

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS: REPRESENTACIONES DISCURSIVAS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA NIVEL SECUNDARIO¹

SEXUAL EDUCATION IN ARGENTINE SCHOOLS: DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF GENDER AND SEXUALITY IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

GABRIEL DVOSKIN
CONICET / UBA / UNIPE
<https://orcid.org/0000-0002-4765-3717>

SOFÍA ANSALDO
UBA / ESCCP
<https://orcid.org/0009-0000-1969-109X>

RESUMEN

En este artículo analizamos con herramientas del Análisis del Discurso (Hodge y Kress, 1993[1979]; Martin y White, 2005) la primera serie de libros de texto elaborados para materias específicas de nivel secundario en Argentina que incorporaron la Educación Sexual Integral como atributo distintivo: la serie *Llaves más*, de Estación Mandioca. En particular, nos centramos en los materiales de las asignaturas Lengua y Literatura e Historia de primer año de nivel secundario. Nuestro objetivo consiste en indagar cómo se integra la ESI a los contenidos específicos de cada disciplina y qué representaciones sociales se ponen en circulación sobre el género y la sexualidad en estos libros de texto. Para ello, en una primera etapa de la investigación, abordamos la dimensión sintáctico-semántica de los textos, en la que analizamos la función ideativa del lenguaje; y, en un segundo momento, abordamos la dimensión semántico-discursiva de los textos con el fin de analizar las imágenes que configura el locutor tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asume frente a las diferentes voces y posicionamientos discursivos que trae a escena.

¹ El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación PICT 2018-01830 “Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil” (Programación 2020-2023), dirigido por Carolina Tosi y Gabriel Dvoskin. Agradecemos a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica por el financiamiento para llevar a cabo la investigación.

Palabras clave: Educación sexual, libros de texto, representaciones sociales, escenas discursivas, Análisis del Discurso.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze, within the framework of Discourse Analysis (Hodge & Kress, 1979; Martin & White, 2005) the first collection of textbooks developed for specific high school subjects in Argentina that incorporated Comprehensive Sexuality Education (CSE; ESI in Spanish) as a distinctive feature. The *Llaves más* collection, published by Estación Mandioca, is the focus of our study, particularly the materials for the subjects Language and Literature and History in the first year of secondary education. Our aim is to investigate how CSE is integrated into the specific content of each discipline and what social representations about gender and sexuality are conveyed in these textbooks. To achieve this, in the first stage of the research, we analyze the ideational function of language in the syntactic-semantic dimension of the texts; and in a second stage, we examine the semantic-discursive dimension of the texts in order to analyze the identities that the speaker configures of themselves and their addressees, as well as the attitude they assume towards the different voices and discursive positions evoked.

Keywords: Sexual education, textbooks, social representations, discursive scenes, Discourse Analysis.

Recibido: 10/11/2022. *Aceptado:* 10/06/2023.

1. INTRODUCCIÓN

El 4 de octubre de 2006 se sancionó en Argentina la Ley 26150, denominada “Ley de Educación Sexual Integral”. La medida estableció la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. La implementación de la política debía realizarse en un plazo de 180 días, período en el que el Ministerio de Educación tendría que diseñar el plan que diera cumplimiento a la ley.

Si bien en Argentina ya había habido previamente iniciativas a nivel provincial para tratar temáticas relacionadas con la sexualidad en el ámbito escolar², la Educación Sexual Integral (ESI) es una ley nacional y plantea una serie de características novedosas respecto de las políticas que habían sido desarrolladas anteriormente. En primer lugar, propone un abordaje integral –artículo 1.º (Ley 26150, 2006)– de la sexualidad, desde una perspectiva de género y de derechos humanos, que

² Encontramos como antecedentes, entre otras, las leyes sancionadas en las provincias de Santa Fe, en 1992; en Mendoza, en 1997, y en Entre Ríos, en el año 2003.

articule dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, éticas y afectivas. Esta integralidad constituye una ruptura frente a los enfoques anteriores, que habían reducido la sexualidad exclusivamente a sus aspectos biológico y genital (Faur, 2012).

Por otro lado, establece que la temática de la sexualidad no debe recaer en agentes especializados o ser abordada exclusivamente en determinadas materias específicas, como había ocurrido en experiencias pasadas, que en la mayoría de los casos habían encomendado esta tarea a médicos o a docentes de Biología, Ciencias naturales o Educación física (Wainerman *et al.*, 2008). Por el contrario, de acuerdo con la ley sancionada en 2006, todos los docentes deben trabajar los contenidos particulares de sus disciplinas prestando atención a la temática de la sexualidad en el marco de una perspectiva que concibe la educación como un derecho.

Sin embargo, más allá de las propuestas estipuladas en la normativa de la ley y en los lineamientos curriculares (Resolución 45, 2008), la primera etapa de implementación centró el tema de la sexualidad en las consecuencias no deseadas de la práctica sexual, principalmente en las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados (Báez y Del Cerro, 2015). Como consecuencia, la sexualidad en tanto contenido curricular nuevamente quedó restringida a problemáticas propias del campo de la salud, por lo que fue abordada o bien por especialistas externos a la institución escolar, provenientes de estas disciplinas (principalmente, médicos); o bien por docentes del área de Ciencias naturales, fundamentalmente, Biología (Radi y Pagani, 2021). De este modo, el carácter integral de la sexualidad resultó opacado por una perspectiva netamente biomédica, lo cual, a su vez, dificultó su implementación transversal³.

En efecto, tanto el carácter integral de la sexualidad como su implementación transversal resultaron objetivos inconclusos en una primera etapa, hecho que se corrobora en el tipo de materiales que fueron elaborados. En el caso de los Ministerios de Educación, tanto el nacional como los jurisdiccionales, las propuestas sobre la ESI han abordado el tema como un contenido general y no de manera particular de acuerdo a las especificidades de cada disciplina. De hecho, los materiales elaborados para los docentes han problematizado la incorporación de la sexualidad como contenido curricular y han reivindicado la importancia de atender estos temas en el ámbito educativo, pero han obviado su inclusión en el marco de cada materia específica (Dvoskin, 2016).

En este artículo, analizamos con herramientas del Análisis del Discurso (Hodgson y Kress, 1993[1979]; Martin y White, 2005) la primera serie de libros de texto elaborados para materias específicas de nivel secundario que incorporaron la ESI como atributo distintivo: la serie *Llaves más*, de Estación Mandioca⁴. Esta retoma

³ De hecho, en la mayoría de las instituciones escolares ha predominado la implementación de talleres o jornadas específicas para discutir problemáticas vinculadas con la ESI, que suelen realizarse de forma anual, en días o semanas establecidos por cada comunidad educativa.

⁴ La serie *Llaves más* cuenta con ocho libros: *Lengua y Literatura 1, 2 y 3*, publicados en 2019; y

la organización de los contenidos de la serie *Llaves* de 2016 y agrega, entre pocos cambios, la plaqueta “ESI”. En particular, nos centramos en los materiales elaborados para las asignaturas Lengua y Literatura⁵ e Historia⁶ de primer año de nivel secundario⁷. Nuestro objetivo consiste en indagar cómo se integra la ESI a los contenidos específicos de cada disciplina y qué representaciones sociales se ponen en circulación sobre el género y la sexualidad en estos materiales.

