorporando las voces de Aguer y de Sileoni mediante las mismas operaciones. Sin em-

bargo, paulatinamente el diario iba asimilando su discurso al del arzobispo, adoptando, así, su postura en la discusión.

5.2. FORMACIONES DISCURSIVAS EN DISPUTA. En el apartado anterior hemos intentado mostrar cómo cada diario establece el espacio discursivo relacionado con el tema de la ley 26.150 y su implementación, tema al que nos referimos como “educación sexual integral”, en alusión al nombre con que fue denominada la ley. Al presentar las coyunturas analizadas en trabajos previos, pretendimos dar cuenta de que si bien ambos medios incorporan a voceros de prácticamente las mismas instituciones al debate, la configuración de las escenas discursivas es muy distinta. En *Página/12*, predomina la voz de los funcionarios que apoyaron el proyecto de la educación sexual, así como también la de los especialistas que participaron en su implementación. La voz de la Iglesia, en cambio, es descalificada, lo que le quita autoridad para tratar el tema.

En cambio, el diario *La Nación* coloca a la Iglesia católica en un lugar preponderante de opinión en materia de educación sexual. La caracterización de sus voceros como enunciadorez legítimos y autorizados para tratar esta problemática otorga a esta formación discursiva una preeminencia capaz de disputarle el espacio al Ministerio de Educación.

Es en esta jerarquía de voces constituida y consolidada en la serie discursiva de cada diario que se integran los discursos que analizaremos en los apartados que siguen.

5.2.1. AMOR POR EL CONOCIMIENTO. En total, fueron ocho los artículos que publicó *Página/12*, entre el 3 y el 14 de junio de 2013, en relación con el conflicto ocasionado en San Luis con la docente Romina García Hermelo, emparentado con la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. En este trabajo, decidimos circunscribir nuestro *corpus* de análisis a las cuatro crónicas publicadas los días 3, 4, 6 y 14 de junio (en adelante, TP1, TP2, TP3 y TP4, respectivamente), bajo el criterio del subgénero periodístico al que pertenecen, por lo que excluimos de nuestros análisis, en este caso, los artículos de opinión que aparecieron a raíz de este suceso. Las tres primeras notas están firmadas por Mariana Carbajal, periodista especializada en temas de género, mientras que la última no tiene autoría explícita.

En estos cuatro artículos, podemos agrupar a los participantes en siete categorías, cada una de ellas atravesada por diferentes posiciones de su-

jeto: científica, política, pedagógica no docente, familiar, jurídica, derechos humanos y juvenil.

El grupo científico está integrado por la docente García Hermelo y los “especialistas en resolución de conflictos”, Jacobo Quintero Touma y Jaidivi Núñez Varón.

En la segunda categoría aparecen los políticos Marcelo Sosa, Ministro de Educación de San Luis; Cecilia Merchán, de la Jefatura de Gabinete; Claudio Javier Poggi, gobernador de San Luis; los Ministerios de Educación nacional y de San Luis y el Gobierno nacional.

En el grupo pedagógico no docente están Patricia Echaniz, asesora pedagógica de la escuela en la que trabaja García Hermelo; la jefa del Programa de Educación; las autoridades educativas y “la escuela”.

En el quinto grupo, el familiar, incluimos a “madres”, “padres”, “tutores”, “Zulma Álvarez, profesora de la misma materia del mismo colegio y a la vez madre de una alumna del curso de García Hermelo” y “padres autoconvocados”.

En la categoría jurídica aparecen la jueza Oste, “el Juzgado de Familia y Menores Nº 2 de la Primera Circunscripción Judicial” y “la Ley de Educación Sexual Integral”.

El grupo de los derechos humanos está constituido por el gremio docente ASDE, la secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades de la CTA, organizaciones sociales, la CHA, César Cigliutti (presidente de la CHA) y Pedro Paradiso Sottile (secretario y coordinador del Área Jurídica de la CHA).

