

# Formación crítica y educación sexual en Buenos Aires: la politización del discurso pedagógico

## *Critical Thinking and Sexuality Education in Buenos Aires: The Politicization of Pedagogical Discourse*

**Gabriel Dvoskin** 

CONICET - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
ARGENTINA

[gabidvoskin@gmail.com](mailto:gabidvoskin@gmail.com)

**Recibido:** 28-03-2024 / **Aceptado:** 18-11-2024

**DOI:** 10.4151/S0718-09342025011801254

### Resumen

En este artículo, analizamos, desde el enfoque de la sociolingüística crítica, prácticas discursivas desarrolladas durante el año 2022 en un curso de Lengua y Literatura de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las que se problematizaron cuestiones de género y sexualidad. Partimos de la hipótesis de que el cambio de coyuntura en materia de género producido en Argentina en 2015, con la marcha de *Ni Una Menos* y la amplia difusión de los discursos feministas, tuvo un fuerte impacto en el ámbito educativo, fundamentalmente al habilitar en las prácticas áulicas la circulación de, por un lado, problemáticas de género que trascienden el campo de la salud e higiene; y, por el otro, perspectivas de las ciencias sociales y humanidades. En consecuencia, la problematización de estos temas implicaría una dimensión social, histórica y política, lo que a su vez supone un cambio en los modelos pedagógicos que subyacen a las prácticas educativas y contribuiría a la formación crítica de los estudiantes. Los resultados obtenidos a partir del análisis de interacciones áulicas y del libro de texto empleado en el curso, nos permitieron identificar una serie de particularidades en estas prácticas discursivas que las alejan del discurso pedagógico hegemónico, como la apertura dialógica, la reversibilidad en los formatos de participación áulica, la apelación a las creencias y sensaciones de los estudiantes, y la polémica, características más propias del discurso político y que contribuyen a que los estudiantes adopten una postura crítica respecto de los tópicos abordados en clase.

**Palabras clave:** sociolingüística crítica, etnografía escolar, educación sexual, pensamiento crítico, polémica

## Abstract

In this article, we analyze, from the approach of critical sociolinguistics, the discursive practices developed in a high school Language and Literature course in Buenos Aires during the year 2022, in which gender and sexuality issues were addressed. Our research hypothesis is that the shift in gender discourse that happened in Argentina in 2015, sparked by the *Ni Una Menos* movement and the widespread dissemination of feminist discourses, had a strong impact on educational contexts, mainly in classroom practices. This change enabled the circulation of, on the one hand, gender issues that transcend the field of health and hygiene, and, on the other hand, perspectives from the social sciences and humanities. Consequently, the problematization of these issues in the classroom would bring with it a social, historical and political dimension, implying a shift in the pedagogical models underlying educational practices, and contributing to the critical formation of students. The results obtained from the analysis of classroom interactions and the textbook used in the course allowed us to identify a series of particularities in these discursive practices that distinguish them from the hegemonic pedagogical discourse, such as dialogic openness, reversibility in classroom participation formats, appeal to students' beliefs and feelings and polemics, characteristics more typical of political discourse and that contribute to the critical positioning of students with respect to the topics addressed in class.

**Keywords:** critical sociolinguistics, school ethnography, sexuality education, critical thinking, polemics

“Son los movimientos sociales y no los educadores, los verdaderos motores de las transformaciones educativas” (Apple, 2012, p. 23)

## INTRODUCCIÓN

En el año 2006, se sancionaron en Argentina dos leyes educativas cuyas normativas plantean un cambio de paradigma en los modelos pedagógicos que habían imperado hasta ese momento: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) y la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)<sup>1</sup>. La primera de estas políticas propone entre sus objetivos para el nivel secundario la formación de estudiantes críticos, aspecto que en la anterior Ley Federal de Educación (1993) estaba reservado para la educación del nivel superior. Este tipo de formación concibe el conocimiento como un fenómeno producido en el aula de manera colaborativa entre docentes y estudiantes, y no como un producto validado con anterioridad que el estudiante debe interiorizar de manera pasiva (Giroux, 2015). En efecto, la práctica educativa crítica supone “la interrupción del sentido común” (Apple, 2012, p. 85), es decir, el cuestionamiento del conocimiento oficial, hecho que convierte a los estudiantes en agentes de su propia historia. Desde esta perspectiva, el contexto áulico se presenta como un espacio habilitado para la crítica y transformación del orden social, lo cual que contradiría a aquellas corrientes que atribuyen a la institución escolar la función de reproducir los valores sociales y culturales hegemónicos (Althusser, 1971; Bourdieu & Passeron, 1996; Illich, 2011).

Por su parte, la ESI plantea una serie de características que constituyen una ruptura respecto de las iniciativas anteriores en educación sexual en la Argentina, que habían reducido la sexualidad exclusivamente a sus aspectos biológico y genital (Faur, 2012; Morgade & Fainsod, 2019). El abordaje integral establecido en el artículo 1° del documento de la ley, que articula las dimensiones biológica, social, psicológica, ética y afectiva de la sexualidad, desde una perspectiva de género y de derechos humanos, así como su implementación transversal en cada disciplina particular inscriben un marco novedoso para este tipo de educación, ya que no la circunscriben al campo de la salud y la higiene, sino que también involucra a las ciencias sociales y humanidades (Wainerman et al., 2008).

En efecto, tanto la LEN como la ESI proponen problematizar los conocimientos que circulan en el aula desde una perspectiva social e histórica (Steimberg, 2015), enfoque que trae aparejado un carácter político en el tratamiento de los contenidos curriculares, dimensión inherente a las prácticas educativas, pero que ha sido descalificada por considerarse una forma de adoctrinamiento (Raiter & Zullo, 2023).

La puesta en marcha de estos cambios de paradigma en los modelos pedagógicos debería presentar su correlato en las prácticas discursivas desarrolladas en los contextos escolares, dado que los usos lingüísticos son los indicadores más sensibles de los procesos sociales y una herramienta primordial a partir de la cual se producen cambios en las prácticas sociales (Fairclough, 2003; Voloshinov, 2009), por lo que el discurso pedagógico también debería verse afectado por estas transformaciones. En este artículo, analizamos desde el enfoque de la sociolingüística crítica (Martín Rojo, 2003; Zavala, 2019) prácticas discursivas desarrolladas durante el año 2022, en un curso de 3° año<sup>2</sup> de Lengua y Literatura de una escuela de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en las que se problematizaron cuestiones de género y sexualidad<sup>3</sup>. Nos centramos en el análisis de interacciones áulicas y del libro de texto utilizado en clase con el objetivo de indagar si la implementación de la LEN y de la ESI –normativas aún vigentes al momento de hacerse la investigación– ha producido cambios en el discurso pedagógico que contribuyan a la formación crítica de los estudiantes y al cuestionamiento del orden social. Partimos de la idea de que estos cambios pondrían en primer plano el componente político de las prácticas pedagógicas, por lo que esperábamos encontrar características propias del discurso político en las prácticas discursivas analizadas.

Si bien en trabajos anteriores (Báez & González Del Cerro, 2015; Dvoskin, 2016; Grimberg et al., 2016; Radi & Pagani, 2021) se ha concluido que, en una primera etapa de implementación de estas medidas, estos cambios no se verificaron, sino que, por el contrario, se reprodujeron los modelos pedagógicos y las representaciones del género y la sexualidad que imperaban en las prácticas educativas hasta la sanción de estas leyes, somos conscientes de que estos procesos son lentos y no necesariamente lineales, por lo que no responden únicamente a las buenas intenciones que puede

haber detrás de la formulación de un proyecto de ley. De hecho, coincidimos con Apple (2012) al sostener que las reformas educativas tienen como motor principal a los movimientos sociales, por lo que son los cambios de orden social y cultural en vez de políticas educativas los que promueven transformaciones en las prácticas pedagógicas.

