

Interdiscurso y redes semánticas: *Apropiación enunciativa del signo “sexualidad”*

Dvoskin, Gabriel /U.B.A.-Instituto de Lingüística- C.O.N.I.C.E.T/ gabidvoskin@gmail.com

Análisis del discurso

Ponencia

» *Palabras clave: sexualidad - interdiscurso - apropiación enunciativa*

» *Resumen*

En este trabajo nos proponemos indagar en los ejes sobre los cuales se plantea la polémica sobre la educación sexual integral en el diario *Página/12*. Para ello tomaremos como corpus una serie de artículos publicados en junio de 2013, que trataron este tema. Partimos de la idea propuesta por Pêcheux (1975) de que el sentido de una expresión está dado por la formación discursiva en la que se inscribe el sujeto hablante. Por lo tanto, consideramos que las valoraciones de los signos que estén en disputa en relación con la educación sexual estarán determinadas por las relaciones de fuerza (contradicción-desigualdad-subordinación) que se establezcan entre las distintas formaciones discursivas que atraviesan los discursos. El valor de un discurso está dado por el lugar que ocupa en el interdiscurso, por lo que es su afiliación a una determinada red semántica (Maingueneau, 2008; Orlandi, 2012) lo que establece el sentido que allí circula. A partir del análisis de esta polémica, daremos cuenta de cuáles son los signos ideológicos (Voloshinov, 1929) que están en disputa en relación con el tema de la educación sexual, qué valoraciones pretende atribuirles este medio y cuáles son las valoraciones que rechaza. Paralelamente, intentaremos dar cuenta de los otros sentidos que permanecen silenciados, ya sea por estar censurados o por pertenecer aún al mundo de lo indecible (Gadet y Pêcheux, 1981).

1. Introducción

Con el objetivo de analizar las valoraciones atribuidas al signo ideológico (Voloshinov, 1929) “sexualidad”, en el marco de la implementación de la educación sexual integral, en el diario *Página/12*, nos proponemos abordar los mecanismos discursivos a partir de los cuales se regulan los posibles sentidos que puede adquirir un discurso particular.

Nuestro punto de partida radica en el carácter no lineal de la circulación del sentido, idea que plantea que un discurso no genera nunca un único sentido, predeterminado por el propio emisor del texto, sino que este se escapa a la intencionalidad del sujeto hablante, abriendo la posibilidad a un conjunto variado de efectos posibles (Verón, 1986).

Siguiendo este postulado, nos atrevemos a afirmar, a su vez, que este campo de efectos de sentidos posibles no es en modo alguno indefinido, sino que, por el contrario, está restringido a un número finito de posibilidades, establecidas a partir de mecanismos que operan en el nivel del discurso. Paralelamente, tal propuesta nos conduce a plantear que existe todo un conjunto de interpretaciones que quedan fuera, producto, precisamente, de las mismas operaciones que hacen que (solamente) ciertas interpretaciones formen parte de lo esperable.

En este trabajo nos proponemos identificar y explicar el funcionamiento de las operaciones discursivas responsables de regular qué sentidos son posibles y cuáles permanecen excluidos. Para ello, problematizamos las nociones de interdiscurso (Pêcheux, 1975) y de discurso dominante (Raiter, 2003) y aportamos el concepto de *apropiación enunciativa*.

2. Marco teórico

Nuestra investigación parte de concebir el sentido de un discurso como el cruce de dos tipos de fenómenos, estrechamente vinculados entre sí. Por un lado, entendemos el sentido como los acentos valorativos que adquiere un signo según las condiciones históricas en que es producido un enunciado concreto (Voloshinov, 1929), condiciones entre las que siempre aparecen otros discursos previos. Por otro lado, el sentido de un discurso está dado por las posibles conclusiones a las que conduce, esto es, por los posibles discursos que pueden encadenársele a él (Anscombe & Ducrot, 1988).

De este modo, el sentido no se ubica en el discurso, sino que se plantea como una relación entre discursos: es la cadena discursiva en la cual se integra el discurso la que establece y determina las valoraciones de los signos que circulan en el discurso individual, razón por la cual resulta imprescindible relacionar el discurso aislado con el conjunto de discursos que constituye la red discursiva de la que forma parte. Seguimos la propuesta teórica desarrollada por Pêcheux al denominar a esta red como “interdiscurso” (2010, p. 149), entendido este concepto como el universo de lo decible, conjunto de discursos posibles que circulan en una sociedad determinada. El interdiscurso está organizado en regiones de

discursos, cada una de ellas caracterizada por sus reglas y tópicos propios llamadas “formaciones discursivas”. Estas funcionan como matrices de enunciabilidad que determinan lo que puede y debe ser dicho y, simultáneamente, cómo puede y debe ser interpretado aquello que es dicho.