De esta manera, observamos qué tópicos son abordados en relación con estas problemáticas; qué actores sociales son constituidos como participantes en los textos, en qué tipo de procesos aparecen y qué roles temáticos desempeñan; y si se identifican las fuentes de las que se extrae la información que se presenta, así como también de los diversos puntos de vista que son recuperados en los textos. Por otro lado, a partir de la comparación entre los libros de texto de las dos materias, nos proponemos indagar si existen diferencias en el tratamiento que se hace de la ESI entre ambas disciplinas, especialmente en el objeto de estudio configurado y en el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes de la escena enunciativa.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Adoptamos para nuestra investigación un enfoque funcionalista (Halliday y Matthiessen, 2014), que concibe el lenguaje como un sistema semiótico que simboliza la realidad, a la que le atribuye valores y significados sociales. En efecto, partimos de la premisa de que los usos lingüísticos son parte constitutiva de las prácticas sociales (Fairclough, 2003), por lo que constituyen un recurso a partir del cual se puede contribuir a reproducir el orden social imperante o bien, a su crítica, cuestionamiento y transformación. El análisis del discurso se presenta, así, como una vía privilegiada para indagar en las representaciones sociales y contenidos ideológicos que circulan en una sociedad (Raiter, 2007).

Como mencionamos en el apartado anterior, nuestro corpus está conformado por los libros de texto elaborados para las asignaturas Lengua y Literatura e Historia de primer año del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

cuatro publicados en 2022: *Historia 1*, *Ciencias naturales 1*, *Ciencias sociales 1* y *Matemática 1* (este último no cuenta con plaqueta “ESI”), y *Geografía 2*, publicado en 2023.

⁵ Estación Mandioca (2019). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1. °/2. °. Serie Llaves más.*

⁶ Estación Mandioca (2022). *Historia 1 NES. De la Edad de Piedra a la Edad Media. Serie Llaves más.*

⁷ Cabe aclarar que desde la promulgación de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993, la responsabilidad pedagógico-curricular recae en los gobiernos provinciales, por lo que no es homogénea la división en grados y años en todo el país: lo que en algunas provincias es el primer año del nivel medio se corresponde con el séptimo grado de primaria en otras. Tampoco son homogéneas las denominaciones de las disciplinas; de ahí la doble nomenclatura *Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje*. Hemos tomado la decisión de atenernos al nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dado que el libro de Historia que analizamos está elaborado específicamente de acuerdo con los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de esa jurisdicción.

que incorporaron por primera vez la ESI como atributo distintivo. Estos textos corresponden a la serie *Llaves más*, de la editorial Estación Mandioca, la cual es una actualización de la serie *Llaves* de 2016⁸. Al comparar los libros de las dos series en ambas disciplinas, encontramos que son pocos los cambios: los índices⁹ y los atributos distintivos son muy similares, excepto por la incorporación de la plaqueta “ESI” en Lengua y Literatura y “Ventana ESI” en Historia¹⁰.

El libro de Lengua y Literatura está dividido en tres bloques: “Ámbito de la literatura”, “Ámbito del discurso” y “Reflexión sobre la lengua”, en línea con los diseños curriculares. En el primer bloque aparecen seis plaquetas “ESI”, una por capítulo, asociadas a los textos que se trabajan en cada uno. En el segundo bloque hay cinco plaquetas, también una por capítulo, a excepción del último (“El debate”). En cambio, resulta llamativo que no aparezca ninguna de estas plaquetas en el bloque “Reflexión sobre la lengua”. Las plaquetas se ubican en las páginas de teoría sobre el género discursivo o tipo textual trabajado en los capítulos, como se puede observar en la siguiente imagen:

El texto de divulgación

Los **textos de divulgación científica** se proponen difundir los avances de la ciencia y la tecnología a un público no especializado. En ellos predomina la **trama expositivo-explicativa** y pueden encontrarse en **medios de comunicación masiva**, como revistas, diarios, sitios de internet, programas de televisión o radiales.

Los **temas** que abarcan son muy variados, como **avances tecnológicos o científicos** (por ejemplo la experimentación con universos espejo), **hechos sociales** (como investigaciones antropológicas sobre un fenómeno social/humano) o **temas cotidianos** desde una perspectiva científica [III].

Los textos de divulgación científica organizan sus contenidos en una introducción, un desarrollo y un cierre.

- **Interrogante:** los textos de divulgación inician presentando un interrogante, el cual puede ser implícito (es decir, formulado como pregunta) o explícito (la pregunta subyace en el texto).
- **Respuesta:** el desarrollo del texto intenta responder al interrogante. En la exposición, los temas se presentan de forma atractiva para el público y abundan las ejemplificaciones.
- **Cierre:** al final se mencionan aspectos a resolver, así como nuevas dudas sobre los interrogantes discutidos. Por ejemplo, qué es la materia oscura.

Recursos del texto de divulgación

Relaciones de causa consecuencia. Se presenta el **origen** de algo (el por qué) y se lo vincula con el **efecto** que produce (el qué). Así, el lector puede reconstruir el **sentido lógico de un hecho**.

Los neutrones, por efecto del campo magnético (causa), se transformarían durante unos instantes en neutrones espejo (consecuencia).

{ ESI }

El gato y la caja es un sitio web en el que un colectivo de jóvenes investigadores difunde artículos de divulgación para informar a la comunidad acerca del mundo científico. Escanean el código QR y lean el siguiente artículo en el que se cuestiona si hay desigualdad de género en el sistema científico. Luego, discutan las siguientes preguntas.

- Según el artículo, ¿qué barreras tienen las mujeres para desarrollarse profesionalmente?
- El artículo menciona modelos de mujer que se construyen socialmente, ¿existen modelos de hombre? En caso de que sí, ¿qué características destacarían?
- ¿Creen que estas diferencias se dan en la escuela? ¿En qué situaciones?

mandi.com.ar/
tv3asY

Figura 1. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º/2.º. Serie *Llaves más* Estación Mandioca (2019: 149)¹¹.

⁸ Es habitual que para abaratar costos o reducir tiempos las editoriales reutilicen material preexistente actualizando series anteriores o adaptando proyectos de la misma editorial en otros países. A estos libros se los denomina *refritos* en la jerga editorial.

⁹ Cabe destacar que, aunque el índice temático es muy similar, en el libro de Lengua y Literatura los textos literarios y no literarios que se trabajan sí son distintos.

¹⁰ Si bien al comienzo del libro de Historia la plaqueta se presenta como “Ventana ESI”, en los capítulos se llaman “ESI”, al igual que en el de Lengua y Literatura.

¹¹ Se puede acceder a una muestra del libro en: <http://www.estacionmandioca.com/books/lengua-literatura-2-serie-llaves-mas#>.

Por su parte, el libro de Historia también está dividido en tres bloques: “Los comienzos de la historia”, “Nuevas relaciones sociales: los primeros Estados de la historia” y “La construcción de Occidente”. De los doce capítulos, solo cuatro tienen la plaqueta ESI, las cuales, a diferencia de las de Lengua y Literatura, cuentan con un título propio: “Los roles de género” (H: 13)¹², “Mujeres cazadoras” (H: 41), “La condición de las mujeres” (H: 71) y “Las mujeres y la ciudadanía” (H: 103):

vieron lugar en la Época Arcaica, en muchas ciudades el derecho de ciudadanía se amplió, quitándole a la aristocracia el monopolio del gobierno del Estado. En algunas, incluso personas pobres sin tierras llegaron a ser reconocidas como ciudadanos de pleno derecho. En cambio, en otras, solo los campesinos ricos y los miembros de la aristocracia accedían a este estatus.

Quienes quedaban excluidos de los derechos de ciudadanía en todas las polis eran las mujeres, los extranjeros y los esclavos.

{ESI}

Las mujeres y la ciudadanía

Durante la mayor parte de la historia griega antigua, el papel de la mujer fue *relegado estrictamente a la casa*. Las mujeres, como grupo, no tenían voz en los asuntos políticos, militares o civiles. Desde los primeros días de la civilización griega, las mujeres estaban bajo la **autoridad de los varones**. Limitadas a cumplir un rol estrictamente doméstico, pasaban de vivir bajo la autoridad masculina del padre a vivir bajo la de su marido.