A partir de esta premisa, planteamos como hipótesis general de nuestra investigación que, por un lado, el cambio de coyuntura producido en la Argentina en materia de género y sexualidad a partir de la primera marcha de *Ni Una Menos* en junio de 2015 (Faur, 2020) y, por el otro, la progresiva implementación desde mediados de la década del 2000 de políticas públicas<sup>4</sup> destinadas a ampliar los derechos de las personas en cuestiones de género (Tabbush et al., 2020) potenciaron transformaciones a nivel social y cultural que tuvieron impacto en el ámbito educativo al propiciar la politización de las prácticas pedagógicas en el aula<sup>5</sup>. Específicamente, conjeturamos que a partir de 2015 y, particularmente, en 2018 con el debate parlamentario por el proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo, la gran difusión que hubo en Argentina de discursos producidos por parte de los movimientos feministas tanto a nivel mediático, político y social, constituyeron a la ESI como un enfoque pedagógico crítico. Este enfoque se caracterizaría, en primer lugar, por haber abierto el espacio en las aulas para el tratamiento de temáticas de género y sexualidad los cuales estaban silenciadas anteriormente, mediante nuevos signos y/o nuevas valoraciones. En segundo lugar, como consecuencia de esta apertura, se habrían reconfigurado los roles y las relaciones entre docentes, estudiantes y el objeto de conocimiento, hecho que habilitaría, por un lado, el cuestionamiento de los saberes legitimados en materia de género y sexualidad y, por el otro, la producción de sentidos alternativos a los ya validados en el discurso hegemónico escolar, característica propia del discurso político, pero que ha estado ausente en el discurso pedagógico.

Organizamos el artículo en cinco secciones. En el próximo apartado, caracterizaremos el discurso pedagógico y el discurso político, descripción que servirá como marco teórico de referencia para comparar los usos lingüísticos que circularon en las clases observadas. A continuación, presentaremos los datos y la metodología de análisis empleada para llevar a cabo nuestra investigación. En el siguiente apartado, mostraremos los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos. Finalmente, reservamos las últimas dos secciones para la discusión de los resultados y las conclusiones parciales que se obtuvieron, espacio en el que también presentaremos las proyecciones de nuestra investigación.

## **1. Marco teórico**

Las relaciones entre las prácticas discursivas desarrolladas en contextos áulicos, la institución escolar y el orden social han sido abordadas desde diversas perspectivas, en el campo de los estudios del discurso (Gee, 2015; Rampton, 2006; Rogers, 2011).

Específicamente en relación con problemáticas locales argentinas y regionales, desde el campo de la sociolingüística etnográfica, diferentes investigaciones han puesto el foco en la implementación de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (Sartori, 2019; Unamuno, 2019). Desde esta perspectiva, Zavala (2019) ha puesto de relieve la necesidad de que las lenguas y variedades minorizadas sean valorizadas en las prácticas educativas, de modo que su uso sea legitimado, y como también sus hablantes sean constituidos como participantes legítimos en estos espacios.

Por su parte, desde el enfoque del análisis crítico del discurso, encontramos diferentes trabajos que han indagado en los modos en que se construyen las representaciones sobre la historia reciente en los materiales pedagógicos. Oteiza (2006) analizó los acontecimientos vinculados con el período de gobierno de Allende y el posterior golpe militar que dió inicio a la dictadura de Pinochet en Chile, y observó que ambos hechos son presentados como fenómenos aislados y naturalizados, que impide el cuestionamiento o debate, por lo que se establece un distanciamiento entre el locutor del texto –construido como un adulto experto– no solo respecto de los contenidos que trasmite, sino también frente a su destinatario, el estudiante acrítico. Por su parte, Zullo (2012) analizó cómo es presentada la última dictadura cívico-militar de Argentina en libros de texto para nivel secundario y reconoció en estos materiales rasgos propios del discurso político, particularidad que aleja el tema del discurso propiamente histórico.

Nuestra investigación se basa en la premisa de que el positivismo constituye la ideología hegemónica en el ámbito pedagógico actual, que configura el conocimiento como una problemática de naturaleza tecnocrática, deshistorizada y desprovista de valores éticos (Giroux, 2015). Esta ideología está materializada en un discurso pedagógico caracterizado por ‘recontextualizar’ los discursos del campo de producción de conocimiento y transformarlos en contenidos pedagógicos (Bernstein, 1996). Este proceso de recontextualización está regido por dos principios. El primero de ellos es la ‘des-ubicación’, que consiste en la apropiación selectiva del conocimiento y del discurso proveniente del campo de producción, proceso que implica el recorte de contenidos y la regulación de los accesos a los lugares simbólicos de enunciación. Por su parte, el segundo principio de ‘re-ubicación’ se refiere a las transformaciones ideológicas que sufre el objeto de conocimiento y el discurso del campo de producción al producirse el proceso de recontextualización (Apple, 2012).

Estos procesos se pueden observar en diferentes aspectos y dimensiones lingüístico-discursivas. En el plano textual, el discurso pedagógico se caracteriza por un estilo eminentemente monoglósico y autorreferencial debido a la supresión de las marcas de la escena enunciativa y del discurso ajeno, procedimientos que tienen como efecto silenciar las discusiones y confrontaciones en torno a la producción del conocimiento (Dvoskin, 2021; Tosi, 2015). Como consecuencia, el contenido

curricular se presenta como un saber legitimado socialmente, que adquiere un valor universal y atemporal, hecho que imposibilita su cuestionamiento.

En la dimensión interaccional, se ha señalado que los intercambios canónicos entre docente y alumnos en el contexto áulico se componen de tres movimientos: un primer acto de iniciación por parte del docente, quien propone el tema y pide información a los estudiantes; la respuesta del estudiante; y una tercera intervención del docente, que evalúa la respuesta del alumno (Cazden, 2001; Unamuno, 2020). Esta evaluación puede ser implícita o directa, y tiene como función regular la participación verbal y no verbal de los alumnos (Unamuno, 2016). Este tipo de participación se corresponde con una teoría pedagógica que postula que es el docente quien transmite el conocimiento a los estudiantes, quienes deben demostrar que han interiorizado estos conocimientos de modo de que el docente pueda verificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produjo de manera exitosa (Heller, 2007).

Al presentarse el conocimiento como un conjunto de significados que ha sido estabilizado y validado previamente en otro lugar por otros actores sociales, Orlandi (2011) sostiene que el discurso pedagógico se configura como un discurso circular, ya que la información que se transmite en el aula se muestra como un saber legitimado, un “deber saber, un saber útil” (Orlandi, 2011, p. 30)<sup>6</sup>, sin necesidad de justificarlo. En consecuencia, se reconoce como uno de los atributos distintivos del discurso pedagógico la ausencia de polémica, hecho que inhibe la crítica y la discusión, por lo que haría prescindible la reflexión.

Esta característica lo contrapone al discurso político, en el cual la polémica es un rasgo distintivo (Verón, 1987). Este rasgo coloca en el seno del enunciado político al interlocutor, sujeto discursivo que se desdobra entre aquél al que se dirige el locutor y aquél otro con el que se enfrenta. Esta multidestinación simultánea genera un ‘complejo ilocucionario’ (García Negroni & Zoppi Fontana, 1992) y pone en evidencia el carácter dialógico y polifónico inherentes al uso del lenguaje, pero que, como señalamos unas líneas más arriba, suelen ser silenciados en el discurso pedagógico.

La formación crítica de los estudiantes debería incorporar una dimensión polémica a las prácticas discursivas escolares, hecho que visibilizaría su carácter político. Ello supone la habilitación de espacios donde el locutor como sus interlocutores dejen sus huellas en los enunciados, así como también la apertura a que circule en el aula una mayor diversidad de voces y posicionamientos respecto de los tópicos que se abordan. De esta manera, esperábamos encontrar en los materiales discursivos que integran nuestro corpus un mayor espacio para las prácticas orales en desmedro de la producción escrita, dado que suele ser el canal en el que se realizan la puesta en común, el intercambio de ideas y el debate en los contextos áulicos (Chouliariaki, 1998). A su vez, la adopción de una postura crítica y activa en la producción de conocimiento por parte de los estudiantes debería modificar las secuencias

interaccionales tradicionales, ya que no sería solo el docente quien propondría los temas de las prácticas áulicas y los signos ideológicos con los que abordarlos, sino que se establecería una negociación por determinar ese piso de la interacción, lo que implica una reversibilidad en las posiciones de enunciación y en las relaciones que docente y estudiantes establecen entre sí y con los tópicos abordados en las prácticas educativas.