Por último, en la categoría de los jóvenes, los participantes aparecen nombrados como “estudiantes”, “chicos y chicas”, “grupo de alumnos” y “ex alumnos y alumnas de la profesora”.

Uno de los recursos utilizados para caracterizar a los diferentes actores sociales involucrados en los procesos mencionados en los textos es a través de los roles temáticos que desempeñan (van Leeuwen 2008), especialmente en los procesos transactivos, que brindan una explicación sobre los eventos y sobre las relaciones entre los participantes al presentar a uno de ellos como “el causante de la acción y el otro como el afectado” (Hodge y Kress 1993, 14). En los artículos analizados de *Página/12*, encontramos un total de 204 procesos transactivos (45%), con la siguiente distribución de roles temáticos y categorías de participantes:

| Categorías de participantes | Roles | | Total |
|-----------------------------|--------|----------|-------|
| | Agente | Paciente | |
| Científico | 43 | 72 | 115 |
| Político | 32 | 7 | 39 |
| Pedagógico | 11 | 3 | 14 |
| Jurídico | 7 | 0 | 7 |
| Derechos humanos | 21 | 0 | 21 |
| Familiar | 9 | 0 | 9 |
| Jóvenes | 5 | 23 | 28 |

Tabla 1: Distribución de roles temáticos por categorías de participantes en *Página/12*.

Como era de esperar por su papel protagónico en la noticia, García Hermelo es la participante que aparece en la mayor cantidad de cláusulas (111) y se la clasifica como “docente”, “profesora” y “experta”. Como se ve en la tabla 1, cumple predominantemente el rol de paciente, ya sea de acciones que tienen como agente a los funcionarios del Ministerio de Educación de San Luis, a directivos del colegio en el que trabaja o a los padres de sus alumnos, hecho que contribuye a constituirla en el lugar de víctima; o bien resulta la beneficiaria de la solidaridad del grupo que catalogamos como “derechos humanos”:

- (11) Romina García Hermelo, profesora de Lengua y literatura, fue suspendida tres meses en su cargo en una escuela pública de San Luis. [TP2]
- (12) La madre de una de sus alumnas de la Escuela de Bellas Artes Nicolás Antonio de San Luis, devota de la Iglesia Universal del Reino de Dios, la denunció [a García Hermelo] en la Justicia. [TP3]
- (13) Tanto el gremio docente ASDE como la Secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades de la CTA en San Luis salieron a respaldarla [a García Hermelo]. [TP1]

Más allá de quién sea el agente de los procesos transactivos, esta caracterización como paciente la ubica en un lugar pasivo, propio de aquellos que carecen de cualquier tipo de poder para actuar.

Sin embargo, resulta interesante que, en los casos en los que aparece como agente, suele ser la responsable de procesos verbales que no sólo presuponen la verdad sobre el contenido comunicado, sino también que esta presuposición es el producto de una reflexión por parte de quien los realiza (Kerbrat Orecchioni 1986):

- (14) García Hermelo explicó a *Página/12* que buscó cumplir con el abordaje transversal que plantea la Ley de Educación Sexual Integral. [TP2]
- (15) García Hermelo desmintió que amenazara a los estudiantes con reprobarlos si no leían el texto propuesto. [TP3]

De este modo, se coloca a la docente en el lugar del saber: corrige y aclara la situación. Su legitimación como enunciador proviene pura y exclusivamente de su conocimiento.