La principal función de las mujeres era la de **reproducir ciudadanos**. Si bien las mujeres no llegaban a ser nunca ciudadanas, *podían transmitir la ciudadanía a su descendencia*. Como eran consideradas seres débiles, debían ser protegidas, primero por el padre, más tarde por el esposo.

En las ciudades doriae, como Esparta, las mujeres solían tener una libertad mayor: recibían educación y, debido a que sus esposos habitualmente estaban en la guerra, ellas se encargaban de la administración del *oikos*.

• ¿Cuál era el rol de las mujeres en la sociedad griega?

olímpicos y a los héroes comunes al conjunto del mundo griego. Sin embargo, cada ciudad tenía sus propias ceremonias a la hora de rendirles culto, que incluían festivales teatrales, musicales y deportivos con un sello propiamente local.

[FIG. 126]

Los milicianos hoplitas tenían ese nombre por el escudo que utilizaban, el hoplón. Llevaban, además, una lanza y una espada corta. Su estrategia de lucha era la formación en falange: avanzaban en línea, hombro con hombro, y de este modo cada soldado protegía a su compañero de al lado.



1. ¿Cuál fue el elemento característico de la Época Clásica?
2. Redacten un texto en el que enumeren las características comunes de los sistemas políticos de las polis.
3. Definan el concepto de *ciudadano* según los criterios de los griegos.

ACT

Figura 2. *Historia 1 NES. De la Edad de Piedra a la Edad Media. Serie Llaves más. Estación Mandioca (2022: 103)*¹³.

Nuestra investigación se centra específicamente en el análisis de las plaquetas “ESI” de estos libros de texto. Para ello, tomamos el concepto de *escena discursiva*, definido como las representaciones de los temas e identidades de los actores con-

¹² Colocamos entre paréntesis las iniciales de la materia a la que corresponde el libro de texto y el número de página.

¹³ Se puede acceder a una muestra del libro en: <http://www.estacionmandioca.com/books/historia-1-serie-llaves-mas-proximamente#>.

figuradas en los textos (Dvoskin, 2017; Pérez, 2005). La noción de escena discursiva hace referencia tanto a la diversidad de voces y posicionamientos discursivos que se incorporan en el texto, que incluye las imágenes que el locutor construye de sí mismo y de sus interlocutores, como así también a las clasificaciones que se hace en los textos de los diferentes actores que participan en las cláusulas y de los tópicos abordados. Por ello, la metodología de análisis empleada para abordar el corpus parte del supuesto de que no puede disociarse 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 de los sentidos de un texto (Angenot, 2010[1989]; Maingueneau, 2008[1984]). Bajo esta premisa abordamos el análisis de los textos desde dos dimensiones complementarias.

En una primera etapa de la investigación, abordamos la dimensión sintáctico-semántica de los textos, en la que analizamos la función ideativa del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2014). Para ello tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación. En esta etapa observamos con qué prácticas se asocia la sexualidad, cómo son valoradas estas prácticas, qué actores sociales participan, cómo son clasificadas y qué acciones realizan.

Para la presente investigación nos focalizamos exclusivamente en el análisis de aquellas cláusulas que presentan participantes con los rasgos [+humano y +real¹⁴]. Seguimos para ello la propuesta metodológica de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993[1979]), que plantea que cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo. Estos modelos pueden ser *accionales* o *relacionales*.

El modelo accional presenta tres tipos de procesos: *transactivo*, que incluye dos participantes, de los cuales uno es el que realiza la acción, el *agente*, y el otro, quien se ve afectado por las consecuencias de esta acción, el *paciente*:

[*Un colectivo de jóvenes investigadores difunde artículos de divulgación*].

Un segundo tipo de procesos en el modelo accional es el *no transactivo*, que consiste en un único participante, que o bien puede ser un *agente*, quien realiza la acción de forma voluntaria, o bien puede ser un *experimentante*, en cuyo caso el proceso no se realiza ni consciente ni voluntariamente por el participante:

[*Las mujeres se desarrollan profesionalmente*].

¹⁴ Es decir que dejamos de lado aquellas cláusulas que refieren a personajes literarios. Esta decisión responde a que nos interesa especialmente dar cuenta de las representaciones que se construyen en los libros de texto de los actores que participan de las prácticas pedagógicas.

Y, en tercer lugar, en el modelo accional encontramos el proceso *pseudotransactivo*, que, más allá de la estructura superficial transitiva, en su estructura profunda presenta un único participante, que bien puede cumplir el rol de *agente* o el de *experimentante*; involucra acciones relacionadas con el pensamiento, con los sentidos y los sentimientos o con 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):

[¿Qué canciones de amor conocen?].

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

[Los estereotipos de género son ideas asociadas a lo que se espera de mujeres y varones].

La relación también puede ser entre una entidad y sus cualidades, cuando la actividad realizada por el hablante es de juzgamiento, denominada *atributiva*:

[Alan Turing era homosexual].

O bien, dentro del modelo relacional, están incluidas también las relaciones *posesivas*, que establecen una relación de poseedor y poseído entre dos entidades:

[Las mujeres tienen barreras para desarrollarse profesionalmente].

Las estructuras descritas en los párrafos anteriores constituyen las formas básicas de los enunciados, que no suelen ser las que aparecen en el uso cotidiano del lenguaje. Por el contrario, la mayoría de las veces, señalan Hodge y Kress (1993 [1979]), estas formas son afectadas por *transformaciones*, que son operaciones que borran, combinan o reordenan sintagmas o partes de ellos, como es el caso de la *elipsis*, la *nominalización*, la *pasivización*, la *impersonalización* o la *incorporación negativa*. Las operaciones de transformación suelen generar un vacío en la superficie textual, ya sea porque la información elidida se considera como parte del universo de creencias compartido por los interlocutores, ya sea porque es información que pertenece al orden de lo prohibido o censurado, por lo que su mención explícita es preferible evitar y dejar en el plano del sobreentendido o lo implícito (Lavandera, 2014).

En aquellos casos en los que nos encontramos con operaciones de transformación, restituimos sus formas básicas en la medida en que nos fue posible por

el contexto discursivo o por el conocimiento de mundo, para reponer aquella información que el locutor omite, pero que contribuye a la configuración de los sentidos del texto.

En un segundo momento abordamos la dimensión semántico-discursiva de los textos con el fin de analizar las imágenes que configura el locutor tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asume frente a las diferentes voces y posicionamientos discursivos que trae a escena. Adoptamos, para ello, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) y nos centramos específicamente en el subsistema de *compromiso*, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherente a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permite dar cuenta del grado de heteroglosia construido. A lo largo de una escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la *monoglosia*, que naturaliza la postura del locutor al presentarla como la única posible; y la *heteroglosia*, que introduce puntos de vista alternativos, frente a los cuales el locutor adopta posturas diversas, como el rechazo, el respaldo o la identificación.

Seguimos, a su vez, la distinción propuesta por Ducrot (2001[1984]) entre el *locutor* del texto, identificado por las marcas de la primera persona y a quien se adjudica la responsabilidad global de la enunciación; y los *enunciadores*, responsables de los diferentes puntos de vista que son incorporados en la escena.

En este segundo nivel de análisis, centramos nuestra atención, por un lado, en aquellos recursos heteroglósicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que incorporan voces alternativas a la del locutor. Y, por otro, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su enunciado (Kerbrat-Orecchioni, 1986[1980]).

El análisis de las escenas discursivas configuradas en cada uno de los textos permite dar cuenta, por un lado, de las representaciones que ponen en circulación sobre la sexualidad; y, por el otro, de las voces que son recuperadas, así como también de las posiciones que son atribuidas a docentes y estudiantes para abordar estos temas.