## 2. Marco metodológico

Tomamos como coyuntura discursiva (Chouliaraki & Fairclough, 1999) para la conformación del corpus la pandemia del COVID-19, acontecimiento que trajo aparejados numerosos cambios en las prácticas educativas de Argentina (Dussel et al., 2020; Williamson et al., 2020)<sup>7</sup>. Configuramos un corpus de naturaleza oral y escrita, integrado por prácticas discursivas en las que se problematizaron cuestiones de género y sexualidad, desarrolladas en contextos áulicos durante el año 2022. De esta manera, nuestro corpus se compone, por un lado, del registro oral de interacciones áulicas obtenido a partir del trabajo de campo llevado a cabo entre julio y noviembre de 2022, en un curso de Lengua y Literatura de 3º año de nivel secundario, en una escuela de gestión pública del barrio de Constitución, en la CABA; y, por el otro, por el libro de texto utilizado en este espacio curricular, que corresponde a la serie *Llaves más* elaborado por la editorial Mandioca<sup>8</sup>.

Dada la naturaleza heterogénea de nuestro corpus, elaboramos un diseño de investigación estructurado en dos etapas, que articula métodos de la sociolingüística etnográfica y el análisis crítico del discurso (Martín Rojo, 2003). La complementación entre ambos enfoques nos permitió abordar diferentes dimensiones y fenómenos lingüísticos de los materiales discursivos analizados e indagar en cómo se articulan las distintas prácticas discursivas que se desarrollan en el aula.

De esta manera, en una primera etapa de la investigación, realizamos el trabajo de campo en el curso de Lengua y Literatura con el objetivo de hacer un estudio sociolingüístico etnográfico del contexto áulico (Martín Rojo & Mijares, 2007). Consideramos la etnografía no sólo como un método para el registro de datos, sino también como un enfoque que orienta la investigación al propiciar la reflexión sobre los propios datos y categorías de análisis, hecho que lleva a precisar o reformular los objetivos planteados (Bonnin et al., 2023). En esta primera etapa, adoptamos el método de observación participante y grabamos de forma oral las interacciones áulicas entre la docente y los estudiantes, y complementamos este registro con anotaciones en un cuaderno de campo.

Entendemos las interacciones áulicas como prácticas en las que se produce, reproduce y, a su vez, desafía el orden social (Patiño Santos, 2011), por lo que constituyen espacios provechosos para indagar en los roles y las relaciones sociales que se establecen entre los diferentes actores que participan en estas prácticas. En este

momento de la investigación, prestamos especial atención a los formatos de participación y a las secuencias interaccionales desarrolladas en los intercambios entre la docente y los estudiantes en el contexto áulico (Unamuno, 2019), para lo que analizamos los procesos de asignación de turnos de habla (prospectivo, autoselectivo, negociación, disputa), los mecanismos a partir de los cuales se imponen o negocian los tópicos de las prácticas discursivas desarrolladas y los tipos de actos que realizan los participantes en sus intervenciones. En este artículo, nos centramos en el análisis de una escena áulica en la que se problematizaron temáticas de género, dado que ello nos permitiría indagar si el tratamiento de estas cuestiones produce modificaciones respecto de los formatos de participación desarrollados al abordarse otros tópicos en este curso, o bien en relación a las propiedades del discurso pedagógico tradicional, caracterizado en el apartado anterior.

Una vez obtenido el material auditivo, transcribimos los datos de acuerdo a la propuesta de Pérez Milans (2013), quien privilegia en sus análisis los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos de la interacción, lo que permite indagar en cuestiones como la gestión de los turnos de participación, los actos de habla y el posicionamiento de los participantes en la escena a través de los recursos verbales.

En una segunda etapa de la investigación, se examinó con herramientas del análisis crítico del discurso, las plaquetas “ESI” del libro de texto de Lengua y Literatura empleado en el curso que observamos. Si bien el material era utilizado de manera esporádica, particularmente como herramienta de consulta, centramos nuestra atención en este tipo de texto debido a la importancia que tiene en la preparación y planificación de la clase por parte del docente y a la preeminencia que aún tiene en la actualidad en el canal escrito en la educación formal, tanto para la producción como para la comprensión de textos (Unamuno, 2016). Elegimos los apartados señalados debido a que este libro de texto integró la serie *Llaves más* de editorial Mandioca, que fue la primera en incorporar la ESI como atributo distintivo, por lo que nos interesaba analizar las operaciones discursivas a partir de las cuales se abordan las temáticas de género y sexualidad como contenido curricular específico de una materia<sup>10</sup>.

Proponemos como punto de partida para el análisis del libro de texto la categoría de ‘escena discursiva’ (Pérez, 2005), que hace referencia, por un lado, a la diversidad de voces y posicionamientos discursivos que se incorporan en el texto, que incluye las identidades que el locutor construye de sí mismo y de sus interlocutores y del tipo de relaciones que propone entre ambos; y, por el otro, remite a las representaciones que se ponen en circulación en los textos de los diferentes actores que participan en las cláusulas y de los tópicos abordados. De esta manera, la metodología de análisis empleada atiende tanto a la dimensión sintáctico-semántica como semántico-discursiva de los textos.

En cuanto a la primera dimensión, analizamos la función ideativa del lenguaje (Halliday & Matthiessen, 2014). Para ello, tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación. En esta etapa, observamos qué temas se abordan en las plaquetas en relación con el género y la sexualidad, qué prácticas se asocian con estos temas, qué actores sociales participan, cómo son designados estos actores y qué tipos de acciones realizan. Seguimos para ello la propuesta metodológica de la Lingüística Crítica (Hodge & Kress, 1979), que plantea que cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo. Estos modelos pueden ser accionales, en los que se identifican procesos materiales transactivos, no transactivos y semióticos; o relacionales, que vinculan una entidad con otro elemento, ya sea como atributo, identidad o posesión.

Por su parte, en la dimensión semántico-discursiva, analizamos la función interpersonal del lenguaje, esto es, las identidades que configura el locutor tanto de sí mismo como de sus interlocutores, así como también la actitud que asume frente a las diferentes voces y posicionamientos discursivos que trae a escena. Recurrimos, para ello, al enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) y analizamos, específicamente, el subsistema de ‘compromiso’, con el objeto de abordar el carácter polifónico y dialógico que caracteriza a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para posicionarse frente a los temas que aborda y ante sus interlocutores, así como también frente a la heterogeneidad de voces 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 asimilación.

El análisis de las prácticas discursivas desarrolladas en el curso de Lengua y Literatura observado durante 2022, nos permitió indagar en las características que adquiere el discurso pedagógico al abordarse problemáticas de género y sexualidad en este espacio curricular y coyuntura particulares. En efecto, la crítica de estos usos lingüísticos constituye una vía privilegiada para analizar las relaciones entre las prácticas escolares y el orden social, en particular cómo se han recontextualizado en las aulas los discursos sociales sobre género y sexualidad que se pusieron en circulación en la Argentina a partir de 2015 y qué efectos tuvieron en las prácticas pedagógicas. Si bien el carácter situado de los datos producidos en el mismo trabajo etnográfico (Bonnin et al., 2023) nos impide transpolar los resultados obtenidos a otros cursos o escuelas y establecer afirmaciones generales, sí nos permite advertir cambios en proceso en el aula observada, espacio particular que forma parte de una institución social en un contexto histórico específico, por lo que sirve como referencia para establecer diálogos con otras investigaciones desarrolladas o trabajos futuros.

### 3. Análisis de datos

En este apartado, presentaremos el análisis del corpus. Comenzaremos con el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo desde una perspectiva sociolingüística etnográfica y luego, en la siguiente sección, presentaremos el análisis del libro de texto realizado con herramientas del análisis crítico del discurso.

#### 3.1 Interacciones áulicas

En esta primera etapa del análisis, nos propusimos indagar en los modos en que han sido recontextualizados en las interacciones áulicas los discursos sobre género y sexualidad que se han puesto en circulación a partir de 2015, con la coyuntura inaugurada por la primera marcha de *Ni Una Menos*, y si han tenido algún impacto en los formatos de participación desarrollados en los intercambios entre docentes y alumnos.

Como mencionamos en el apartado anterior, los datos analizados en la primera parte de la investigación fueron producidos desde un enfoque etnográfico, a partir del trabajo de campo realizado entre junio y noviembre de 2022 en un curso de Lengua y Literatura de 3° año de una escuela de gestión pública de la CABA<sup>11</sup>. El acceso al aula fue posible gracias al contacto previo que se tenía<sup>12</sup> con la docente —a quien nombraremos “Julieta”<sup>13</sup>—, con quien se había compartido otro espacio de trabajo previamente en calidad de colegas. Ella me facilitó el contacto con la directora de la escuela, quien también mostró gran interés en la investigación y me orientó en los trámites que debía realizar para poder observar las clases.