La condición de la profesora contrasta notoriamente con el resto de los participantes involucrados, quienes cumplen fundamentalmente el rol de agente en procesos transactivos que tienen a García Hermelo como paciente. Esta capacidad para actuar radica en el poder que poseen producto de su estatus social:

(16) Los directivos de la escuela ordenaron el secuestro de los libros. [TP1]

(17) Los padres pidieron que se la sacara del curso [a García Hermelo]. [TP1]

A diferencia de lo que ocurre con García Hermelo, las voces de los padres y de los directivos son traídos a escena mediante verbos que nada indican sobre la verdad o falsedad de sus contenidos, pero sí sobre su lugar de enunciación: tanto “ordenar” como “pedir” constituyen actos de habla que exigen, para su feliz realización (Austin 1962), que quien los lleve a cabo ocupe cierta posición de poder respecto de su destinatario⁴. De lo contrario, el acto de habla puede tornarse absurdo o producir un efecto humorístico. Esta posición de poder proviene, precisamente, de su lugar como “padres” o “directivos del colegio”.

Sin embargo, la autoridad para actuar no es condición suficiente (ni tampoco necesaria) para constituirse en enunciadores válidos: la presentación de la madre, en el ejemplo 12, como creyente la descalifica para opinar sobre el currículum escolar, especialmente sobre bibliografía relacionada con la educación sexual. Su clasificación como “‘cristiana’ y [...] asidua concurrente de un templo de la Iglesia Universal del Reino de Dios” (TP3) la ubica en un lugar de desprestigio frente a García Hermelo, a quien sólo se la clasifica por su formación académica, ya sea por su condición de “profesora de lengua y literatura” (TP1), como por su desempeño como “docente universitaria” (TP3), pero nada se refiere sobre sus creencias religiosas o hábitos cotidianos. La fe y el saber, religión y ciencia, posiciones encarnadas en estas dos voces, se ven enfrentados en el tema de la educación sexual integral.

4 “Existe una reglamentación no sólo respecto al acto de hablar en general, sino para cada categoría de actos de habla. El acto de ordenar, por ejemplo, exige cierta relación jerárquica entre el que manda y el que es mandado” (Ducrot 1982 [1972], 14).

El discurso familiar es emparentado con el religioso y, por lo tanto, es colocado del lado no científico. Tanto uno como otro están atravesados por la ignorancia, propiedad que comparten con el Ministerio de Educación de San Luis y con la misma dirección del colegio, todos responsables de la sanción a la profesora:

(18) “No realizaron ningún informe técnico del libro, es decir, no mencionan argumentos sólidos o alguna evaluación seria sobre el libro. Es decir, el ministerio me sanciona en base a un acta de padres y el equipo directivo [...]”, objetó García Hermelo. [TP1]

Es el criterio del saber lo que jerarquiza las diferentes formaciones discursivas, por lo que la ciencia, introducida aquí en la voz de la docente, se presenta como la única posición legitimada desde donde tratar el tema de la educación sexual. El resto podrá, en el mejor de los casos, acompañar el proceso educativo, pero su rol permanece en un segundo plano.

La relación de fuerzas entre las diferentes formaciones discursivas configurada por el diario *Página/12* no sólo hace de la sexualidad un objeto de conocimiento, estableciendo, así, accesos diferenciales al tema (Bernstein 1996, Foucault 1976). La preponderancia del discurso científico provoca, a su vez, que sea su discurso dominante, con su particular jerarquización de sentidos posibles, el que se activa más fácilmente. La educación formal aparece entonces como la respuesta a todas las incertidumbres, por lo que siempre será, de forma más o menos explícita, la conclusión encadenada a toda argumentación.

5.2.2. UN POCO DE FE EN LA CIENCIA. Los dos discursos analizados del diario *La Nación* son una crónica periodística (TN1), publicada el 25 de junio de 2013, firmada por Evangelina Himitian, periodista del diario *La Nación*, y una nota de opinión (TN2), publicada el mismo día que la anterior, cuya autoría corresponde a Mabel Bianco, presidente y fundadora de la Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM), donde trabaja temas relacionados con los derechos de las mujeres, especialmente sexuales y reproductivos.

La primera de estas notas (TN1) plantea las diferencias que se observan en el tipo de métodos anticonceptivos empleados por los jóvenes en el año 2005, previo a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, y en 2012, tres años luego de haber comenzado con esta política. Por su parte, el segundo artículo (TN2) evalúa explícitamente estos cambios en las conductas adolescentes y se propone explicar sus causas.