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

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

A partir de esta definición, proponemos pensar que existe un discurso dominante para cada formación discursiva. El discurso dominante organizaría jerárquicamente el conjunto de los discursos posibles para cada formación discursiva según su grado de posibilidad de activación en las conciencias individuales (Chafe, 1994).

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

3. Metodología

A partir del análisis de nuestro corpus nos proponemos caracterizar las escenas discursivas (Pérez, 2003) configuradas en cada uno de los textos: qué voces incorporan, a partir de qué recursos lingüísticos se traen a escena los diferentes puntos de vista y cómo son representados los participantes a los que responden estos puntos de vista.

Para ello, adoptamos, en una primera etapa del análisis, una perspectiva intratextual de los discursos (Halliday, 1994), para posteriormente, posicionarnos desde un enfoque

interdiscursivo que nos permita observar las relaciones que establecen los distintos discursos entre sí (Pêcheux, 1975; Verón, 1986).

Abordamos el análisis intratextual del corpus desde dos niveles complementarios. En primer lugar, en el nivel sintáctico-semántico, analizamos la función ideativa del lenguaje, esto es, el lenguaje en tanto representación del mundo (Halliday, 1994). Para ello, tomamos como unidad de análisis la cláusula y analizamos los tipos de procesos y los roles temáticos asignados a los actores sociales que allí aparecen (Hodge y Kress, 1979), focalizándonos exclusivamente en el modelo accional.

Manteniendo la perspectiva intratextual de los textos, en un segundo momento, abordamos el nivel semántico-discursivo con el fin de analizar qué imágenes construye el locutor tanto de sí mismo como de sus destinatarios y cuál es su actitud frente a los diversos posicionamientos discursivos que evoca. En este nivel de análisis, centramos nuestra atención en aquellos enunciados que presentan formas de la heterogeneidad mostrada (Authier-Revuz, 1982, p. 4). Nos interesamos, principalmente, por el discurso referido y por aquellos procedimientos lingüísticos, tales como la presuposición, la negación o la ironía, que incorporan una diversidad de voces alternativas a la del locutor (Ducrot, 1984).

Dentro de este mismo nivel, reconstruimos los hilos argumentativos de los diferentes discursos. En este momento de la investigación, explicitamos los topoi que subyacen a las argumentaciones de los diferentes artículos y las conclusiones a las que orientan cada uno de ellos, tanto los que aparecen en la superficie del texto como los que no son dichos por considerarse obvios, pero que pueden ser –y de hecho, lo son- repuestos por el lector.

En una segunda etapa de la investigación, pretendemos establecer las jerarquías entre los distintos discursos que circulan sobre la educación sexual: qué discursos son los que proponen y tienen la iniciativa discursiva, y cuáles otros son los que se limitan a contestar, confirmando así los valores propuestos por aquellos (Raiter, 1999). Paralelamente, observaremos qué otros sentidos del signo ideológico “sexualidad” quedan fuera de las interpretaciones posibles, ya sea por su carácter oficialmente prohibido o bien por pertenecer aún al mundo de lo indecible (Gadet & Pêcheux, 1981).

Sólo a partir del análisis interdiscursivo podremos dar cuenta de los sentidos configurados en relación con el signo ideológico “sexualidad”. Las argumentaciones y valoraciones que

circulan en cada discurso individual sólo pueden ser comprendidas cuando consideramos el lugar que cada uno de estos discursos ocupa en la red discursiva.

4. Corpus

Ya en la semana posterior a la sanción de la ley de Educación sexual integral, en octubre de 2006, el diario *Página/12*¹ le otorgó al tema un marcado carácter de importancia, hecho reflejado en el espacio que ha ocupado esta problemática entre sus páginas desde entonces. El día 3 de junio de 2013, este medio publicó una noticia sobre una docente de San Luis, Romina García Hermelo, a quien se la había suspendido de sus tareas supuestamente por haber dado a leer a sus alumnos de cuarto año de colegio secundario el libro *Hay una chica en mi sopa*, de la escritora Silvia Núñez del Arco Vidal. El hecho desencadenó una serie de eventos y de notas que tuvieron su final el día 14 de junio, cuando se le levantó la sanción a la docente. Nuestro corpus de análisis se conforma de cuatro crónicas publicadas en relación con la sanción a la docente García Hermelo, los días 3, 4, 6 y 14 de junio.