El trabajo de campo comprendió la observación de un total de 17 clases, cada una de las cuales tenía una duración de ochenta minutos. Las primeras seis clases realicé un registro exclusivamente escrito en mi cuaderno de campo; en la séptima, comencé a utilizar un grabador para complementar estas notas con el registro oral de las interacciones, para lo que coloqué el dispositivo en el escritorio de la docente, decisión metodológica (Pérez Milans, 2013) que obedeció al interés por focalizar la investigación exclusivamente en los intercambios entre la docente y los estudiantes, hecho que nos llevó a dejar de lado las interacciones que pudieran establecer entre los propios alumnos. Desarrollé principalmente técnicas de observación participante, en las que mi intervención fue aumentando a medida que se prolongaba mi asistencia a las clases.

El curso estaba integrado por 31 alumnos que, en su mayoría, se mostraron indiferentes a mi presencia en el aula. Tan solo dos alumnas manifestaron curiosidad al consultarme en qué consistía la investigación, a lo que respondí haciendo referencia a las preguntas y objetivos que había formulado al momento de la elaboración del proyecto. Sin embargo, el mismo recorrido de la investigación se fue reformulando a

medida que desarrollaba el trabajo de campo, característica propia de los procesos etnográficos (Romero Massobrio et al., 2023).

Dado el gran volumen de interacciones registrado durante ese período, para este artículo nos detuvimos en el análisis de una escena áulica en la que se problematizaron cuestiones de género, específicamente la violencia de género en las parejas heterosexuales y los posibles cambios en los modos de relacionarse respecto de generaciones anteriores. De todos modos, más allá de este fragmento específico, también analizamos otras escenas áulicas registradas en las que no se abordaron estas temáticas, con el objetivo de establecer comparaciones en los formatos de participación y en las secuencias interaccionales desarrolladas en los intercambios entre la docente y los estudiantes.

La escena áulica referida se produjo durante una secuencia didáctica que tenía como eje la lectura del cuento “Las cosas que perdimos en el fuego”, de Mariana Enríquez<sup>14</sup>, que abarcó cinco clases realizadas en la segunda quincena de septiembre y la primera semana de octubre de 2022. A raíz de la problemática de los femicidios que forma parte de la trama del cuento, la docente propuso pensar qué prácticas estaban naturalizadas en las parejas en otras épocas. A continuación, transcribiremos fragmentos de esta interacción:

1. Julieta: estaba naturalizada cierta violencia en la pareja, no? Estaba visto como algo normal: “bueno, se la buscó, fue infiel”, no? Venían como las justificaciones]

El uso reiterado de preguntas que funcionan como “apéndices confirmativos” (NGLE, 2009, p. 806), en la intervención de Julieta, invita a la participación de los estudiantes. El primero en tomar la palabra fue Adrián, quien se autoseleccionó y desarrolló su postura sobre el tema:

2. Adrián: [ cualquier cosa que vos hagás, que me parecía mal, te pegaba porque para mí estabas haciendo mal(.) PUNTO. No me podías ni hablar si yo no te daba permiso porque te daba un cachetazo. Igual, por generación fue creciendo(.) En la generación de mi abuelo, yo te tenía que dar permiso a vos para que vos me hables
3. Julieta: tu abuelo le tenía que dar permiso a tu abuela?
4. Adrián: no no no, es un decir de lo que sucedía en esa generación. Porque vos venías y tenías que esperar que yo te mire para decirte “QUÉ QUERÉS?”. Yo te tenía que dar permiso para que vos me hables. Después en la generación que viene, se cagaban a palos todos pero podían hablar, podían responder un poco más. Después pasó y llegó lo que pasa ahora, que se pueden vestir, todo. Por eso digo(.) que la generación va ir perdiendo eso

En este pasaje de la interacción, Adrián toma la palabra produciendo un breve solapamiento con la voz de Julieta, y sostiene que ha habido cambios en los modos de relacionarse en las parejas entre las últimas generaciones. Para ello, emplea diferentes recursos lingüísticos. En las intervenciones 2 y 4, aparece el uso de formas personales que adquieren un valor figurado (Lavandera, 1984). En estos movimientos, tanto la 1° como la 2° persona pronominal no remiten a los interlocutores de la interacción, sino que adquieren un sentido generalizado. Este valor no es interpretado por la docente, como se observa en la intervención 3, lo que conduce a Adrián a tener que reparar el malentendido en el movimiento 4. Este valor generalizado le permite al hablante establecer aseveraciones que trascienden a sujetos particulares y, en su lugar, adquieren un alcance a nivel social.

A raíz de la postura manifestada por el alumno, que postula que hay un cambio en proceso en los modos de vincularse entre las parejas heterosexuales, la docente introduce la problemática de la masculinidad, otro tema que ha ganado terreno en la agenda social y mediática en Argentina con la difusión de los discursos feministas (Barrancos, 2017):

5. Julieta: ustedes sienten que son diferentes como varones que sus padres, por ejemplo?
6. Adrián: Sí
7. Julieta: sí? En qué? Es una buena pregunta
8. Adrián: va dependiendo el tema de la enseñanza. Yo veo que, por ejemplo, cuando las cosas están mal por ejemplo, hay cosas y cosas, por ejemplo, a mi viejo, vos(.) Supongamos, esto estaba acá, yo lo agarré, lo usé y te lo puse acá, ponéle, me dice “si esto estaba acá, va acá”. Para mí, pero te lo estoy dejando acá nomás. Es una boludez, para mí. En esos pequeños detalles es donde va cambiando. Mi viejo, ponéle, está cargando el celu y tiene 98 de batería, que esta me la hizo, es una anécdota
9. Julieta: A VER
10. Adrián: tenía 98 de batería. Yo tenía dos de batería. Yo lo desconecté y conecté el mío. Me dice “QUÉ HACÉS?”. “Puse a cargar el mío”. “Pero está cargando el mío”. “Vos tenés 98”. “Cuando llega a 100, lo sacás”. “Tengo dos, se me va a apagar el celu”. “Tiene que llegar a 100, si no, no”. Esas boludeces, yo las voy cambiando, se entiende? En eso va creciendo en ese sentido, va cambiando poco a poco, con pequeños detalles, pero a la larga va creciendo para cuando seas más grande. Por eso [
11. Valeria: ] no es cierto [se muerde los labios mientras mueve la cabeza de un lado a otro haciendo un gesto de rechazo]

12. Julieta: ] pequeños detalles que tienen que ver con una imposición, con normas que se perciben como autoritarias [

13. Adrián: ] claro, son pequeñas cosas que a la larga van creciendo y se nota

Adrián vuelve a tomar el turno en la conversación para continuar desarrollando su postura sobre los cambios en proceso en materia de género, en este caso, en relación con las masculinidades. En este pasaje, encontramos, en la intervención 10, la referencia a experiencias personales, recurso argumentativo que se emplea con gran frecuencia en la conversación cotidiana (De Fina & Georgakopoulou, 2012), pero que suele carecer de legitimidad en las prácticas pedagógicas (Giroux, 2015). Por el contrario, en esta interacción, vemos que, en el movimiento 9, Julieta alienta al alumno a contar la anécdota, que funciona como su argumento principal para respaldar su postura. A su vez, notamos, en este fragmento de la interacción, que se invierte el orden canónico de participación: en la intervención 12, la docente reproduce la postura de Adrián y este la evalúa en el turno siguiente mediante el adjetivo “claro”.

La intervención de Adrián generó el desacuerdo de varios compañeros, especialmente mujeres, quienes, a medida que escuchaban su exposición, manifestaban su discrepancia tanto de manera verbal –mediante murmullos– como no verbal –a partir de gestos elocuentes con las manos o faciales, como se manifiesta en la intervención 11 de Valeria. La docente notó estas expresiones mientras hablaba Adrián, por lo que, cuando terminó su turno de habla, buscó especialmente a estas alumnas que no estaban de acuerdo con su postura y, así, abrió el espacio para que surgiera la polémica:

14. Julieta: bien, bien. Pero por acá las chicas decían que NO

15. Carolina: NO [se ríe] [

16. Sofía: ] ¿qué cosa?

17. Julieta: Adrián lo que dice es que cree que sí están cambiando las cosas pero que es lento y que cada generación hace pequeños cambios con respecto a la anterior. Con respecto a esto, no? De cómo ser hombres, de cómo ser mujeres; qué cosas están permitidas, qué cosas no; la relación de los padres con los hijos. Y:: Sofía, vos decías que no?