3. ANÁLISIS

En los próximos apartados presentaremos el análisis realizado del corpus. Comenzaremos con el libro de texto de Lengua y Literatura y, luego, seguiremos con el de Historia. Reservamos el espacio de las conclusiones para establecer comparaciones entre los resultados obtenidos en cada uno de los materiales.

3.1. La sexualidad como práctica del lenguaje

El primero de los materiales analizados es el libro de texto de Lengua y Literatura, que cuenta con un total de once plaquetas “ESI” distribuidas, como dijimos en el apartado 2, entre los bloques I y II: “Ámbito de la literatura” y “Ámbito del discurso”, respectivamente. El bloque III, “Reflexión sobre la lengua”, no presenta ninguna plaqueta.

Las once plaquetas sobre la ESI que aparecen en el libro de Lengua y Literatura tienen una estructura similar: se retoma algún eje relacionado con el tema visto en el capítulo, que sirve como disparador para problematizar un tópico vinculado con el género social o la sexualidad. Luego, se propone a los estudiantes preguntas –por lo general, tres– que orientan el tratamiento de estas problemáticas, como se observa en la siguiente imagen:

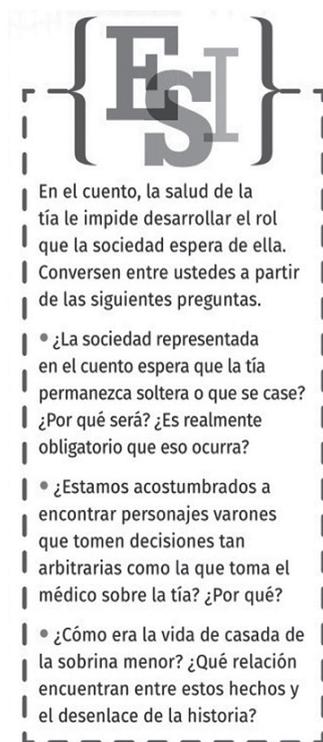


Figura 3. *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º/2.º. Serie Llaves más.* Estación Mandioca (2019: 54).

3.1.1. La ESI en proceso(s)

En este subapartado presentaremos el análisis de la dimensión sintáctico-semántica de las plaquetas del libro. Entre los tópicos relevados en el libro de Lengua y Literatura aparecen: las relaciones de género, específicamente el abuso de poder o sometimiento por parte del hombre sobre la mujer; el *bullying*; los roles de género y las expectativas comúnmente depositadas sobre mujeres y varones; el cuerpo y las diversas relaciones entre el aspecto físico y la autoestima; los estereotipos vinculados con el físico y la personalidad; los vínculos amorosos y sexo-afectivos, especialmente aquellos conceptualizados como “amor romántico”; la discriminación hacia personas homosexuales; y, por último, la polémica suscitada en torno a la ESI.

La lista descripta nos permite señalar una primera diferencia en relación con lo que ocurría con los materiales elaborados en una primera etapa de implementación de la ESI, que reducían los contenidos a temáticas propias del campo de la salud. En este caso se presentan cuestiones que trascienden el paradigma biomédico y problematizan el orden social sexo-genérico, como notamos en el abordaje de temáticas como los estereotipos asociados con los roles o las identidades de género.

Por otro lado, observamos que los temas vinculados con la ESI tienen, en la mayoría de los casos, un componente conflictivo, como se manifiesta a partir de su asociación con los casos de *bullying* o discriminación, hecho que atribuye a las prácticas relacionadas con la sexualidad y el género una valoración negativa. En efecto, su tratamiento en el aula tendría como primer objetivo desnaturalizar ciertas ideas o creencias arraigadas en el sentido común, de modo de poner en evidencia el carácter social y cultural de las representaciones sobre la sexualidad y el género y, por lo tanto, su carácter contingente.

En las plaquetas, encontramos las referencias, más o menos expresas, a los siguientes actores sociales: “los estudiantes”, que nunca son mencionados de forma explícita, sino que su recuperación es posible mediante la inferencia de la referencia de las desinencias de 2.^a persona de plural marcadas en los verbos conjugados; “la docente”, quien tampoco es mencionada de forma explícita, sino que aparece integrada en la referencia de la 1.^a persona del plural, que interpretamos como un uso inclusivo del *nosotros*; “varones”; “mujeres”; “jóvenes científicos”; “medios masivos de comunicación”; “publicidades”; “Alan Turing”; “Laura Velasco”, a quien se menciona como “la autora”, por la referencia a su artículo publicado en el diario *Infobae*; y, por último, un sujeto que no pudimos identificar (X), que, en algunos casos, tiene una referencia individual y, en otros, se asimila al conjunto de la sociedad, como una especie de sentido común.

En la siguiente tabla presentamos la frecuencia de aparición y distribución temática de roles participantes de los actores sociales mencionados:

Tabla I. Frecuencia de aparición de actores sociales y distribución de roles temáticos.

Rol temático/ Actor social	Agente	Paciente	Experimentante	Poseedor	Totales
Alumnos	28	3	17		48
Docente	3		2		5
Varones	1	2			3
Mujeres		4		1	5
Jóvenes científicos	2				2
Los medios	2				2
Alan Turing	1	2		4	7
La autora	2				2
Publicidades	1				1
X	18	1	7		26

Como observamos en la Tabla I, el actor que mayor frecuencia de aparición tiene en las plaquetas “ESI” son los estudiantes (48), destinatario principal del libro de texto. Este actor cumple mayoritariamente el rol de agente (28). Sin embargo, cumple este rol solo en cuatro procesos transactivos, que son aquellos que tienen una afectación material sobre un otro o sobre algo (y en tres de ellos, el proceso es *escanear*, actividad que consiste en hacer una réplica digital), por lo que su carácter agentivo resulta disminuido. Participa predominantemente como agente o experimentante en procesos pseudotransactivos que presentan acciones vinculadas con la cognición (23), que no necesariamente implican un acto reflexivo por parte de quien lo realiza –como ocurre con *crear* o *conocer*– o, en su defecto, aparece como agente de actos de habla que tienen a los mismos estudiantes como destinatarios (“conversen”, “debatan”, “discutan”).

En la siguiente tabla registramos la frecuencia de aparición del total de los tipos de procesos mencionados en el texto:

Tabla II. Frecuencia de aparición de tipos de procesos.

Tipo de proceso	Transactivo	No trans.	Pseudotrans.	Rel. atribut.	Rel. posesivo
Frecuencia de aparición	25	3	56	4	1

Resulta elocuente en el análisis de la función ideativa del texto que todas las actividades propuestas a los estudiantes en relación con la ESI constituyen procesos que no pertenecen al registro escrito:

1. Conversen [estudiantes] entre ustedes a partir de las siguientes preguntas. (LyL: 18)
2. Debatan [estudiantes] entre ustedes. (LyL: 90)

En todos los casos, las actividades indicadas en las plaquetas son de resolución oral, registro que históricamente ha estado relegado a una consideración secundaria en las prácticas educativas formales (Unamuno, 2016). Por otro lado, como se observa en los ejemplos 1 y 2, la docente no participa de estas conversaciones o debates, sino que simplemente es quien indica la consigna.

3.1.2. *El marco de voces sobre la ESI*

Como mencionamos anteriormente, las plaquetas sobre la ESI en el libro de Lengua y Literatura están estructuradas en dos partes: en la primera, se retoma un tema de la materia visto en el capítulo, que sirve como disparador para problematizar alguna cuestión sobre género y sexualidad. En la segunda parte, se orienta a los estudiantes en la actividad a partir de preguntas que guían los ejes de la discusión.