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

5. Análisis

5.1 Redes discursivas

5.1.1 La sanción de la ley

En trabajos anteriores, hemos analizado las escenas discursivas configuradas en dos coyunturas puntuales. En primer lugar (Dvoskin, 2012), analizamos dos notas publicadas los días 5 y 6 de octubre de 2006, los días posteriores a la sanción de la ley. En ese trabajo, observamos que *Página/12* polariza el debate entre aquellos que se posicionan a favor de

¹ Los artículos que conforman nuestro corpus fueron extraídos de la página web www.pagina12.com.ar.

la ley, representados principalmente por funcionarios oficialistas, y aquellos que se manifiestan en contra, incorporados en la voz de la Iglesia católica:

1. ***Si es sexual, nada de educación***². [...]Para los religiosos, la norma sancionada supone ***“una imposición totalitaria”*** del Estado, al proponer a los alumnos ***“un único modelo”*** en la materia. (P12, 6/10/2006)

El uso de la ironía y de las comillas le permite al locutor distanciarse de la postura atribuida a la Iglesia. Simultáneamente, esta operación lo acerca al posicionamiento contrario, aquel que apoya la sanción de la ley:

2. *La fuerza de los números le puso fin a un debate en el que la mayoría estaba de acuerdo. Tantos argumentos para responderle a un interlocutor que estaba ausente, y que muchas veces se escondió detrás de la **Iglesia Católica**.* (P12, 5/10/2006)

Página/12 clausura el debate a partir de la polarización Estado a favor/ Iglesia en contra, tomando posición claramente por la primera postura.

5.1.2 La polémica Aguer-Sileoni

La segunda coyuntura analizada en otro trabajo (Dvoskin, 2013) responde a la polémica suscitada entre el arzobispo de La Plata, monseñor Héctor Aguer, y el Ministro de Educación nacional, Alberto Sileoni, en agosto de 2009, a raíz de las críticas manifestadas por el clérigo a un manual elaborado por el Ministerio. Estas expresiones merecieron la respuesta del Ministro de Educación. El día 30 de julio de 2009, *Página/12* publicó una nota a raíz de esta controversia.

Mediante la incorporación de las voces de dos integrantes del Programa de Educación Sexual Integral y la identificación con sus posturas, el diario deja bien claro su posicionamiento sobre el tema

3. ***La capacitadora, docente y asesora de instituciones educativas Marta Weiss, quien trabajó en la compilación del Material***, señaló que *“es preciso tomar distancia y no caer en la misma trampa. En realidad –agregó–, reduccionista es el comunicado.”* (P12, 30/7/2009)

Por otro lado, el cierre de la nota con la voz de Mirta Marina, quien se posiciona en contra de las críticas planteadas por el arzobispo, constituye otro recurso al servicio de este posicionamiento del diario:

² Tanto aquí como cuando aparezcan, las marcas de negrita son nuestras (G.D.).

4. *Algo de sorpresa, reconoció Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, despertó el exabrupto de monseñor.* (P12, 30/7/2009)

5.2 Formaciones discursivas en disputa

En el apartado anterior hemos intentado mostrar cómo en *Página/12* predomina la voz de los funcionarios que apoyaron el proyecto de la educación sexual, así como también la de los especialistas que participaron para su implementación. En cambio, la voz de la Iglesia es descalificada, lo que le quita autoridad para tratar el tema.

Es en esta jerarquía de voces constituida y consolidada en la serie discursiva del diario que se integran los discursos que analizaremos en el apartado que sigue.

5.2.1 Amor por el conocimiento

En los cuatro artículos que conforman nuestro corpus (en adelante, TP1, TP2, TP3 y TP4), podemos agrupar a los participantes en siete categorías, cada una de ellas atravesada por diferentes posiciones de sujeto: científica, política, pedagógica, familiar, jurídica, derechos humanos y juvenil.

Uno de los recursos utilizados para caracterizar a los diferentes actores sociales involucrados en los procesos mencionados en los textos es a través de los roles temáticos que desempeñan, especialmente en los procesos transactivos. En los textos analizados, encontramos un total de 204 procesos transactivos (45%), con la siguiente distribución de roles temáticos y categorías de participantes:

Cuadro 1

	Agente	Paciente	Totales
Científico	43	72	115
Político	32	7	39
Pedagógico	11	3	14
Jurídico	7	-	7
DH	21	-	21
Familiar	9	-	9
Jóvenes	5	23	28

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

5. **Romina García Hermelo, profesora de Lengua y literatura, fue suspendida tres meses en su cargo en una escuela pública de San Luis.** (TP2)

6. **La madre de una de sus alumnas de la Escuela de Bellas Artes Nicolás Antonio de San Luis, devota de la Iglesia Universal del Reino de Dios, la denunció [a García Hermelo] en la Justicia** (TP3)

7. **Tanto el gremio docente ASDE como la Secretaría de Género e Igualdad de Oportunidades de la CTA en San Luis salieron a respaldarla [a García Hermelo].** (TP1)

Esta caracterización como paciente la ubica en un lugar pasivo, propio de aquellos que carecen de cualquier tipo de poder para actuar.