18. Sofía: yo no. VALE

19. Julieta: VALE

20. Pablo: Vale, hacéte cargo

21. Valeria: yo digo que no, porque pienso que si el pibe nació en una familia que es muy conservadora, por así decir, y que tiene muchos pensamientos de antes

y el padre o la madre le van a meter en la cabeza que está bien que si la mujer habla, le tiene que pegar (.) Si la mujer hace esto que no está bien, le tiene que pegar. O lo mismo a las mujeres. Así que yo creo que no va a cambiar mucho por la generación

22. Julieta: NO?

23. Valeria: todo depende de la familia que tengas, por así decir. Si la familia no es ta::n conservadora y te mete en la cabeza que no está bien que te golpeen porque hagas esto. O también, no solamente la familia, lo que ven en la tele:: que como lo ven en la tele, lo ve que lo hacen otras personas, piensa que está bien. Hay gente que tiene ese pensamiento, de que porque alguien más lo hizo, está bien, está perfecto hacerlo. Así que yo creo que no, no va a cambiar mucho por la generación. Puede estar el FEMINISMO::, sigue estando el machismo a pesar de que haya feministas y todo eso, pero no creo que cambie mucho por la generación [aplausos del resto de les compañeres]

Luego de varios movimientos (14-20), en los que Julieta reproduce la postura de Adrián sin añadir valoraciones axiológicas mientras se negocia quién toma el turno de habla, la docente designa a Valeria, quien se posiciona en contra de lo manifestado por su compañero, hecho que expresa explícitamente desde un comienzo de su intervención. En efecto, sostiene que los cambios señalados por Adrián en materia de género no se han producido a nivel general en la sociedad argentina, sino que los modos de relacionarse dependen fundamentalmente de la crianza que cada familia les da a sus hijos.

A diferencia de la intervención de su compañero, caracterizada por un estilo eminentemente monoglósico que respalda su postura en sus propias experiencias o creencias, la estudiante se posiciona en un espacio heteroglósico, ya que incorpora diferentes formaciones discursivas que le permiten fundamentar su punto de vista – como los discursos conservador, familiar, mediático, feminista y machista. A su vez, encontramos en su intervención varios elementos modalizadores, como “creo” o “puede”, que mitigan la fuerza del contenido proposicional (Martin & White, 2005).

De esta manera, la estudiante presenta su postura como una posible interpretación entre otras, lo que permite que el debate permanezca abierto. De hecho, Julieta reproduce su postura para continuar con la discusión en clase y es interrumpida por Adrián, quien nuevamente toma el turno de habla para replicar el punto de vista de la compañera:

24. Julieta: bien, sí, bueno, la idea de generar cambios desde la cultura es que haya una instancia que pueda intervenir en las familias, que no sea solamente lo que el padre dice, lo que la madre dice. Si ustedes, por ejemplo, vienen a la escuela y estudian otra cosa o aprenden otra cosa(.) O en los espacios de amigo::s, en los

espacios de socialización empiezan a aprender otra cosa, empiezan a ver que algunas cosas no están bien o que no son bien vistas o que tienen una sanción social(.) Bueno, quizás entonces eso termina generando un cambio incluso hacia dentro de familias que no son las más abiertas, digamos, o que no son las [

25. Adrián: ] es que entonces, siguiendo esa teoría, entonces no cambiaríamos nunca, tendríamos que estar matando a la mujer todavía

26. Julieta: tendríamos que esta::r?

27. Adrián: todavía matando a la mujer

28. Julieta: cómo?

29. Adrián: siguiendo esa teoría, tendríamos que todavía seguir matando a la mujer(.) Porque si esos pequeños cambios no son relevantes, nosotros tendríamos que estar matando a la mujer(.) Porque en ese tiempo casi todo el mundo hacía eso(.) Entonces cómo pudo haber un cambio, según esa lógica? Cómo pudo cambiar hasta ahora?

En este pasaje, Adrián utiliza un nosotros “exclusivo” que remite a los varones y, de esa manera, excluye tanto a Julieta como a Valeria de ese colectivo. Su inscripción en el grupo de los hombres le sirve para refutar la idea de la compañera. Sin embargo, cierra su intervención con una pregunta, por lo que deja abierta la polémica.

Vemos, en esta escena, que los solapamientos producidos, tanto los de Adrián como los de Valeria, no son colaborativos sino que interrumpen el turno de habla del interlocutor (Tannen, 1996) para presentar posturas diferentes a las expuestas en esos turnos. A su vez, las intervenciones de estos estudiantes comprenden turnos extensos, en los que explicitan el hilo argumentativo sobre el que sustentan sus posturas.

Al comparar esta escena en la que se abordaron problemáticas de género con otra en la que el tópico central fue un contenido estrictamente disciplinar, podemos observar que los formatos de participación y las secuencias interaccionales entre la docente y los alumnos varían:

30. Julieta: este grupo de estudiosos, de teóricos de la literatura, se planteó el mismo problema, bueno, “Cómo definimos a la literatura? Cómo diferenciamos a la literatura de los otros textos, de las otras producciones que no son literatura?”. Y llegaron a un concepto interesante, que en ruso es *ostranenie*. Se acuerdan de eso? Que lo vimos [

31. Adrián: ] sí [murmura y hace un gesto de asentimiento]

32. Julieta: llegaron a la idea de *ostranenie*, en ruso. En español, se puede traducir más o menos como *extrañamiento*. Ellos sostenían que la literatura, a diferencia

de otro tipo de discursos, de otro tipo de textos, tiene que producir algún efecto de extrañamiento, tiene que descolocar, tiene que sorprender [

33. Pablo:] no puede ser nada normal

34. Julieta: no puede ser nada normal, dicho de otra forma, no? Más en criollo. No sé qué les parece a ustedes.

35. Adrián: algo tiene que haber que sorprenda

36. Julieta: algo tiene que haber que sorprenda, que llame la atención (.) Que sea DIFERENTE de lo que leemos en el diario

En este caso, el tema que se trata es el formalismo ruso, en particular el concepto de *ostranenie*. A diferencia de lo que ocurría en la situación anterior, aquí las secuencias interaccionales responden al orden canónico de las prácticas pedagógicas tal como las caracterizamos en el apartado teórico, como se observa en los movimientos 30 a 36: la docente expone un tema en la intervención 30 con un turno de habla extenso y elicitando a los estudiantes información ya conocida. En las intervenciones 33 y 35, Pablo y Adrián respectivamente, se autoseleccionan para reproducir un conocimiento ya validado, solapándose con el turno de la docente de manera colaborativa. La repetición por parte de Julieta de las palabras de Pablo, en la línea 34, y de Adrián, en la línea 36, funciona como una evaluación aprobatoria sobre los dichos de los alumnos.

Notamos, así, diferencias claras entre ambas escenas. Mientras que en el último fragmento se corroboran las características tradicionales del discurso pedagógico, pues ratifica el orden canónico en las secuencias interaccionales y se reproducen contenidos ya validados, en el primer caso, los intercambios entre la docente y los estudiantes presentan características novedosas, como la disputa por parte de los alumnos por obtener los turnos de habla, las intervenciones extensas de estos y la presentación de posturas propias, que refutan lo expuesto previamente por el interlocutor, o bien, las intervenciones de la docente que propician el debate y la discusión entre los alumnos. En consecuencia, observamos un rasgo polémico en esta primera escena en la que se abordan temáticas de género, rasgo que aleja a estas prácticas del discurso pedagógico tradicional y lo acerca al discurso político.

### **3.2 El libro de texto**

En la segunda etapa de la investigación, analizamos las funciones ideativa e interpersonal del lenguaje en las plaquetas “ESI” del libro de texto que utilizaban en el curso que observamos<sup>15</sup>. En esta etapa, nos propusimos indagar, por un lado, en las representaciones sobre las temáticas de género y sexualidad que ponen en circulación estas plaquetas y, por el otro, en los tipos de relaciones que se establecen entre el

locutor del texto, sus interlocutores y los tópicos propuestos para ser abordados en clase.

El libro de texto cuenta con seis plaquetas “ESI”, de las cuales cuatro se encuentran en el primer bloque del libro, denominado “Ámbito de la literatura”, y las otras dos en el segundo, titulado “Ámbito del discurso”. Resulta llamativo que no haya ninguna plaqueta en el tercer bloque, denominado “Reflexión sobre la lengua”, lo que podría conducir a la inferencia de que las cuestiones de género y sexualidad no atañen al estudio de la lengua en tanto sistema gramatical<sup>16</sup>.

Las seis plaquetas presentan la misma estructura: en la primera parte se retoma algún eje relacionado con el contenido disciplinar visto en el capítulo, que sirve como disparador para problematizar algún tópico vinculado con el género o la sexualidad; y, en la segunda parte, se plantean preguntas a los estudiantes que orientan el tratamiento de estas problemáticas.

Los temas que aparecen en estas plaquetas son la violencia de género, las masculinidades y la distribución del trabajo según el género. A diferencia de lo que ocurría en la primera etapa de implementación de la ESI, estas problemáticas trascienden el campo de la salud y la higiene al involucrar cuestiones sociales, que suelen ser abordadas desde las ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, al igual que en aquella primera etapa y en consonancia con lo que observamos en las interacciones áulicas, estas temáticas suelen plantearse como un problema que debe ser resuelto, por lo que se mantienen las valoraciones negativas de los signos “género” y “sexualidad” (como ocurre con las enfermedades de transmisión sexual o los embarazos no deseados, tópicos propios del campo de la medicina preventiva).

Entre los actores sociales que se mencionan en las plaquetas, los estudiantes, constituidos como destinatario del texto, son los que mayor frecuencia de aparición tienen (35) y desempeñan fundamentalmente el rol de agente de procesos semióticos, como “conversar”, “pensar” o “crear”. En la Tabla 1, mostramos la frecuencia de aparición de los actores sociales y la distribución de roles participantes:

**Tabla 1**

*Frecuencia de aparición de los actores sociales y distribución de roles participantes.*

Actores/ roles temáticos	Agente	Experimentante	Paciente	Total
Estudiantes	26	3	6	35
Especialistas	2			2
Claudia Piñeiro	1			1
Las mujeres	1		3	4
Los varones	1			1
Andre Norton	1			1
Otras autoras	2		1	3
Los medios de comunicación	1			1

Los tipos de procesos que predominan en el texto son los semióticos, en particular aquellos relacionados con actividades verbales o cognitivas, que si bien involucran dos entidades, la afectación sobre el segundo participante no resulta tan clara como en el caso de los procesos transactivos (Hodge & Kress, 1979):

1. Conversen [los estudiantes] entre ustedes a partir de las siguientes preguntas. (2019, p. 17)<sup>17</sup>
2. ¿Creen [los estudiantes] que la autora [Claudia Piñeiro] realiza algún tipo de crítica social en sus cuentos? (2019, p. 35)
3. ¿Escucharon o leyeron [los estudiantes] historias similares [sobre violencia de género en la pareja] en algún otro lugar? (2019, p. 35)
4. ¿Conocen [los estudiantes] otras escritoras que hayan utilizados seudónimos para que no se evidenciara que eran mujeres? (2019, p.72)

Tal como ocurre en el primero de estos ejemplos, las actividades propuestas en las plaquetas “ESI” corresponden, en su mayoría, al registro oral, que históricamente ha estado relegado a un plano secundario en las prácticas pedagógicas (Unamuno, 2016). Solo hay dos consignas que deben ser resueltas de forma escrita (escribir la biografía de una mujer destacada del siglo XIX y un texto que dé cuenta del modo en que son presentados determinados temas en los medios masivos de comunicación). *Conversar* o *debatir* son los procesos privilegiados para que los alumnos lleven a cabo la puesta en común sobre estas temáticas en el aula, actividades de las que el docente no participa, ya que aparece borrado de la escena enunciativa al no haber ninguna marca textual que permita recuperarle. Solo podemos reponer su presencia como locutor del texto mediante un proceso inferencial basado en nuestro conocimiento de mundo y en el trabajo de campo realizado, en el que observamos que es este actor quien propone las consignas en las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas de nivel secundario en CABA.

Estos intercambios tienen como ejes las opiniones, creencias o saberes de los estudiantes sobre estas problemáticas, como ocurre en los ejemplos 2, 3 y 4. Sin embargo, las consignas no les interrogan por sus propias experiencias; a diferencia de lo que veíamos en el apartado anterior a partir de la intervención de Adrián, en la que sus propias vivencias funcionaban como un saber legítimo para fundamentar sus posturas, en el libro de texto las experiencias personales de los estudiantes resultan completamente silenciadas. Su voz es interpelada para traer a escena otras voces –leídas o escuchadas–, pero no a su propia postura, hecho que mantiene la descalificación de la experiencia personal como fuente de conocimiento en las tareas escolares.

De esta manera, se abre el espacio dialógico y polifónico. La propuesta de actividades orales y la apelación a las opiniones y conocimientos de los estudiantes

habilitan la circulación en el aula de una diversidad de voces y posicionamientos. Sin embargo, esta heteroglosia está limitada a las problemáticas de género y sexualidad, ya que en la primera parte de las plaquetas predomina un estilo eminentemente monoglósico para presentar los contenidos estrictamente disciplinares:

5. En la obra de Virgilio, el héroe Eneas es representado como un hombre fuerte y valiente en el campo de batalla. (2019: p. 17)

Como se muestra en el ejemplo 5, el uso del tiempo presente en modo indicativo otorga a la proposición comunicada un carácter atemporal y universal. Se presenta, así, como un conocimiento ya validado, por lo que queda clausurada la posibilidad de que circulen sentidos alternativos al ya establecido por el locutor. En cambio, el segundo fragmento de las plaquetas abre el espacio para que los estudiantes manifiesten sus posturas:

6. ¿Piensan [los estudiantes] que ser fuertes y atléticos es necesario para ser valientes? (2019: p. 17)

A diferencia de las preguntas de examen o de comprobación de lectura, características del discurso pedagógico (Unamuno, 2016), en el ejemplo 6 aparece una pregunta que interroga a los estudiantes por sus opiniones y, de esa manera, los invita a reflexionar para formular sus propias posturas sobre el tema, por lo que la respuesta no está establecida de antemano.

Estas preguntas se reiteran en las seis plaquetas y habilitan el espacio para que los estudiantes se manifiesten y posicionen sobre estos temas, hecho que propicia la polémica y la discusión. La problematización de las cuestiones de género y sexualidad a partir de los saberes y opiniones de los propios alumnos permite abordarlas desde una mirada histórica y social, establecer relaciones con diferentes coyunturas, enfoque que incorpora una dimensión política a la práctica pedagógica y, de ese modo, contribuye a la formación crítica de los estudiantes.

#### **4. Discusión**

El análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo y del libro de texto nos permitió identificar una serie de características que atraviesan a ambos tipos de materialidades discursivas. Tanto en las interacciones analizadas como en las plaquetas “ESI”, los contenidos estrictamente disciplinares funcionan como disparadores para plantear tópicos de género y sexualidad: el cuento de Mariana Enríquez, “Las cosas que perdimos en el fuego”, como los ejes de cada capítulo del libro de texto se presentan como el punto de partida –conocido y validado con anterioridad– a partir del cual la docente del curso o el locutor del libro abren el espacio para problematizar estas cuestiones.

Estos temas se abordan a partir de preguntas abiertas formuladas a los estudiantes, que apelan a sus creencias, impresiones o saberes; incluso, observamos que en la escena áulica analizada aparecía la experiencia personal como recurso argumentativo. Este tipo de sentidos han estado relegados a un plano marginal en las prácticas educativas formales, por lo que su aparición habilita a los estudiantes a adoptar roles comunicativos diferentes, tanto en relación con la docente como con el objeto discursivo, hecho que modifica los modos de producción y circulación de sentidos característicos del discurso pedagógico.

Esta apertura está favorecida por el hecho de que, a diferencia de lo que ocurría en una primera etapa de implementación de la ESI, en la que la sexualidad y el género se reducían a las consecuencias no deseadas de la práctica sexual, como la transmisión de enfermedades o el embarazo no deseado (Báez & González Del Cerro, 2015; Dvoskin, 2016), en las prácticas discursivas analizadas aparecen temas como la violencia de género –motivo desencadenante de la primera marcha de *Ni Una Menos*– o las masculinidades, que trascienden el campo de la salud y la higiene. De esta manera, el enfoque de la medicina preventiva resulta inadecuada para abordar estas cuestiones debido a que no responden a parámetros cuantificables o medibles (Foucault, 2008); en su lugar, aparecen con mayor relevancia perspectivas propias de las ciencias sociales y humanidades, como la perspectiva de género o de derechos humanos, que permiten inscribir estos temas en una coyuntura histórica, social, cultural y política determinada.