Ambas partes se diferencian claramente por los temas que tratan y por los estilos discursivos que presentan: mientras que en la primera se recupera alguno de los contenidos disciplinares mediante una redacción monoglósica, que borra toda marca de la escena enunciativa, en la segunda se introduce alguna problemática de género a través de preguntas que interpelan de manera explícita al interlocutor:

3. En *Las mil y una noches* Sherezade ocupa el rol de la narradora principal de las historias que allí se cuentan. (LyL: 18)
4. ¿Cómo caracterizarían [ustedes, los estudiantes] la relación entre Sherezade y el rey? (LyL: 18)

Como vemos en estos ejemplos, ambas partes aparecen claramente demarcadas. En el primero de estos fragmentos, el contenido disciplinar propio de la materia se presenta como un conocimiento ya validado, que no admite cuestionamiento ni la posibilidad de que los estudiantes propongan sentidos alternativos al ya establecido por el locutor. En cambio, en el segundo fragmento sí advertimos una apertura para que los estudiantes produzcan nuevos sentidos, pero restringidos a cuestiones de género, en este caso, a las relaciones entre personas. Esta apertura reside principalmente en el tipo de pregunta que realiza el locutor, que no es una

pregunta de examen o de comprobación de lectura, característica del discurso pedagógico, en la que la docente pide una información que ya conoce (Unamuno, 2020). Por el contrario, se trata de una pregunta abierta, cuya respuesta no está establecida de antemano.

Este tipo de preguntas se reiteran a lo largo de las once plaquetas. Son fácilmente identificables como preguntas abiertas debido a que, por lo general, interrogan a los estudiantes por sus creencias, sentimientos o experiencias personales:

5. ¿Qué sensaciones creen [ustedes, los estudiantes] que atraviesa Sherezade? (LyL: 18)
6. ¿Qué canciones de amor conocen [ustedes, los estudiantes]? (LyL: 108)
7. ¿Se sienten identificados/as¹⁵ [ustedes, los estudiantes] con esa manera de enamorarse o declarar los sentimientos? (LyL: 108)

En los tres ejemplos anteriores encontramos preguntas que no tienen una (única) respuesta (correcta), por lo que el parámetro de verdad/falsedad que impera en la educación formal y que estructura el dispositivo de evaluación (Giroux, 1997) resulta descartado.

Sin embargo, esta apertura no es –ni puede ser– infinita: ante todo texto siempre hay un campo de efectos posibles (Verón, 1986) y, por lo tanto, simultáneamente, se genera también un campo de efectos no posibles (Dvoskin, 2017). Esta delimitación de los efectos (posibles y no posibles) del texto está dada principalmente por los presupuestos que subyacen a las preguntas, a partir de los cuales el locutor encierra a su interlocutor en un determinado universo de creencias (Ducrot, 2001[1984]), al que presenta como parte de un sentido común que es compartido por su interlocutor:

8. ¿Han escuchado [ustedes, los estudiantes] esa palabra [“bruja”] en un uso despectivo hacia alguna mujer? ¿Por qué creen que ocurre esto? (LyL: 90)

Si bien en el ejemplo 8 encontramos nuevamente preguntas que remiten a las experiencias y creencias de los estudiantes, allí se presentan ciertos contenidos como información presupuesta y, por lo tanto, como terreno común y punto de partida a partir del cual los estudiantes elaborarán su respuesta. Ya sea que los estudiantes hayan vivenciado o no este tipo de violencia hacia la mujer, su existencia no se pone en discusión. Procedimiento similar opera en el siguiente ejemplo:

¹⁵ Este es el único momento en que se utiliza el desdoblamiento masculino/femenino en todas las plaquetas del libro. En el resto de los casos se emplea el masculino genérico.

9. ¿Conocen otros personajes destacados [como Alan Turing] de cuyas vidas se haya ocultado información? ¿Cuáles? ¿Por qué motivos creen que puede ocurrir algo así? (LyL: 125)

En este caso, el tema que se aborda en la plaqueta es la discriminación por la orientación sexual. La última pregunta que aparece en el ejemplo 9 propone a los estudiantes pensar razones por las cuales alguien es –o puede ser– discriminado. Si bien el contexto discursivo es lo suficientemente claro para establecer el valor modal de “puede” como posibilidad y no como permiso, la misma pregunta no solo instauro un marco en el que la discriminación existe, sino que además da a entender que habría motivos (más o menos válidos) para que ello suceda. Por otro lado, en esa misma plaqueta aparece el siguiente enunciado:

10. A pesar de haber prestado una ayuda fundamental durante la Segunda Guerra Mundial, Turing fue perseguido y procesado en su propio país por ser homosexual, en 1952. (LyL: 125)

En este ejemplo encontramos el recurso de la *contraexpectativa* (Martin y White, 2005), que consiste en incorporar un punto de vista que orienta hacia una determinada conclusión que el locutor comparte, pero en el camino se cambia el rumbo hacia una conclusión distinta. El conector concesivo “a pesar” que abre el enunciado introduce un enunciador que expresa el argumento “quienes ayudan a su país en una guerra no son perseguidos ni procesados”, al que adhiere el locutor. De este modo, el texto da a entender que quienes no prestan esta clase de ayuda a su país sí son –o podrían ser– discriminados por su orientación sexual, hecho que ratifica la idea que veíamos en el ejemplo anterior sobre los motivos más o menos legitimados por los cuales alguien podría ser discriminado.

Este marco de creencias que el locutor instauro sobre las cuestiones de género y sexualidad también se ponen de manifiesto cuando aparece el uso de la 1.^a persona del plural, que aparece en tres oportunidades a lo largo de las plaquetas:

11. ¿Estamos acostumbrados a encontrar personajes varones que tomen decisiones tan arbitrarias como la que toma el médico sobre la tía? (LyL: 54)

12. ¿Piensan que existe una relación entre nuestro aspecto físico y cómo nos sentimos o las emociones que nos atraviesan? (LyL: 78)

13. En las escenas leídas de *Macbeth*, vemos representadas a tres brujas. (LyL: 90)

Al detenernos en estos tres ejemplos, podemos ver que la referencia del *nosotros* no es siempre la misma. El ejemplo 13 es quizá el más “transparente”, dado que el contexto discursivo permite inferir más fácilmente que se trata de un

nosotros inclusivo, que integra tanto al locutor como al interlocutor en un mismo colectivo, en este caso, la docente y sus estudiantes, actores involucrados en las prácticas áulicas donde se desarrollan las actividades enunciadas en el libro de texto.

En cambio, en los otros ejemplos no resulta tan fácil establecer la referencia de la primera persona del plural. Podríamos pensar que se trata nuevamente de un *nosotros inclusivo*, con los mismos actores involucrados que en el ejemplo anterior. Sin embargo, en el ejemplo 11 también podemos conjeturar que esa primera persona del plural trasciende el contexto del aula y abarca al conjunto de la sociedad. Si bien la pregunta está dirigida exclusivamente a los estudiantes, su formulación en primera persona del plural produce un movimiento de acercamiento, al menos aparente, entre el locutor y su destinatario. Este acercamiento no se produce en el plano enunciativo, donde ambos participantes mantienen posiciones asimétricas, manifestadas en que una pregunta –la docente– y las otras son interpeladas a responder –los estudiantes–, sino en la percepción de una realidad que se presenta como común y homogénea para toda la sociedad. Por su parte, el ejemplo 12 repite este movimiento: la lectura distributiva del posesivo de primera persona en este caso plantea una misma situación para cada sujeto individual, por lo que todos estarían –estaríamos– expuestos a la misma realidad.