Sin embargo, en los casos en los que aparece como agente, suele ser la responsable de procesos verbales que implican cierta actividad intelectual por parte de quien los realiza y que tienen como destinatario al propio diario:

8. **García Hermelo *explicó* a Página/12 que buscó cumplir con el abordaje transversal que plantea la Ley de Educación Sexual Integral.** (TP2)

La incorporación de su voz mediante este tipo de verbos introductorios (Zoppi Fontana, 1986) presupone la verdad sobre sus dichos: corrige y aclara la situación. Su legitimación como enunciador proviene pura y exclusivamente de su conocimiento, colocándose, así, en el lugar de saber.

Esta condición de la profesora contrasta notoriamente con el resto de los participantes involucrados, quienes cumplen fundamentalmente el rol de agente en procesos transactivos que tienen a García Hermelo como paciente:

9. **Los directivos de la escuela *ordenaron* el secuestro de los libros.** (TP1)

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

A diferencia de lo que ocurre con García Hermelo, las voces de los padres y de los directivos son traídos a escena mediante verbos que nada indican sobre la verdad o falsedad de sus contenidos, pero sí sobre su lugar de enunciación: tanto “ordenar” como “pedir” constituyen actos de habla que exigen para su feliz realización (Austin, 1962) que quien los lleve a cabo ocupe cierta posición de poder respecto de su destinatario³.

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

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

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

Es el criterio del saber lo que jerarquiza las diferentes formaciones discursivas, por lo que la ciencia, introducida aquí en la voz de la docente, se presenta como la única posición legitimada desde donde tratar el tema de la educación sexual.

La preponderancia del discurso científico provoca que sea su discurso dominante, con su particular jerarquización de sentidos posibles, el que se activa más fácilmente. La educación formal aparece entonces como la respuesta a todas las incertidumbres, por lo que siempre será, de forma más o menos explícita, la conclusión encadenada a toda argumentación.

³ “Existe una reglamentación no sólo respecto al acto de hablar en general, sino para cada categoría de actos de habla. El acto de ordenar, por ejemplo, exige cierta relación jerárquica entre el que manda y el que es mandado” (Ducrot, 1982, p. 14).

6. Conclusiones

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

A partir de problematizar las nociones de interdiscurso, formación discursiva (Pêcheux, 1975) y discurso dominante (Raiter, 2003), presentamos el concepto de apropiación enunciativa, con el objeto de explicar por qué el sentido de un discurso particular no se establece sólo por lo que aparece en la superficie textual, sino también, y fundamentalmente, por aquellos otros discursos presentes en la red. El discurso individual es atravesado por estos otros discursos (dominantes), propios de la formación discursiva desde la que se enuncia, que lo hacen significar, estableciendo el grado de posibilidad de las diferentes interpretaciones posibles y, por consiguiente, calificando a otras como no posibles.

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

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

› *Referencias bibliográficas*

Anscombe, J.C. y O. Ducrot (1988). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Austin, John (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

- Authier-Revuz, Jaqueline (1982). "Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva: elementos para una aproximación al otro en el discurso". París: *DRLAV*, 26.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Ducrot, Oswald (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- (1988). *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Dvoskin, Gabriel (2012). "El estudio de la modalidad como herramienta para el Análisis del Discurso. La coyuntura discursiva de la ley de Educación Sexual Integral", en Elisa Cohen de Chervonagura y Constanza Padilla (eds), *Discurso argumentativo, jurídico e institucional*. Mendoza: FFyL-UNCuyo. Pp. 129-142.
- (2013). "Punto ciego de una polémica. La ley de Educación Sexual", en *The African Yearbook of Rhetoric*. Pp. 183-194.
- Gadet, F. y M. Pêcheux (1984) [1981]. *La lengua de nunca acabar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Hodge, R. y G. Kress (1979) [1993]. *Lenguaje como Ideología*. Londres: Routledge.
- Pérez, Sara (2003). *La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916*. Tesis doctoral. México: El Colegio de México.
- Raiter, Alejandro, (1999). *Lingüística y Política*. Buenos Aires: Biblos.
- (2003). *Lenguaje y Sentido Común*. Buenos Aires: Biblos.
- Verón, Eliseo (1986). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, Valentin. (1929) [2009]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Godot.
- Zoppi Fontana, Mónica (1986). "El discurso referido o en busca del contexto perdido", en *Cuadernos del Instituto de Lingüística*, Vol 1, Fac.1, pp. 90-109.