Si bien ambas notas presentan marcadas diferencias de estilo, fundamentalmente en el trasfondo heteroglósico (Bajtín 2005) construido por cada una de ellas⁵, siendo la primera manifiestamente heteroglósica, mientras que en la segunda predomina la monoglosia, es indudable el diálogo que mantienen entre sí. Ambos artículos presentan prácticamente los mismos participantes para tratar la problemática de la educación sexual y reducen el tema a los mismos tres ejes: “métodos anticonceptivos”, “formas de prevención de enfermedades” y “edad de iniciación del coito”.

Más allá de estas similitudes, debido a los distintos subgéneros a los que pertenecen estos dos artículos, decidimos analizar la distribución de roles y participantes por separado, en un primer momento. En la tabla 2, se muestran los resultados de TN1 y en la tabla 3, los de TN2:

| Categorías de participantes | Roles | | |
|--|--------|----------|----------------|
| | Agente | Paciente | Experimentante |
| Adolescentes | 40 | 4 | 2 |
| Médicos | 0 | 0 | 1 |
| Sociólogo, especialistas, investigadores | 13 | 0 | 1 |

Tabla 2: Distribución de roles temáticos por categorías de participantes en *La Nación* (TN1).

| Categorías de participantes | Roles | | |
|-----------------------------|--------|----------|----------------|
| | Agente | Paciente | Experimentante |
| Adolescentes | 15 | 9 | 8 |
| Personas, algunos | 5 | 1 | 2 |
| Nosotros | 4 | 0 | 0 |
| Médico | 0 | 1 | 0 |
| Docente | 0 | 1 | 0 |

Tabla 3: Distribución de roles temáticos por categorías de participantes en *La Nación* (TN2).

A diferencia de lo que ocurría en *Página/12*, aquí, tanto en TN1 como en TN2, los protagonistas son los adolescentes, constituidos como objeto discursivo. Desempeñan principalmente el rol de agente en procesos valorados negativamente por los locutores de los textos:

- (19) [Los adolescentes] usan más “la píldora” que el preservativo. Para evitar embarazos prefieren la pastilla “del día después”, que no los protege de las enfermedades de transmisión sexual. [TN1]
- (20) La píldora mal llamada del día después es entonces una salida a la que recurren [los adolescentes], pero sin consultar la mayoría de las veces a un profesional. Luego de tomarla tampoco van a los servicios de salud para saber qué otro método usar, así es como se exponen sin garantías en episodios ulteriores a embarazos no planeados. [TN2]
- 5 Consideramos que estas diferencias pueden explicarse por los distintos subgéneros a los que pertenecen estas notas. De todos modos, no son significativas para nuestro análisis.

Su voz es incluida en la escena en tanto informantes, como un dato para la investigación, pero nunca como una opinión:

- (21) En la ciudad de Buenos Aires, en 2005, el 76% de los adolescentes dijo haberlo usado [el preservativo] durante su última relación sexual. [TN1]
 (22) Casi cuatro de cada diez mujeres [adolescentes] entrevistadas dijeron que habían tomado alguna vez la píldora del día después. [TN2]

El verbo “decir”, empleado en ambas oportunidades, no comporta una valoración intrínseca sobre el contenido que refiere, por lo que las palabras de los adolescentes son presentadas con la aparente objetividad de los datos puros.

La supuesta neutralidad contrasta con el modo en que es incorporada la voz de los investigadores en TN1. A diferencia del grupo anterior, estos participantes son presentados tanto de forma individual, a partir de la identificación de sus miembros, “Analía Kornblit” y “Sebastián Sustas”, individualización que les otorga a cada uno de ellos su propia legitimidad y autoridad; como también de forma colectiva, clasificados como “sociólogos” o “especialistas”, denominación que agrupa a ambos en un mismo conjunto:

- (23) “En generaciones anteriores, el temor a contraer enfermedades de transmisión sexual era más alto y esto incidía en la manera de cuidarse en el inicio de la vida sexual”, explica Kornblit. [TN1]
 (24) “Se han discontinuado las campañas sanitarias de promoción del uso de preservativo [...] Se dice que la gente hoy no se muere de VIH”, apunta [Kornblit]. [TN1]

El locutor del texto no sólo incorpora el punto de vista de los investigadores, sino que respalda (Martin y White 2005) su postura al presentar sus dichos como una verdad incuestionable: tanto “explicar” como “apuntar” presuponen la certeza del contenido referido y otorgan al responsable del acto de habla un lugar autorizado para pronunciarse sobre el tema.

Recurso similar observamos en TN2. Si bien el lugar de enunciación que asume Mabel Bianco es diferente al del locutor del primer texto, el dispositivo es similar: se presenta un tercero discursivo, objeto de estudio, que son los adolescentes, de quienes se habla mediante el tratamiento de su (mala) sexualidad. El lugar del saber, en este caso, no es atribuido a un otro, sino que es la propia locutora quien ostenta ese conocimiento que le permite posicionarse en el lugar de especialista:

- (25) Es evidente que las chicas y los chicos hoy se inician sexualmente a edades más tempranas y que, además, una vez iniciadas mantienen relaciones sexuales más frecuentes. Esto ocurre en momentos en que parece que están más informados sobre la sexualidad, la genitalidad y las prácticas sexuales. En realidad lo que este estudio y otros que realizamos otros grupos que trabajamos con adolescentes demuestran es que la “mayor información” que tienen en realidad es engañosa o no tan útil. [TN2]

El tono didáctico/autoritario que atraviesa la mayor parte del discurso de Bianco otorga a sus palabras un carácter de verdad indiscutible, constituyendo para sí un lugar de saber y autoridad en la materia. Este lugar se ve reforzado por el modo en que incorpora las voces diferentes a la suya: el “parece”, en el ejemplo 25, contrasta paradigmáticamente con lo que es, hecho que presupone la falsedad del contenido que le sigue. El uso de las comillas, por otro lado, señala explícitamente el distanciamiento de la locutora respecto de esta voz anónima, a la que descalifica mediante su corrección.

Tanto en TN1 como en TN2, la sexualidad es asociada al peligro y al conocimiento, ambos factores relacionados de forma inversamente proporcional entre sí. Sin embargo, a diferencia de lo que vimos que ocurre en *Página/12*, en estos artículos el lugar de saber no es atribuido al docente, de quien se dice estar aún incapacitado para abordar el tema de la educación sexual, sino a los sociólogos, investigadores o médicos.

Si bien los dos textos difieren en el rol que otorgan a la educación para contrarrestar esta “mala” situación de la sexualidad adolescente, ambos coinciden en que la implementación de la ley está fallando:

- (26) Los relevamientos contribuyen a determinar las falencias de las políticas públicas en materia de salud sexual y reproductiva. [TN1]
- (27) La escuela, donde deberían poder hablar y además recibir información en forma sistemática, como no se aplica la ley de educación sexual integral que permitiría esto, no está cumpliendo esta función. [TN2]

El artículo de Bianco, más allá de proponer explícitamente como solución a este problema la educación formal, no logra escapar del discurso dominante ya establecido en el diario *La Nación*:

- (28) Seguimos reclamando que todos los adolescentes tengan acceso a la educación sexual integral no para, como creen algunos, fomentar las relaciones sexuales. Al revés, para que sepan decir “no” y además cuidarse para no embarazarse ni adquirir una infección transmitida sexualmente. [TN2]

Al constituir como su destinatario a quienes se posicionan en contra de la educación sexual, el artículo de Mabel Bianco pierde iniciativa discursiva (Raiter 1999a). Su discurso se limita a responder a los tópicos ya planteados en el interdiscurso por el destinatario al que se enfrenta, no pudiendo escapar a la valoración impuesta sobre ellos. De esta manera, su enunciación es “apropiada” por la formación discursiva del diario *La Nación* y los valores de los signos que circulan en su discurso son atravesados por su eje de referencias.