Esta pretensión homogeneizante –característica típica de los libros de texto (Tosi, 2018)– se observa de un modo notorio en la plaqueta en la que se problematiza el rol que cumplen las publicidades en la producción y puesta en circulación de los estereotipos de género:

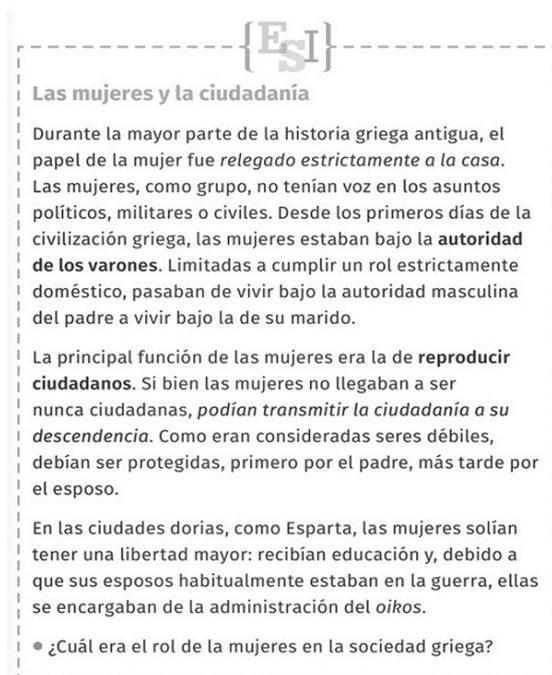
14. ¿Les parece que las publicidades que muestran a mujeres y varones en distintos espacios (el trabajo, el hogar, la familia) son un reflejo adecuado de la realidad? (LyL: 141)

En este ejemplo vemos cómo la realidad –al menos en lo que se refiere a cuestiones de género y sexualidad– se presenta como única y homogénea para el conjunto de la sociedad. Esta realidad puede estar mejor o peor reflejada por las publicidades, pero su homogeneidad se mantiene como un presupuesto. En consecuencia, resulta indistinta la edad de quien la percibe, su clase social o incluso su género: más allá de las vivencias, creencias o sentimientos individuales al respecto, la “realidad” se presenta como la misma para todos.

Por otro lado, en el ejemplo también se evidencia el binarismo –“mujeres y varones”– presente a lo largo de todo el libro de Lengua y Literatura, que invisibiliza otras identidades de género, por lo que esos sentidos permanecen silenciados.

3.2. La sexualidad como fenómeno histórico

El segundo de los materiales que analizamos fue el libro de Historia elaborado para primer año de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Como mencionamos en el apartado 2, el libro cuenta con cuatro plaquetas ESI, cada una de las cuales presenta su propio título. Las plaquetas están compuestas por un texto que retoma el tema visto en el capítulo, lo vincula con alguna temática de género y sexualidad, y finaliza con una consigna para que realicen los estudiantes:



{ESI}

Las mujeres y la ciudadanía

Durante la mayor parte de la historia griega antigua, el papel de la mujer fue *relegado estrictamente a la casa*. Las mujeres, como grupo, no tenían voz en los asuntos políticos, militares o civiles. Desde los primeros días de la civilización griega, las mujeres estaban bajo la **autoridad de los varones**. Limitadas a cumplir un rol estrictamente doméstico, pasaban de vivir bajo la autoridad masculina del padre a vivir bajo la de su marido.

La principal función de las mujeres era la de **reproducir ciudadanos**. Si bien las mujeres no llegaban a ser nunca ciudadanas, *podían transmitir la ciudadanía a su descendencia*. Como eran consideradas seres débiles, debían ser protegidas, primero por el padre, más tarde por el esposo.

En las ciudades dorias, como Esparta, las mujeres solían tener una libertad mayor: recibían educación y, debido a que sus esposos habitualmente estaban en la guerra, ellas se encargaban de la administración del *oikos*.

- ¿Cuál era el rol de las mujeres en la sociedad griega?

Figura 4. *Historia 1 NES. De la Edad de Piedra a la Edad Media. Serie Llaves más.* Estación Mandioca (2022: 103).

3.2.1. La mujer en foco

Ya en los títulos de las plaquetas sobre ESI del libro de Historia se configura a las mujeres como el eje central. Excepto en el primero, denominado “Los roles de género” (H: 13), en el resto aparece este actor social mencionado explícitamente: “Mujeres cazadoras” (H: 41), “La condición de las mujeres” (H: 71) y “Las mujeres y la ciudadanía” (H: 103).

A diferencia de lo que ocurre en el libro de texto de Lengua y Literatura, en el que predomina la aparición de los alumnos como participante en las plaquetas (48), en el libro de Historia son las mujeres las que tienen de manera notoria una mayor frecuencia de aparición, como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla III. Frecuencia de aparición de actores sociales y distribución de roles temáticos.

Rol temático/ Actor social	Agente	Paciente	Experi- mentante	Portador	Poseedor	Totales
Seres humanos				2		2
Hombres	4					4
Mujeres	16	9	1	14	2	42
Sociedades	2	1				3
Individuos		1				1
Estudiantes	1		1			2
Científicos			1			1
Niños		1				1
Investigadores	8					8
Fuentes escritas	1					1
Padre	1					1
Esposo	2					2
X	6		2			8

En la Tabla III podemos notar que las mujeres son constituidas como el actor protagónico de estas plaquetas, hecho que no solo se observa en que aparece con mayor frecuencia, sino también en la diversidad de roles temáticos que desempeña en las cláusulas:

15. [En el Antiguo Egipto] las mujeres podían administrar sus bienes y su herencia. (H: 71)
16. [En el Antiguo Egipto las mujeres y los hombres] *eran iguales ante la ley*.¹⁶ (H: 71)
17. [Las mujeres] debían ser protegidas, primero por el padre, más tarde por el esposo. (H: 103)

¹⁶ Tanto en este ejemplo como en el resto, los destacados y las cursivas pertenecen al original.

Vemos en los ejemplos anteriores que las mujeres participan como agente, como portador y como paciente, respectivamente, lo cual le da una caracterización más integral que al resto de los actores presentes, que suelen desempeñar un único rol temático, como se aprecia en la Tabla III.

Por otro lado, esta focalización en las mujeres se manifiesta también en el hecho de que en las seis construcciones en voz pasiva que aparecen en las plaquetas, las mujeres ocupan siempre la posición temática (Halliday y Matthiessen, 2014), como puede verse en el ejemplo 17 y en el siguiente:

18. La mujer fue enterrada con puntas de proyectiles y hojas cortantes. (H: 41)

Si bien en el ejemplo 17 se mencionan al padre y al esposo como los sujetos responsables de proteger a las mujeres mediante una construcción de complemento de agente, la posición inicial de la mujer mantiene a este actor como tema del enunciado (Halliday y Matthiessen, 2014). En el ejemplo 18 está elidido el agente, lo que coloca en el centro de atención a la mujer y produce el mismo efecto que cuando se utilizan nominalizaciones:

19. El enterramiento de una **mujer cazadora**. (H: 41)

Este tipo de construcciones omite a uno de los participantes, en este caso al agente de llevar a cabo el proceso¹⁷. Este vacío semántico no impide la comprensión del enunciado, pero otorga mayor preeminencia a la mujer y la configura como foco del mensaje (Hodge y Kress, 1993[1979]). Por otro lado, cabe destacar el uso de la aposición redundante “mujer cazadora”¹⁸, construcción nominal en la que el núcleo es “mujer”.

La configuración de las mujeres como actor central en las plaquetas ESI se ratifica al mantenerse una concepción binaria del género. En la primera plaqueta, en la que se abordan los roles de género, solo se presentan dos posibilidades: mujer-femenino u hombre-masculino:

20. El **género** es esa construcción social y cultural que diferencia lo que cada sociedad considera “propio” de *lo masculino* y *lo femenino*. (H: 13)

¹⁷ Si bien tomada de forma aislada la construcción admite dos interpretaciones posibles, esto es, a la mujer cazadora como agente o como paciente, el contexto discursivo en el que aparece solo permite una de esas interpretaciones.