Como pudimos observar de modo particular en las interacciones áulicas, las problemáticas de género despiertan interés y compromiso por parte de los estudiantes, hecho que se evidencia en los datos obtenidos a través de una mayor participación de su parte, con turnos de habla extensos, que incorporan contenidos que no estaban planificados, e incluso, revierten los formatos de participación canónicos del discurso pedagógico. En estos pasajes de la interacción, la docente funciona como mediadora antes que evaluadora en las intervenciones de los alumnos, ya que recupera sus posturas y las pone en circulación de modo de convertirlas en objeto de debate y, así, generar polémica, rasgo distintivo del discurso político que suele estar borrado de las prácticas pedagógicas. Resulta elocuente que la docente, en estas discusiones, se limita a reproducir las posturas de los estudiantes, pero sus propias opiniones, experiencias o impresiones permanecen en silencio.

Consideramos que estos debates son instancias sumamente provechosas para la formación crítica de los estudiantes debido a que, por un lado, constituyen una práctica polifónica y dialógica, ya que no sólo traen a escena voces y discursos ajenos en sus propias intervenciones, sino que, además, deben contemplar lo expresado por los compañeros y anticipar posibles réplicas. Y, por el otro, la exposición de argumentos y razonamientos involucra un proceso de reflexión y análisis de su parte,

hecho que los obliga a posicionarse en un lugar de apropiación y cuestionamiento del tópico abordado, por lo que no se limitan a la mera reproducción de contenidos.

## CONCLUSIONES

En este artículo, analizamos, desde el enfoque de la sociolingüística crítica, prácticas discursivas desarrolladas durante el año 2022, en un curso de 3° año de Lengua y Literatura de una escuela de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las que se problematizaron cuestiones de género y sexualidad. Nos centramos en el análisis de interacciones áulicas y del libro de texto utilizado en clase con el objetivo de indagar si la implementación de la LEN y de la ESI ha producido cambios en el discurso pedagógico.

Más allá de las modificaciones en los modelos pedagógicos estipuladas en las normativas de estas leyes, en esta investigación partimos de la hipótesis general de que es a partir de 2015, con la coyuntura inaugurada con la primera marcha de *Ni Una Menos*, que se evidencian estos cambios, debido a la amplia difusión que tuvieron a nivel social y político los discursos feministas. Consideramos que la circulación de estos discursos en el ámbito educativo habilitó, por un lado, el tratamiento de problemáticas de género en las prácticas áulicas que trascienden el campo de la salud y la higiene; y, por el otro, la aparición en estos espacios de perspectivas propias de las ciencias sociales y humanidades, hecho que traería aparejada una dimensión social, histórica y política en el tratamiento de los contenidos curriculares.

El análisis realizado nos permitió identificar una serie de particularidades en estas prácticas discursivas desarrolladas en el contexto áulico que las alejan del discurso pedagógico hegemónico, como la apertura dialógica, la reversibilidad en los formatos de participación, la apelación a las creencias e impresiones de los estudiantes, y la polémica, características más propias del discurso político, que contribuyen a que los estudiantes adopten una postura crítica respecto de los tópicos abordados en clase.

Los discursos sobre género y sexualidad que se pusieron en circulación, en la Argentina, a partir de la primera marcha de *Ni Una Menos* tuvieron eco no sólo en el orden social, mediático y político, sino también en el ámbito educativo (Báez, 2023), espacio en el que se retomaron muchas de las problemáticas planteadas por los colectivos feministas y se convirtieron en objeto de debate en las prácticas pedagógicas. Si bien la ESI había sido sancionada varios años antes, la nueva coyuntura permitió un abordaje más transversal e integral de la sexualidad y el género, características estipuladas en el documento de la ley, pero que no habían tenido lugar en una primera etapa de implementación de la medida.

De esta manera, pudimos indagar en los procesos de recontextualización de las problemáticas de género y sexualidad en el ámbito educativo y cómo penetraron los discursos sociales en las prácticas discursivas que se desarrollan en el aula. Por un lado,

el enfoque sociolingüístico etnográfico guió nuestro trabajo de campo y el análisis de los datos producidos en esa instancia de la investigación al propiciar una constante reflexión sobre la metodología y las categorías de análisis, lo que nos permitió acceder a las perspectivas de los actores sociales de las prácticas áulicas y analizar los procesos de producción y circulación de sentidos en ese espacio. Por su parte, a través del análisis crítico del discurso, indagamos en las representaciones sobre el género y la sexualidad que pone en circulación el libro de texto empleado en el curso que observamos y en el tipo de relaciones que se establecen entre el locutor del texto, sus interlocutores y los tópicos que se abordan.

La recontextualización de problemáticas que trascienden el campo de la salud y la higiene, como la violencia de género o las masculinidades, trae aparejados enfoques propios de las ciencias sociales y humanidades, como la perspectiva de género y de derechos humanos, que incorporan una dimensión histórica, social, cultural y política al tratamiento de estos temas (Faur, 2020). La ESI se constituye, así, como un enfoque pedagógico crítico, ya que enmarca los contenidos en sus contextos históricos, hecho que conduce a cuestionar el orden social.

Sin embargo, en el corpus analizado, pudimos observar que, al igual que lo que ocurría en una primera etapa de implementación de la ESI, persiste la asociación de los signos “género” y “sexualidad” con temáticas que son representadas como problemas a resolver (como la violencia de género o la distribución desigual del trabajo según el género), por lo que se les otorga a estos signos una valoración negativa. Sería conveniente comparar los resultados obtenidos en nuestra investigación con otros trabajos que hayan abordado estas problemáticas, tanto en Buenos Aires como en Argentina en general, de modo de poder establecer el alcance de nuestras reflexiones y consideraciones.

La agenda social y política en materia de género jerarquiza los temas, hecho que repercute en las prácticas pedagógicas. Por ello, en una próxima investigación, nos interesa realizar entrevistas a alumnos y docentes para indagar si surgen otros temas, signos o valoraciones en relación con las cuestiones de género y sexualidad y, así, poder determinar en qué medida comparten esta agenda.

Por otro lado, resta indagar si los cambios observados en el discurso pedagógico, tanto en las interacciones áulicas como en el libro de texto, trascienden las problemáticas de género y sexualidad y el ámbito disciplinar específico de Lengua y Literatura. Por ello, consideramos necesario analizar si los discursos de género o de derechos humanos –u otros cada vez más emergentes a nivel social, como el ambientalista– están habilitados en el aula al abordarse contenidos propios del campo disciplinar. A su vez, nos parece importante indagar qué ocurre en otros espacios curriculares: si se abordan cuestiones de género y sexualidad; qué problemáticas

aparecen; qué prácticas discursivas son las más frecuentes para tratar dichos temas; y cómo se integran en los contenidos curriculares específicos de cada disciplina.

Este tipo de investigaciones sólo podrán realizarse mediante un trabajo interdisciplinario y colaborativo con los docentes. Ello puede constituir un camino provechoso para pensar cómo integrar las problemáticas sociales en los contenidos curriculares específicos de cada materia y, a la vez, diseñar estrategias que permitan implementar prácticas pedagógicas que aborden esos contenidos curriculares desde una perspectiva histórica, social y política, que relacionen los conocimientos que circulan en el aula con el orden social general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. UNLPam.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión.
- Barrancos, D. (2017). Feminismos y agencias de las sexualidades disidentes. En E. Faur (Comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento* (pp. 71-94). Siglo XXI.
- Baez, J. (2023). *Lengua y Literatura en foco. ESI en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Baez, J., & González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: Tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, 38, 7-24.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bonnin, J. E., Otero, J., & Vilar, M. (2023). Estudiar la interacción: primeros pasos en la construcción y el análisis de datos. En M. Baretta, & C. Tallatta (Comps.), *Lenguaje En Uso: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: UNSam Edita (Cuadernos De Cátedra).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heineman.
- Chouliaraki, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: Individualized teacher-pupil talk. *Discourse and Society*, 9, 5-32.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse and late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.

- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Dvoskin, G. (2016). La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 1-21.
- Dvoskin, G. (2024). Entre la reproducción de contenidos y la formación crítica: un análisis crítico discursivo de las interacciones áulicas en la Ciudad de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-17.
- Dvoskin, G. (2021). Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico. *Lenguaje*, 49(1), 27-46.
- Dvoskin, G., & Ansaldo, S. (2023). La educación sexual en las escuelas argentinas: representaciones discursivas de género y sexualidad en los libros de texto para nivel secundario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 49-74.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Faur, E. (2012). *El desafío de la educación sexual*. UNIPE.
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *Forum*, 51(2), 57-61.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- García Negroni, M. M., & Zoppi Fontana, M. (1992). *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. Centro Editor de América Latina.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas para la imaginación. *Revista de Educación*. Año 6, 8.
- Grinberg, S., Bocchio, M. C., & Villagran, C. (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-26.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Heller, M. (2007). Distributed knowledge, distributed power: A sociolinguistics of structuration. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 27(5-6), 633-653.
- Hodge, R., & Kress, G. [1979] (1993). *Lenguaje como Ideología*. Routledge.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.

- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Hachette.
- Martin, J., & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martín Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Rojo, L., & Mijares, L. (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix*, 75, 66-75.
- Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes Editora.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis.
- Patiño Santos, A. (2011). La construcción discursiva del fracaso escolar: una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid. *Spanish in Context*, 8(2), 235-256.
- Pérez, S. (2005). *La construcción discursiva de los participantes: análisis de los anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916*. [Tesis de doctorado]. El Colegio de México, México D.F., México.
- Pérez Milans, M. (2013). *Urban Schools and English Language Education in Late Modern China: A Critical Sociolinguistic Ethnography*. Routledge.
- Radi, B., & Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis educativa*, 25(1), 241-253.
- Raiter, A., & Zullo, J. (2023). La culpa no es del castor ni del gorila. Acerca de la (no)neutralidad de la educación. En A. Raiter, & J. Zullo (Eds.), *Heteróclito y multiforme. Debates y propuestas para analizar discursos* (pp. 221-247). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: interaction in an Urban School*. Cambridge University Press.
- Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge.

- Romero Massobrio, C., Tallatta, C., & Unamuno, V. (2023). Enfoques etnográficas: diseños de investigación y métodos de recolección de datos. En M. Baretta, & C. Tallatta (Eds.), *Lenguaje en uso: De la teoría a la práctica*. UNSAM EDITA.
- Steimberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy* (pp. 191-234). Siglo XXI.
- Sartori, M. F. (2019). “Él es chino; yo soy castellana”: identidad lingüística en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Lengua y migración*, 11(1), 31-50.
- Tabbush, C., Díaz, M. C., Trebisacce, C., & Keller, V. (2020). Matrimonio igualitario, identidad de género y disputas por el derecho al aborto en Argentina. La política sexual durante el kirchnerismo. En F. Rossi, & C. Tabbush (Coords.), *Género, sexualidad e izquierdas latinoamericanas* (pp.109-142). CLACSO.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Paidós.
- Tosi, C. (2015). Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126-148.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, V. (2019). N'ku Ifv.reln'uhu: etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina). *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 17(27), 125-146.
- Unamuno, V. (2020). Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: notas desde las aulas con niños y niñas wichi. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 1-14.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. En E. Verón (Ed.), *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos* (pp.11-26). Hachette.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M., & Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, 5(2), 107-114.

- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.
- Zullo, J. (2012). Enseñar el golpe: enunciadores, participantes y acontecimientos contruidos para el aula. En A. Raiter, & J. Zullo (Eds.), *Esclavos de las palabras* (pp. 93-124). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Zunino, G. M., & Stetie, N. A. (2023). Estereotipos y morfología de género en nombres de rol: un estudio psicolingüístico. *Lexis*, 47(2), 678-716.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pueden consultarse ambas leyes en <https://www.argentina.gob.ar/>

<sup>2</sup> La edad promedio de los alumnos en estos cursos es de 15 años.

<sup>3</sup> El presente trabajo se enmarca en un proyecto más general que tiene como objetivo problematizar las relaciones entre lenguaje, educación y género. Muchos de los datos analizados en este artículo han sido abordados desde otras perspectivas en presentaciones anteriores (Dvoskin, 2024; Dvoskin & Ansaldo, 2023).

<sup>4</sup> Incluimos en este conjunto de medidas la sanción de las leyes de Educación Sexual Integral (2006), Protección Integral de las Mujeres (2009), Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012), Micaela (2019) e Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020). Para una caracterización detallada de estas leyes, puede consultarse la página del Congreso de la Nación Argentina: <https://www.congreso.gob.ar/leyes.php>.

<sup>5</sup> Vale recordar que en octubre de 2012 se sancionó en la Argentina la Ley 26.774, conocida como “Voto joven”, que otorgó el derecho a las personas de 16 y 17 años a ejercer el voto para elegir a sus representantes, hecho que contribuye a que los adolescentes participen de forma más activa en las actividades políticas. Puede consultarse la ley en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/204176/texto>

<sup>6</sup> La traducción de la cita es nuestra.

<sup>7</sup> El 19 de marzo de 2020 se publicó en el boletín oficial de la República Argentina ([www.boletinoficial.gob.ar](http://www.boletinoficial.gob.ar)), el decreto 297/2020 de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), que estableció como una de sus medidas sanitarias la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos del país. El decreto entró en vigencia el 20 de marzo de ese mismo año y si bien en períodos posteriores se flexibilizaron algunos aspectos que habilitaron regímenes bimodales de virtualidad y presencialidad en los colegios, la medida se mantuvo vigente durante todo el período escolar de 2020 en la CABA. Si bien en febrero de 2021, el Gobierno de CABA decidió la vuelta a la presencialidad en las escuelas, este regreso se realizó de manera paulatina, sujeto a las condiciones epidemiológicas que atravesó la ciudad en

---

ese año, lo que produjo marchas y contramarchas en esta reimplementación de la presencialidad escolar, que recién se hizo efectiva de manera plena en 2022.

<sup>8</sup> Estación Mandioca (2019). *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2.º/3.º. Serie Llaves más*. Si bien este material fue publicado en 2019, recién fue puesto en circulación en las aulas en 2022 debido a la pandemia del COVID-19.

<sup>9</sup> Las plaquetas son recuadros destacados dentro de las páginas, por lo general ubicados en los márgenes, que suelen responder a una temática o tipo de actividades determinado.

<sup>10</sup> La serie *Llaves más* cuenta con ocho libros: *Lengua y Literatura 1, 2 y 3*, publicados en 2019; cuatro publicados en 2022: *Historia 1, Ciencias naturales 1, Ciencias sociales 1 y Matemática 1* (este último no cuenta con plaqueta “ESP”), y *Geografía 2*, publicado en 2023.

<sup>11</sup> En un trabajo anterior (Dvoskin, 2024), hemos analizado estos datos poniendo el foco en si las intervenciones de la docente abren el espacio para que se produzcan sentidos alternativos a los ya validados o si, por el contrario, restringen esas posibilidades de modo de reproducir el orden establecido.

<sup>12</sup> Modifiqué la redacción a la primera persona del singular al referirme al trabajo de campo para evitar confusiones respecto a los actores involucrados en esta etapa de la investigación.

<sup>13</sup> Hemos modificado los nombres de la docente y de los estudiantes con el objeto de preservar su anonimato.

<sup>14</sup> El cuento forma parte del libro homónimo, publicado por editorial Anagrama en el año 2016.

<sup>15</sup> Para un análisis de la variación en las formas de tratamiento de las problemáticas de género y sexualidad y de las representaciones que se ponen en circulación según la asignatura curricular, véase Dvoskin y Ansaldo (2023).

<sup>16</sup> Dicha inferencia no sólo resulta equivocada, sino también peligrosa, dado que uno de los mecanismos mediante los cuales se reproducen las desigualdades de género en el orden social es a partir de los sesgos que intervienen en la producción y el procesamiento de la morfología de género gramatical (Zunino & Stetie, 2023). En consecuencia, la reflexión sobre la lengua resulta un espacio sumamente provechoso para indagar en las cuestiones de género (social) y sexualidad.

<sup>17</sup> Colocamos entre paréntesis el año de publicación del material y el número de página al que corresponde el fragmento citado.

## **ANEXO**

Convenciones de transcripción:

[ indica el comienzo de un solapamiento

---

] indica el final de un solapamiento  
(.) silencio o pausa muy breve  
Subrayado indica énfasis  
::: indica una prolongación del sonido precedente  
- indica una interrupción abrupta  
? entonación ascendente, no necesariamente una pregunta  
! tono animado o enfático  
, la entonación sugiere continuación  
. entonación descendente final  
MAYÚSCULAS indican un volumen sensiblemente más alto  
[ ] comentarios sobre conducta no lingüística