Las fallas en la implementación de la ley conducen inevitablemente a pensar en un cambio. La educación formal no constituye, en *La Nación*, el discurso prestigioso de saber que lo haría aparecer como la única respuesta imaginable. Como pudimos observar en el apartado 5.1, el espacio discursivo configurado por este diario en relación con la educación sexual coloca a la religión y a la familia como formaciones discursivas preponderantes para hacerse cargo del tema. La valoración de la sexualidad en términos morales, y no según parámetros de verdad, relega a la ciencia a un plano subordinado en materia de educación sexual:

(29) Se incluyeron en el articulado de la ley varias disposiciones que atenúan o relativizan esa facultad del Estado de fijar los contenidos mínimos en materia de educación sexual. En uno de los artículos se dispone [...] que cada escuela podrá procesar esos contenidos mínimos “en el marco de los valores y/o de su ideario o de su proyecto educativo institucional, con la participación de las familias y la comunidad educativa, en el marco de la libertad de enseñanza”. En otro artículo se dispone que el Ministerio de Educación de la ciudad deberá garantizar “la oferta de talleres de formación y reflexión para padres, madres, tutores y todo otro responsable legal, respetando las convicciones de cada comunidad educativa”. [LN, 13/10/2006]

Es a partir de esta configuración de fuerzas entre las distintas formaciones discursivas que el diario regula las posibles interpretaciones que circulan sobre la ley.

6. CONCLUSIONES. No es cierto que existan tantas interpretaciones como interpretantes: los posibles sentidos de un discurso son finitos y están regulados, del mismo modo que ciertos otros sentidos están clausurados. Como pudimos ver en el análisis, este control sobre las interpretaciones nada tiene que ver con las propiedades gramaticales de la lengua, sino con los mecanismos sociales de circulación de los discursos.

A partir de problematizar las nociones de interdiscurso, formación discursiva (Pêcheux 1975) y discurso dominante (Raiter 2003), presentamos

el concepto de apropiación enunciativa, con el objeto de explicar por qué el sentido de un discurso particular no se establece sólo por lo que aparece en la superficie textual, sino también, y fundamentalmente, por aquellos otros discursos presentes en la red. El discurso individual es atravesado por estos otros discursos (dominantes), previos, ya dichos, propios de la formación discursiva desde la que enuncia, que lo hacen significar, estableciendo el grado de posibilidad de las diferentes interpretaciones posibles y, por consiguiente, calificando a otras como no posibles.

De esta manera, observamos que en los diarios *Página/12* y *La Nación*, la construcción del sentido del signo "sexualidad" no puede analizarse en un artículo particular, sino que es necesario tomar como unidad la serie discursiva en la que se integra, dado que es allí donde se configura el espacio discursivo en relación con un determinado tema.

A partir del análisis, vimos cómo *Página/12* jerarquiza el espacio discursivo de la educación sexual bajo el criterio del saber, eje que responde a parámetros de verdad o falsedad. La ciencia aparece, así, como la formación discursiva predominante, encarnada en la voz del docente, único enunciador legitimado.

La Nación, en cambio, valora la sexualidad de acuerdo con criterios morales y principios éticos. La educación formal se presenta entonces como una formación discursiva más para abordar la problemática de la educación sexual. La religión y la familia son también posiciones autorizadas y legitimadas desde donde tratar el tema.

El discurso particular que se integra a la serie configurada en cada diario tendrá que proponer nuevos tópicos, hacer circular nuevos signos, retomar otras voces. De lo contrario, será "apropiado" por la memoria del diario, formación discursiva que trae consigo todo un conjunto de discursos ya dichos, ausentes, pero que establecen las referencias sociosemióticas de los signos.