¹⁸ De acuerdo con el documento (*Re*) *Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género* (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2021), las aposiciones redundantes “consisten en destacar la condición sexuada de las mujeres por encima de otros rasgos o atributos que sí son pertinentes al asunto, mientras que a los varones se los suele nombrar por su profesión, estatus social u otra condición. Por ejemplo, ‘el científico y la mujer investigadora’, ‘la mujer policía’ o ‘la mujer mecánica’”.

21. [El género] Influye sobre [...] la distribución de las jerarquías entre hombres y mujeres. (H: 13)

Tanto en el ejemplo 21 como en el 22, el texto construye un orden genérico binario, que silencia y excluye a las otras identidades de género. Las problemáticas de género son, así, asimiladas a problemáticas de las mujeres o sobre las mujeres.

Por su parte, los estudiantes solo participan en dos cláusulas, como agente de enumerar tareas y como experimentante de conocer historias. Ninguna de estas actividades apela a su reflexión o crítica, por lo que su participación se ve limitada a la reproducción de contenidos.

3.2.2. *Las fuentes autorizadas*

Al igual que lo que sucede en el resto del libro de texto de Historia, en la mayoría de las plaquetas predomina el estilo monoglósico (Martin y White, 2005). Este estilo alterna entre el uso predominante del presente del modo indicativo, en la primera plaqueta, y del pretérito imperfecto también del modo indicativo, en la tercera y la cuarta:

22. Biológicamente, los seres humanos somos una **especie sexuada**. (H: 13)

23. [En el Antiguo Egipto, al casarse] la mujer se convertía en Nebt-Het, **señora de la casa**, y era la encargada de administrar el patrimonio familiar. (H: 71)

24. [En la Antigua Grecia] La principal función de las mujeres era la de **reproducir ciudadanos**. (H: 103)

El uso del presente del modo indicativo, en el ejemplo 22, presenta los contenidos como verdades universales y atemporales. En cambio, en los ejemplos 23 y 24, las proposiciones se presentan como verdaderas solo para las sociedades descritas, en el tiempo del enunciado (Labov y Waletzky, 1967). Sin embargo, más allá de estas diferencias, en todos los casos el locutor presenta los contenidos como saberes ya validados e incuestionables, por lo que los estudiantes, destinatarios principales, solo pueden asimilar su punto de vista.

Distinto es el caso de la segunda plaqueta, titulada “Mujeres cazadoras”. Allí encontramos un estilo mayoritariamente heteroglósico:

25. Durante décadas, los científicos creyeron que en el Paleolítico existía una **marcada división sexual del trabajo**. (H: 41)

26. Los investigadores identificaron que, de 27 cazadores, 11 eran mujeres y 15 varones [...]. De esta forma, deducen que, durante el Paleolítico, *no había grandes diferencias entre hombres y mujeres*. (H: 41)

La diversidad de voces que convive en esta plaqueta trae a escena puntos de vista antagónicos respecto de la división sexual del trabajo durante el Paleolítico, como se observa en los ejemplos 25 y 26. De este modo, se introduce la polémica sobre el tema, frente a la cual podemos vislumbrar el posicionamiento del locutor en diferentes marcas textuales.

En primer lugar, en el ejemplo 25, la incorporación de la postura de los científicos en el texto mediante el verbo “creyeron” marca un distanciamiento del locutor (Dvoskin, 2020). Si bien ello no implica necesariamente la descalificación de este punto de vista en un primer momento, la introducción de la voz de los investigadores mediante los verbos “identificaron” y “deducen”, en el ejemplo 26, manifiesta el *respaldo* (Martin y White, 2005) a su postura, operación discursiva que paralelamente descarta el punto de vista de los científicos, ya que se trata de posturas contradictorias.

En segundo lugar, este posicionamiento del locutor se ratifica en los tiempos verbales que utiliza para presentar una y otra postura: mientras que en el caso de los científicos se emplea el pretérito perfecto simple (“creyeron”), para los investigadores aparece el presente (“deducen”). La alternancia en el plano sintagmático entre ambos tiempos verbales marca el alcance en la validez de un punto de vista y el otro. A su vez, el acto de “deducir” conlleva un matiz semántico de reflexión y crítica que no aparece en “creer”, por lo que el grado de presuposición del contenido transmitido es mucho mayor.

En el resto de las plaquetas, la heteroglosia aparece de manera no marcada (Authier-Revuz, 1984), ya sea a través de conectores concesivos o adversativos, que oponen dos puntos de vista antagónicos, o bien mediante negaciones:

27. A diferencia de otras sociedades antiguas, en el Antiguo Egipto, la **mujer** *no era considerada un ser inferior al hombre*. (H: 71)

28. [En la Antigua Grecia] Las mujeres, como grupo, no tenían voz en los asuntos políticos, militares o civiles. (H: 103)

29. [En la Antigua Grecia] si bien las mujeres no llegaban a ser nunca ciudadanas, *podían transmitir la ciudadanía a su descendencia*. (H: 103)

El uso de la negación, en los tres ejemplos, incorpora el punto de vista afirmativo que subyace al enunciado (Ducrot, 2001[1984]), por lo que trae a escena a un enunciador anónimo, que funciona como una especie de sentido común. Si comparamos los ejemplos, podemos ver que este sentido común recupera posturas diferentes: mientras que, en el ejemplo 27, esa afirmación subyacente se corresponde con lo –supuestamente– esperable en un orden social patriarcal (Butler, 2006); en el ejemplo 28, esta voz afirmativa introduce un orden deseable, en el que las mujeres tienen voz en los asuntos públicos. Por su parte, en el último de estos ejemplos, encontramos una construcción concesiva a partir del uso del co-

necto “si bien”, que introduce un contenido negado. A partir de la construcción concesiva, el locutor presenta el recurso de la *contraexpectativa* (Martin y White, 2005), que consiste en traer a escena un punto de vista (“las mujeres no llegaban a ser ciudadanas”), que conduce a una determinada conclusión, para luego, presentar otro punto de vista (“las mujeres podían transmitir la ciudadanía a su descendencia”) que opaca al primero al conducir a una conclusión diferente. En efecto, la negación, tanto del orden de lo esperable como de lo deseado, abre el espacio heteroglósico construido en el texto para que dichos sentidos circulen, si bien de manera solapada.

Por otro lado, encontramos también en las plaquetas enunciados heteroglósicos a partir del uso del recurso del *entretenimiento* (Martin y White, 2005), mediante el cual el locutor plantea la proposición como una posibilidad:

30. [En el Antiguo Egipto, las mujeres] podían ser *sacerdotisas, funcionarias, plañideras, campesinas, comadronas, tejedoras o artistas*. (H: 71)

31. [En el Antiguo Egipto] Las mujeres podían decidir con quién casarse. (H: 71)

El uso del verbo auxiliar “poder”, en los dos ejemplos, otorga a ambos enunciados un matiz de posibilidad, pero no afirma su contenido proposicional. De esta manera, el locutor presenta un orden de lo posible, que no necesariamente se condice con lo que efectivamente ocurría en aquella época.

Vemos, de esta manera, que si bien en las plaquetas “ESI” predomina el estilo monoglósico característico de los libros de texto (Dvoskin, 2021; Tosi, 2018), se abre un espacio heteroglósico que habilita la circulación de sentidos alternativos: posibles, esperables o deseables. Incluso, se da lugar a la polémica, lo que permite presentar el proceso histórico a partir del cual se construye el conocimiento.