BIBLIOGRAFÍA

- Angenot, Marc. 2010 [1989]. *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ansbombre, Jean-Claude y Oswald Ducrot. 1994 [1988]. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Austin, John . 1984 [1962]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Authier-Revuz, Jaqueline. 1984 [1982]. "Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva: Elementos para una aproximación al otro en el discurso". *DRLAV* 26: 91-151.

- Bajtin, Mijail. 2005 [1979]. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, Émile. 1971 [1966]. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, Basil. 1998 [1996]. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Ducrot, Oswald. 1982 [1972]. *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- . 1988. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- . 2001 [1984]. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Dvoskin, Gabriel. 2012. "El estudio de la modalidad como herramienta para el Análisis del Discurso: La coyuntura discursiva de la ley de Educación Sexual Integral". En *Discurso argumentativo, jurídico e institucional*, editado por Elisa Cohen de Chervonagura y Constanza Padilla, 129-142. Mendoza: FFyL-UNCuyo.
- . 2013. "Punto ciego de una polémica: La ley de Educación Sexual". *The African Yearbook of Rhetoric*, 183-194.
- Dvoskin, Gabriel, Daniela Goldin y Gilda Zukerfeld. 2013. "Voces y posicionamientos en el discurso periodístico: Un aporte teórico-metodológico". Trabajo presentado en las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera. Buenos Aires, 28 -30 de agosto.
- Fawcett, Robin. 2008. *Invitation to Systemic Functional Linguistics through the Cardiff Grammar: An extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar*. London: Equinox.
- Foucault, Michel. 2008 [1976]. *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fowler, Roger, Bob Hodge, Gunther Kress y Tony Trew. 1979. *Lenguaje y control*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadet, Françoise y Michel Pêcheux. 1984 [1981]. *La lengua de nunca acabar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guimarães, Eduardo. 1998. "Interdiscurso, textualidade e argumentação". *Signo y Señá* 9: 425-436.
- Halliday, Michael. 1994. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Hodge, Robert y Gunther Kress. 1993 [1979]. *Lenguaje como ideología*. Londres: Routledge.
- Hopper, Paul J. y Sandra A. Thompson. 1980. "Transitivity in grammar and discourse". *Language* 56.2: 251-299.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, Dominique. 2008 [1995]. *Genese dos discursos*. San Pablo: Parábola.
- Martin, James R. y Peter R. R. White. 2005. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- Pérez, Sara. 2003. "La construcción discursiva de los participantes: Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916". Tesis de doctorado, El Colegio de México.
- Pérez, Sara y Julia Zullo. 1999. "Subjetividad, discurso y género: Una propuesta metodológica". En *Discurso y ciencia social*, por Alejandro Raiter, Julia Zullo, Sara Pérez, Virginia Unamuno, Daniel Labonia e Irene Muñoz, 79-92. Buenos Aires: Eudeba.
- Raiter, Alejandro. 1999a. *Lingüística y política*. Buenos Aires: Biblos.
- . 1999b. "Significaciones imposibles". En *Discurso y ciencia social*, por Alejandro Raiter, Julia Zullo, Sara Pérez, Virginia Unamuno, Daniel Labonia e Irene Muñoz, 39-50. Buenos Aires: Eudeba.
- . 2003. *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires: Biblos.
- Verón, Eliseo. 2008 [1986]. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, Valentín. 2009 [1929]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Zoppi Fontana, Mónica. 1986. "El discurso referido o en busca del contexto perdido". *Cuadernos del Instituto de Lingüística* 1: 90-109.
———. 2005. "Identidades informales". *Versión* 14: 13-57.

Gabriel Dvoskin

Instituto de Lingüística, FFyL, UBA; CONICET

gabidvoskin@gmail.com

Trabajo recibido el 15 de febrero de 2015 y aprobado el 16 de abril de 2015.