Sin embargo, esta diversidad de voces y de puntos de vista está sumamente contenida por el locutor, quien delimita qué sentidos son posibles y excluye los no posibles. De hecho, la voz de los estudiantes permanece relegada a un plano marginal. Este actor prácticamente no aparece en escena sino tan solo en las preguntas finales que presentan las actividades, las cuales, como vimos en el apartado anterior, limitan las respuestas a la reproducción de contenidos.

4. CONCLUSIONES

En este artículo centramos nuestra investigación en el análisis de las plaquetas “ESI” de dos títulos de la serie *Llaves más* publicados en 2019 y 2022. Nos interesamos por estos materiales debido a que es la primera serie de libros de texto elaborados para materias específicas de nivel secundario en Argentina que incorporó

la ESI como atributo distintivo, es decir, como diferencial frente a otras series. El tratamiento del género social y de la sexualidad como contenido curricular en libros de texto de distintas disciplinas da cuenta, por un lado, de que son temas que han adquirido la suficiente validez y legitimidad a nivel social para ser propuestos por editoriales privadas. Por otro, su inclusión en libros de texto para materias específicas posibilita el tratamiento de estos temas en cada espacio curricular como contenido transversal abordado por cada docente particular, y ya no mediados por especialistas del campo de la salud o de las ciencias naturales, como ocurría en una primera etapa de la implementación de la ley. La incorporación de temas como los roles de género, la distribución sexual del trabajo o los vínculos sexo-afectivos abre el espacio para problematizar aspectos sociales y culturales en relación con las cuestiones de género, lo que permitiría la circulación de otros signos e, incluso, de otras voces para abordar estos tópicos. Sin embargo, mientras que en el libro de Lengua y Literatura se observa una mayor cantidad de plaquetas “ESI” y una mayor diversidad de temas, en el de Historia las cuestiones de género son asimiladas a problemáticas de las mujeres o sobre las mujeres, el actor que mayor frecuencia de aparición tiene.

En cambio, en el libro de texto de Lengua y Literatura son los estudiantes el actor con mayor frecuencia de aparición (48 frente a 5 de las mujeres) y aparecen interpelados de forma directa para que cuenten sus conocimientos y experiencias personales sobre estos temas, hecho que no ocurre en el libro de Historia, donde su participación se ve limitada a la reproducción de contenidos.

Más allá de la transversalidad y del abordaje de temas que trascienden el campo de la salud —específicamente, de las consecuencias no deseadas de la práctica sexual—, el análisis de los libros de texto nos permitió observar que las problemáticas de género y sexualidad permanecen asociadas exclusivamente con prácticas que conllevan una valoración intrínsecamente negativa, como los estereotipos, la discriminación, el *bullying* o las desigualdades en el orden social sexo-genérico. En consecuencia, se reproducen las valoraciones negativas sobre los signos “género” y “sexualidad”, que resultan saturados a partir de su vinculación con estos temas.

A su vez, tanto en el libro de texto de Lengua y Literatura como en el de Historia, se reproduce un orden de género binario (Butler, 2006), que solo contempla como significados posibles lo masculino y lo femenino. Se silencian, de este modo, otras identidades de género, por lo que se reproduce un sistema heteronormativo.

Por su parte, si bien la inclusión de problemáticas de género y sexualidad en estos libros de texto trae aparejada ciertas rupturas respecto de las características tradicionales del discurso pedagógico, como su estilo monoglósico o la transmisión de contenidos ya validados, estas constituyen fragmentos reducidos de las plaquetas. En efecto, prevalece el discurso pedagógico tradicional. Asimismo, los espacios heteroglósicos, en los que se traen a escena voces alternativas a la del locutor e introducen puntos de vista aún no legitimados —principalmente, la de los

alumnos—, suelen estar regulados por el mismo locutor, quien delimita el campo de efectos posibles y, de ese modo, relega ciertos sentidos al plano de lo no decible. A su vez, las consignas dirigidas a los estudiantes en el libro de Lengua y Literatura quedan explícitamente relegadas al registro oral (*conversen, debatan*), mientras que en el libro de Historia no se especifican si deben realizarse de manera oral, pero tampoco de forma escrita.

Por último, al analizar en particular el libro de Lengua y Literatura, llama la atención que de los tres bloques en los que está dividido, “Ámbito de la literatura”, “Ámbito del discurso” y “Reflexión sobre la lengua”, solo aparecen las plaquetas “ESI” en los dos primeros; y, en el segundo, se incluye en todos los capítulos excepto en el sexto, cuyo título es “El debate”. Consideramos que tanto el debate como la reflexión metalingüística son propicios para abordar el carácter integral de la ESI y fomentar un rol activo por parte de los estudiantes. De hecho, las discusiones en torno a los usos del lenguaje inclusivo en las prácticas escolares, tanto en el mismo ámbito educativo como a nivel social y político, han puesto en circulación argumentos y posicionamientos que traen aparejadas diferentes concepciones sobre el lenguaje que pueden funcionar como punto de partida para que docentes y estudiantes reflexionen y elaboren respuestas críticas desde una perspectiva disciplinar.

Indudablemente, los cambios producidos en materia de género y sexualidad a nivel social, cultural y político en Argentina han dejado sus huellas en la educación sexual que se imparte en las escuelas, y la ESI, a su vez, ha trascendido el ámbito educativo, funcionando como respaldo para la sanción de leyes posteriores que ampliaron derechos en materia de sexualidad y género. Este recorrido da cuenta de un cambio en proceso, no solo en materia de género y sexualidad, sino también en relación con las prácticas educativas y el discurso pedagógico en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. (H. García, Traducción, 1.ª ed.). Siglo XXI. (Edición original publicada en 1989).
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: Tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, 38, 7-24. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458>.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. (S. Vasallo, Traducción, 3.ª ed.). Edicial. (Edición original publicada en 1984).

- Dvoskin, G. (2016). La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 1-21. [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)Dvoskin.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Dvoskin.pdf).
- Dvoskin, G. (2017). El discurso de la Educación sexual en la Argentina: Sentidos legítimos y sentidos silenciados. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(1), 158-177. <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1572>.
- Dvoskin, G. (2020). Discurso relatado e posicionamentos ideológicos: a distribuição social do saber e do poder no discurso midiático. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 15(4), 193-213. <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48395>.
- Dvoskin, G. (2021). Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico. *Lenguaje*, 49(1), 27-46. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8797>.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Faur, E. (2012). *El desafío de la educación sexual*. UNIPE.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y crítica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Lenguaje como Ideología*. Routledge. (Edición original publicada en 1979).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. (G. Anfora y E. Gregores, Traducción, 1.ª ed.). Hachette. (Edición original publicada en 1980).
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En: J. Helms (ed.), *Essays on the verbal an usual aots* (pp. 12-44). University of Washington Press.
- Lavandera, B. (2014). Decir y aludir: una propuesta metodológica. En: *Variación y significado. Y discurso* (pp. 291-302). Paidós.
- Ley 26150 de 2006. Por la cual se establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006. B.O. No. 31017. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. (S. Possenti, Traducción, 1.ª ed.) Parábola. (Edición original publicada en 1984).
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2021). *(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*. MinGéneros. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/renombrar-web-mmgyd.pdf>.

- Pérez, S. (2005). La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán (1916). *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(42), 57-73.
- Radi, B. y Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis educativa*, 25(1), 241-253. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250116>.
- Raiter, A. (2007). Los significados son ideológicos: el análisis del discurso como análisis social. En: P. Santander Molina (Ed.), *Discurso y crítica social* (pp. 11-29). EOC.
- Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. 29 de mayo de 2008. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar: Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, V. (2020). Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: Notas desde las aulas con niños y niñas wichí. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.599>.
- Verón, E. (1986). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial.