

Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos

Gabriel Dvoskin*

Resumen: En esta investigación analizamos las representaciones que circularon sobre la sexualidad en el debate parlamentario que tuvo lugar el día 16 de agosto de 2006 en la Cámara de Diputados de la Argentina, a raíz del proyecto Educación Sexual Integral. Para ello, seguimos la propuesta de análisis elaborada por la *lingüística crítica* (Hodge y Kress, 1979), según la cual cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo.

El motivo de este artículo es analizar si el proyecto de Educación Sexual Integral está sustentado en un discurso que cuestiona el eje de referencias impuesto por el discurso dominante (Raiter, 1999) que califica este signo con valores represivos, ya sea a partir de la inmoralidad, ligada al pecado y la estigmatización de ciertas prácticas sexuales, o del miedo a contraer enfermedades, a ser víctima de abusos o a concebir sin planificación previa.

Palabras clave: sexualidad, represión, representaciones sociales, discurso dominante, debate parlamentario.

Abstract: In this research, we analyze the representations about sexuality that were enunciated in the parliamentary debate on August 16th, 2006, in Argentina, due to the Sexual Education project. In order to do so, we adopt the method created by Critical linguistics (Hodge y Kress, 1979), which postulates that every dialect provides its speakers with models to classify and interpret the events of the world.

The aim of this article consists in analysing whether the Sexual Education project is supported by a discourse which questions the referential focus imposed by the dominant discourse (Raiter, 1999). This discourse marks this sign with repressive values, through immorality, associated with sin or the stigmatization of certain sexual practices, or fear, to contract diseases, to be a victim of abuse or to conceive without planning.

Key words: sexuality, repression, social representations, dominant discourse, parliamentary debate.

El carácter material del sentido

CONCEBIR LAS INTERACCIONES VERBALES como meras transmisiones de información de un emisor a un receptor supone entender la lengua como un código homogéneo, democrático y transparente, disponible de forma igualitaria para todos, en cualquier lugar y situación. Esta concepción trae aparejada la ilusión de que el conocimiento de la gramática de una lengua es condición suficiente para su uso y que el análisis del lenguaje puede desarrollarse a partir de reglas inmanentes al propio sistema. La lengua se presenta, bajo esta perspectiva, como un código estable e inmutable, concepción que naturaliza la relación entre el signo y su referente y hace del sentido un elemento ya dado, conocido y evidente.

Sin embargo, el uso del lenguaje en modo alguno es lineal: ante cada enunciado, diversos son los efectos de sentido que pueden ser generados, por lo que la interpretación realizada por el receptor no es un fenómeno que pueda ser determinado de antemano por el emisor (Pêcheux, 1975). La producción de sentido forma parte de la producción social general; esto es, el sentido de un discurso no está dado por el discurso mismo sino por la relación que el discurso establece con sus condiciones de producción. En el discurso se manifiesta materialmente el sentido, dejando allí sus huellas las condiciones sociales bajo las cuales fue producido, y es allí también donde se revela la dimensión significativa de los fenómenos sociales (Verón, 1986).

Todo signo es ideológico debido a que no sólo refleja la realidad, también la refracta; al tiempo que nombra el mundo, lo constituye y le otorga una significación (Voloshinov, 1929). La forma material por excelencia de la ideología es el signo lingüístico, la palabra, cuya valoración, su sentido, no está en su oposición con el resto de las palabras que conforman el sistema de la lengua, sino en la relación que un determinado enunciado establece con el resto de los discursos que circulan en una determinada época. Es en esta relación interdiscursiva donde los discursos cobran sentido: es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social (Verón, 1986).

El estudio del lenguaje no puede separarse de sus condiciones reales de uso. Lenguaje, discurso e ideología conforman un único e indisoluble fenómeno. A partir del *análisis del discurso* es posible, por un lado, acceder al estudio de la construcción social de la realidad y, por el

otro, entender de una forma más acabada la especificidad del lenguaje a través de conocer los fundamentos sociales que determinan su actividad.

Sexualidades románticas

La valoración del sexo como una práctica ligada al amor y a los sentimientos comenzó a imponerse en el mundo occidental recién a finales del siglo XVIII, a partir de la difusión del concepto de amor romántico (Giddens, 1992). A diferencia de lo que ocurría en la Europa premoderna, en la que el matrimonio se establecía bajo la forma de un contrato basado fundamentalmente en criterios económicos, el amor romántico introdujo en la vida conyugal ideas tales como el afecto, la libertad, la monogamia¹ y la perdurabilidad. El acto sexual quedó, así, confinado exclusivamente al ámbito del matrimonio, estableciéndose un vínculo estrecho entre la actividad sexual, los sentimientos y la ética.

Esta moral, iniciada por los estoicos y consolidada y difundida por el cristianismo (Ariés, 1987), se ha ido modificando desde fines del siglo XIX a raíz del proceso de secularización que separó el ámbito religioso del estatal. Los avances científicos respecto del control de la concepción permitieron desligar la reproducción de la sexualidad; el auge del psicoanálisis legitimó el placer dentro del matrimonio; y, a partir de los años 60, las relaciones sexuales prematrimoniales comenzaron a ser más comunes hasta el punto de convertirse en la práctica habitual en la actualidad (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Más allá de estos cambios en las conductas sexuales y del amplio tratamiento que se le da al tema en espacios públicos, el carácter controversial del sexo aún permanece vigente (Foucault, 1976). En la Argentina, desde el año 2001, diversas cuestiones ligadas con la sexualidad comenzaron a instalarse como temas de la agenda pública.² La sanción de la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, en el año 2002, que establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho universal a la información en materia sexual, reavivó el debate en torno a la educación sexual obligatoria. Por otro lado, el tratamiento en los medios masivos de comunicación de casos de abuso³ y de embarazos en adolescentes, del incremento del número de personas infectadas por el virus del VIH-sida u otras enfermedades de transmisión sexual, así como el adelanto en la edad de inicio de las

prácticas sexuales, dieron al debate un interés político y social.⁴

Ante esta coyuntura, en el año 2006, se sancionó la legislación de la educación sexual obligatoria en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Si bien la ley se enmarca dentro del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el documento se especifica el carácter integral de la educación sexual, definida como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”,⁵ desde una perspectiva de género y de derechos humanos, en oposición al carácter biologicista y genital al que se ha reducido el tema de la educación sexual en experiencias anteriores (Faur, 2012).

La controversia que trajo aparejada la ley en los medios masivos de comunicación, manifestada en el extenso debate que se desarrolló en los principales periódicos argentinos (Dvoskin, 2012), no se correspondió con el amplio consenso que tuvo su sanción en el Congreso de la Nación: tan sólo un diputado y una senadora votaron en contra. El costo político que conlleva posicionarse en contra de una medida como la educación sexual, legitimada fundamentalmente a partir de los males no deseados de la práctica sexual, especialmente la prevención de enfermedades, parece haber disipado momentáneamente en el ámbito parlamentario la polémica que sobre el tema continúa aún hoy desenvolviéndose en los medios de comunicación.⁶

El motivo de este artículo consiste en analizar si el cambio en la legislación está acompañado por un cambio en la valoración del signo ideológico “sexualidad” que pretenda revertir su carácter represivo. De esta manera, pretendemos observar si la Educación Sexual Integral está sustentada en un discurso que cuestiona el eje de referencias impuesto por el discurso dominante (Raiter, 1999) que califica este signo con valores represivos, ya sea a partir de la inmoralidad, ligada al pecado y la estigmatización de ciertas prácticas sexuales, o del miedo a contraer enfermedades, a ser víctima de abusos o a concebir sin planificación previa.

Para ello, indagamos en las representaciones que circularon sobre la sexualidad en el debate parlamentario que tuvo lugar en la Cámara de Diputados el día 16 de agosto de 2006, a raíz de la legislación mencionada. Específicamente, nos centramos en dos intervenciones: la de Marta Olinda Maffei, diputada del ARI por

Buenos Aires, miembro informante del proyecto, quien estuvo al frente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina entre 1995 y 2004; y la de Roberto Ignacio Lix Klett, diputado del partido Fuerza Republicana por Tucumán, agrupación política fundada por el represor Antonio Bussi, tradicionalmente cercana a las posturas más conservadoras de la Iglesia Católica y único opositor en la Cámara baja.

Elegimos estos dos discursos debido a que plantean opiniones contrarias entre sí respecto del proyecto y sus posturas están ampliamente desarrolladas, por lo que esperamos encontrar en estas argumentaciones las concepciones sobre la sexualidad que subyacen a la aceptación y al rechazo, respectivamente, de la educación sexual.

El uso del lenguaje como práctica social

El Parlamento constituye un escenario discursivo en el que los participantes se presentan en calidad de representantes de los diversos sectores políticos y sociales, y sus intervenciones están normadas de forma explícita por el Reglamento de las cámaras de Senadores y de Diputados. Además de los legisladores –los diputados, en el caso de nuestro trabajo–, que son los actores centrales en este tipo de evento, es de particular importancia la función del presidente de la Cámara, quien debe dirigir las discusiones, pero no participa de ellas.

Asimismo, es necesario tener en cuenta a otro destinatario en este evento comunicativo, el ciudadano común que se informa de lo sucedido en el debate, sea a través de los canales de televisión que transmiten las sesiones en vivo, los noticieros que repasan los fragmentos más destacados, o bien a través de las versiones taquigráficas disponibles en la página web del Congreso de la Nación.⁷ Este destinatario indirecto (García, 2001), si bien no está presente físicamente en el recinto y no es a él a quien está dirigido explícitamente el mensaje, condiciona la forma en que es construido el enunciado, ya que todos los legisladores conocen de su existencia y lo consideran al tomar la palabra, especialmente en aquellos debates que tratan asuntos de gran repercusión a nivel social.

Caracterizamos el debate parlamentario como un tipo de discurso político y, por consiguiente, inherentemente polémico (Verón, 1987). En el caso de los debates acerca de un proyecto de ley, se debe buscar el consenso, para lo que los legisladores, además de presentar su



voto, lo fundamentan; hecho que los lleva a valerse de estrategias discursivas muy diversas (Pérez, 1999), razón por la cual el *análisis del discurso* resulta una herramienta provechosa para su abordaje.

El proyecto de Educación Sexual Integral fue presentado primero en la Cámara de Diputados, el día 16 de agosto de 2006, donde obtuvo media sanción, con tan solo un voto en contra, y posteriormente en la Cámara de Senadores, el 4 de octubre del mismo año, donde fue sancionada la ley, también con un solo voto opositor.

El lenguaje como visión del mundo

Cada lengua particular cumple un papel esencial en la construcción social de la realidad al aparecer de manera inevitable como mediador entre el ser humano y su percepción del mundo que lo rodea (Hodge y Kress, 1979). Las reglas y categorías que conforman el sistema de la lengua funcionan como una teoría acerca del mundo, determinando no sólo la percepción que el sujeto realiza de la realidad sino también aquello que es susceptible de ser socializado. El lenguaje constituye, así, una ideología, es decir, una determinada visión del mundo, una conciencia práctica de la sociedad.

Nuestra perspectiva de análisis parte de considerar a la *cláusula*, en tanto representación del mundo (Halliday, 1985), como una de las dimensiones fundamentales en la que se manifiesta el carácter ideológico del discurso; esto es, la clasificación de procesos y participantes que se realiza en el texto.

Comenzamos nuestro análisis con el relevamiento de los distintos términos o construcciones que son empleados para categorizar a los diferentes participantes y eventos que se mencionan en el texto. El *nivel léxico* constituye una entrada sumamente productiva para analizar cuáles son los signos que circulan y los acentos valorativos que se les pretende imponer (Voloshinov, 1929). La aparición de más de un término para referir a un mismo suceso o actor da lugar al fenómeno de “sobrelexicalización”, hecho que conforma un “paradigma de disputa” (Trew, 1979), un conjunto de palabras disponibles, cada una de las cuales señala una posición ideológica determinada. Las diferentes formas de clasificación se articulan en sistemas de representación de los que se desprenden explicaciones más o menos explícitas sobre la realidad, por lo que su análisis resulta de suma

importancia para estudiar la representación del mundo que se construye en los distintos discursos.

En un segundo momento, nos interesamos por los tipos de procesos y los roles temáticos asignados a los actores sociales que aparecen en el texto, para lo que seguimos la propuesta metodológica de Hodge y Kress (1979), quienes postulan que cada lengua, cada dialecto, provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, proceso que es continuo y constante. Estos autores distinguen entre modelos *accionales*, que pueden ser transactivos, no transactivos o pseudotransactivos, y *relacionales*, que pueden ser atributivos, ecuativos o posesivos.

Ambos modelos constituyen las formas básicas de los enunciados. Sin embargo, estas estructuras sintagmáticas pueden sufrir una serie de operaciones (borramiento, sustitución, combinación o reordenamiento de sintagmas o partes de los mismos) llamadas *transformaciones*, como la pasivización, la impersonalización, la nominalización o la incorporación negativa. Tales transformaciones pueden cumplir dos funciones, economía o distorsión, tan íntimamente ligadas que resulta imposible determinar a cuál de ellas se debe la operación discursiva realizada.

El análisis de las transformaciones constituye un espacio provechoso para estudiar ante qué tópicos el emisor elige no ser explícito, selecciona qué decir y qué no decir, debido a que este tipo de operaciones sobre el enunciado básico presupone algo no dicho, un elemento (o varios) que debe(n) ser recuperado(s) para poder interpretar el enunciado a pesar del vacío producido en el eje sintagmático (Raiter, 1999). Es la ideología, el modelo construido del contexto, los valores asociados con el tópico discursivo y los conocimientos atribuidos al destinatario, lo que determina lo que podrá ser repuesto, cómo será llenado ese vacío para completar lo no dicho y, así, poder otorgar un significado al mensaje.

Análisis

Educación sexual o vida sexual: ¿de quién es el problema?

El uso del lenguaje en interacciones cotidianas es una práctica social que no sólo refleja la realidad, también contribuye a la construcción de ese mundo que nombra. Uno de los modos en que realiza esta tarea es a través de la clasificación de los diferentes participantes y eventos en sistemas de categorías, tarea para la cual el

vocabulario empleado cumple un rol principal (Hodge y Kress, 1979).

En el caso del discurso de Lix Klett, observamos que la sexualidad es presentada como un tema que involucra a toda la sociedad. Los términos más frecuentemente utilizados para referir a los actores sociales relacionados con las prácticas sexuales son “personas” o “población”, que aparecen en 17 cláusulas, categorías que incluyen a todos los individuos en un mismo sujeto colectivo, sin hacer distinción de edad, clase social o género. Esta clasificación de los participantes impide tratar el tema únicamente mediante la educación formal, dado que esta vía resulta insuficiente para abordar el verdadero problema, que es la “vida sexual” de los individuos:

1. “Si existe un ámbito donde la libertad se manifiesta de un modo claro hasta alcanzar los límites de la repugnancia [se refiere a la pedofilia] o el misterio de lo sublime [se refiere a la reproducción], es en la vida sexual de las personas”⁸ (15).
2. “Para poner sólo un ejemplo me remitiré a una de las consecuencias más drásticas que la vida sexual de una persona puede acarrear: el contagio de una enfermedad de transmisión sexual” (16).

Sólo una vez que el tema ha sido planteado y desarrollado, se menciona a los “jóvenes”, pero únicamente como uno más de los actores involucrados en las cuestiones a resolver:

3. “Lo mismo sucede con diversos programas que buscan educar a los jóvenes para evitar el embarazo adolescente. Hay quienes persiguen estos objetivos promoviendo el uso de anticonceptivos. No existe ninguno ciento por ciento eficaz” (16).

El tema de la sexualidad, en este discurso, es abordado exclusivamente a partir de los males no deseados de su práctica, como son los casos de pedofilia, las violaciones, las enfermedades de transmisión sexual o los embarazos no planificados. La alta frecuencia de elementos léxicos pertenecientes al campo de la medicina, que a su vez tiene ya incorporados metafóricamente términos propios del discurso de la guerra, clasifica el tema como un problema de salud que amenaza a la “población”. La recurrencia de palabras como “preservativos” (16, 16, 16, 16),⁹ “profilácticos” (16), “pastillas” (16), “enfermedades” (16, 18), “pandemia” (16, 18), “SIDA” (16,

16, 16, 16, 18), “contagio” (16, 16, 16, 16, 16), “vacuna” (16), “virus” (16), “riesgo” (16, 16), “lucha” (16, 16, 16), “crisis” (17) y “eliminar” (16) conforma un campo semántico que presenta la sexualidad como una enfermedad que debe ser prevenida o curada para el bien de toda la sociedad en su conjunto:

4. “Aquí está en juego el futuro de las generaciones argentinas” (17).

Por su parte, en el discurso de Maffei aparece claramente diferenciado un *Nosotros los adultos* –subdividido en los “padres”, el “docente” o “maestro” y los “diputados”–, de un *Ellos los jóvenes* –a quienes se los clasifica como “niños”, “pibes”, “chicos” e “hijos”:

5. “Todos sabemos –y los docentes lo hemos visto mucho más– lo que han padecido nuestros chicos. [...] Saquémonos la careta y empecemos a hablar seriamente de los verdaderos trastornos que padecen nuestros pibes” (12).

Esta distinción permite restringir el alcance del tema únicamente a los jóvenes, y por lo tanto, la educación formal, obligatoria para ellos,¹⁰ se convierte en una herramienta privilegiada para su tratamiento.

La educación sexual se presenta como parte de un proyecto más amplio de educación integral; hecho que se corrobora en la recurrencia de palabras relacionadas con el ámbito escolar, como “escuela” (11, 11, 11, 12, 12, 13, 13, 13, 13), “docente” (12, 12, 13, 13), “educar” (12, 12, 12, 12, 13, 13, 13), “educación” (11, 11, 11, 11, 11, 11, 12, 12, 12, 12, 12, 13, 13, 13, 13), “maestro” (13), “aprender” (11, 13, 13, 13) o “institución escolar” (13). Esta vinculación le permite a la diputada plantear el tema de la educación sexual como un derecho de las personas, a la vez que introduce la noción de sexualidad como un fenómeno integral que involucra aspectos biológicos, psíquicos, sociales y afectivos.

Sin embargo, el uso reiterado de palabras que contienen ciertos rasgos negativos, como en la cita anterior, el lexema “padecer”, verbo pseudotransactivo que supone un experimentante de un proceso intrínsecamente negativo (Kerbrat-Orrecchioni, 1986), o términos como “enfermedades” (12), “trastornos” (12), “víctima” (12, 12), “victimarios” (12), “abuso” (11, 12, 12, 12) o “violencia” (11, 12, 12), vuelve a presentar a la sexualidad como un tema conflictivo, como un problema. La concepción integral sobre la sexualidad, basada en la idea de que atraviesa



distintas dimensiones del ser humano, es rápidamente opacada por una representación que la reduce nuevamente a la mera genitalidad y, especialmente, la asimila con las consecuencias no deseadas de su práctica.

Vemos, de esta manera, que la disputa entre las posturas de ambos diputados radica, principalmente, en determinar a qué público debe orientarse la medida, hecho que hace aparecer otras cuestiones, como la forma de implementación, los contenidos a impartir o las personas encargadas de hacerlo. Sin embargo, ambos discursos, en mayor o en menor medida, coinciden en presentar la sexualidad como un factor desencadenante de situaciones no deseadas:

6. “Lamentablemente, esta educación [la educación sexual] ha motivado que se acelere el tiempo del comienzo sexual, lo cual ha provocado la pandemia de sida y de tantas enfermedades venéreas, como asimismo la crisis que hoy sufren los países desarrollados” (Lix Klett:18).

7. “Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la educación sexual. [...] Ya es tiempo de actuar y educar no sólo a la víctima. También hay que educar la voluntad, la sensibilidad, la ética y la pasión del posible victimario. Si no educamos a las dos partes, volverán a reiterarse las prácticas del abuso sexual” (Maffei:12).

En ambos casos, las prácticas sexuales constituyen las causas de males posteriores: las enfermedades venéreas

y las crisis, en el primero; los abusos, en el segundo. La única diferencia entre ambas posturas reside en el papel que se le atribuye a la educación sexual ante estas situaciones conflictivas: como un aliciente para el desarrollo de la actividad sexual; o bien, como el antídoto para contrarrestarla.

Quién hace qué a quién

Para el análisis de los tipos de procesos y la asignación temática de roles, segmentamos los textos en cláusulas, definidas a partir de la aparición de una predicación, por lo que pueden coincidir con los límites del enunciado o formar parte de éste como una proposición subordinada a la matriz principal, o bien como una proposición coordinada. En aquellos casos en los que nos encontramos con transformaciones (Hodge y Kress, 1979), intentamos recuperar la forma básica del enunciado, procurando reponer a los actores involucrados en la medida en que nos fue posible por el contexto discursivo. Obtuvimos como resultado un total de 120 cláusulas en el discurso de Lix Klett y de 150 en el de Maffei, con los siguientes tipos de procesos:

PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.
LIX KLETT	52 (43%)	35 (29%)	15 (12,5%)	6 (5%)	8 (6,5%)	4 (3,3%)
MAFFEI	58 (38%)	44 (29,3%)	19 (12,6%)	9 (6%)	12 (8%)	8 (5,3%)

En cuanto a la clasificación de los participantes, en el discurso de Lix Klett, encontramos cuatro tipos de actores sociales: las “personas” o “población”; los “jóvenes”; los “legisladores”; y los “padres”. A su vez, podemos reconocer un quinto participante, los “datos bibliográficos”, que son personificados en el texto en forma de citas de autoridad:

	Agente	Paciente	Experimentante	Dicente	Poseedor	Portador	Totales
Población	4	9	4	-	-	-	17
Jóvenes	3	1	2	-	-	-	6
Diputados	6	5	-	1	1	-	13
Padres	-	-	-	-	-	1	1
Datos bibliográficos	-	-	-	5	-	-	5

El grupo de “personas” o “población” es el que mayor número de apariciones tiene (17) y desempeña predominantemente el rol de paciente en cláusulas transactivas:¹¹

- 8. “Se debería recomendar a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas” (16).
- 9. “Se advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de contagio, pero nunca eliminarlo del todo” (16).

El segundo grupo con mayor aparición es el de los legisladores, quienes nunca son nombrados en forma expresa y aparecen principalmente en cláusulas transactivas desempeñando simultáneamente los roles de agente, al referirse al grupo de legisladores entre los que no se incluye el emisor, y paciente, cuando su propia persona sí está incluida en el colectivo:

- 10. “En este tema tan delicado [ciertos legisladores] no nos pueden estar apurando [a otros legisladores]” (19).

Los datos bibliográficos aparecen personificados en forma de citas de autoridad, que como tales, cumplen el rol de dicentes en procesos pseudotransactivos:

- 11. “Los datos científicos indican que el preservativo reduce en un 80 por ciento el riesgo de contagio, pero la promiscuidad acaba incrementando su probabilidad real” (16).
- 12. “La Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos señala que la disminución de casos de SIDA en ese país [Uganda] se relaciona principalmente con los cambios de los estilos de vida de la población” (16).

Los “jóvenes” solamente aparecen en seis cláusulas donde desempeñan los roles de experimentante o paciente, o bien constituyen el agente de un proceso transactivo valorado negativamente por el emisor, y de ese modo son clasificados como los responsables de dicha acción; hecho que transfiere la valoración del proceso a los propios jóvenes:

- 13. “Se realiza [un empleo técnicamente incorrecto de los métodos anticonceptivos] por parte de los jóvenes, propios de un estilo de vida poco comprometido e irresponsable” (17).

La clasificación como pacientes o experimentantes, si bien los desliga de culpabilidad, también los despoja de voluntad y de capacidad para decidir:

- 14. “[Los jóvenes] olvidarse de tomar la pastilla [anticonceptiva]” (17).

Los “padres” son clasificados exclusivamente a partir de lo que no tienen: derechos:

- 15. “De algún modo aquí [en el proyecto de ley] se ha dicho que los padres no tenemos derechos” (19).

Tanto el grupo de los “jóvenes” como el de la “población” o “personas” son clasificados de manera similar al cumplir un rol pasivo en los procesos en que aparecen. Su carencia de agentividad exige la ayuda de un “otro” para resolver los problemas que trae aparejados su “vida sexual”, un otro que, en este discurso, no queda claro quién o qué es.

Respecto al discurso de Maffei, podemos dividir a los participantes en dos grandes grupos: los “jóvenes” y los “adultos”, aunque este último no conforma un todo homogéneo (presenta subdivisiones significativas):

	Agente	Paciente	Experimentante	Dicente	Poseedor	Portador	Totales
Jóvenes	2	22	6	-	5	3	38
Padres	10	2	-	1	1	-	14
Legisladores	11	1	4	2	-	-	19
Docentes	4	-	1	-	-	-	5

El grupo de los “jóvenes” es el participante que mayor frecuencia de aparición tiene. Predominantemente cumple roles pasivos, ya sea como paciente, afectado por la acción de un adulto, o como experimentante de fenómenos psicológicos:

16. “No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar [...] el derecho de los pibes” (11).

17. “La persona debe ser educada integralmente” (12).

18. “[Todos sabemos] lo que han padecido nuestros chicos” (12).

En los únicos dos casos en que este participante desempeña el rol de agente: o bien no es claro su rol activo debido a las características particulares del proceso “recibir”, o bien es a la vez el agente y el paciente de una acción valorada negativamente por el emisor:

19. “El derecho de los jóvenes a recibir educación sexual” (11).

20. “[El pibe] está mal informado o con conocimientos dudosos brindados por sus compañeros” (13).

En el grupo de los “adultos” encontramos tres subdivisiones: los “padres”, los “legisladores” y los “docentes”. El primero aparece en 14 oportunidades y –de forma similar a lo que ocurre en el discurso de Lix Klett– es clasificado a partir de cláusulas que contienen una negación, dando cuenta, de ese modo, tanto de lo que no hacen los padres como de lo que no pueden hacer, fenómeno que introduce implícitamente la postura del emisor: “Las formas negativas permiten la expresión encubierta de deseos y creencias [...]. Pueden crear un universo de significados alternativos a los cuales el hablante renuncia formalmente pero que existen como resultado de su renuncia” (Hodge y Kress, 1979:145):¹²

21. “Los mismos padres que dicen que podrían objetar el derecho de su hijo de aprender [...] no pueden inhibir lo que después ocurre fuera de clase” (13).

22. “El derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual” (12).

Situación diferente se presenta para los “legisladores” y los “docentes”, quienes participan activamente en el proyecto desempeñando, principalmente, el papel de agente en procesos transactivos; hecho que les otorga la capacidad para decidir voluntariamente sus actos:

23. “Por primera vez en mucho tiempo [...] en este recinto estamos [los legisladores] a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual” (11).

24. “Es tiempo de [los docentes] educar al ser humano en su sensibilidad, en la pasión, en el amor, en la soledad. La persona debe ser educada integralmente [por el docente]” (12).

25. “Permitamos [los legisladores] que la educación sexual sea sensatamente brindada por la institución escolar” (13).

Esta clasificación constituye a los legisladores y a los docentes como los actores principales para llevar adelante la implementación del proyecto de educación sexual en los colegios. Los padres, en cambio, quedan excluidos al ser descalificados tanto por lo que no hacen como por lo que no pueden hacer. Los jóvenes, por su parte, representan el tercero discursivo: a través de su sexualidad se habla metonímicamente de ellos, a quienes hay que “cuidar” y “educar”, objetivo que los relega a un lugar pasivo en este proyecto de “educación integral”.

Agentes ausentes: ¿de quién es la culpa?

En esta etapa del análisis nos centramos exclusivamente en aquellas cláusulas que han sufrido alguna transformación de su estructura profunda. Específicamente, nos interesamos por aquellas operaciones discursivas que producen la supresión en la estructura superficial de alguno de los participantes involucrados en los procesos mencionados, como son la nominalización, la pasivización o la impersonalización (Hodge y Kress, 1979). Para ello, nos detuvimos en ciertos fragmentos de los discursos en los que la sintaxis resulta más compleja (Raiter, 2009), fenómeno que hace aumentar los grados de presuposicionalidad discursiva (Givón, 1979) y dificulta la recuperación de la forma básica del enunciado por parte del oyente o lector. De modo que, a partir de la complejidad sintáctica manifiesta en las estructuras de superficie, procuramos reponer las distintas formas básicas que componen esta clase de enunciados, para

determinar en qué momentos del discurso los emisores eligen no ser explícitos, confusos o simplemente optan por el silencio.

Si observamos los siguientes enunciados del discurso de Lix Klett, notamos que hay mucha información que queda sin ser explicitada, lo que obliga al interlocutor a tener que reponerla a partir de procesos inferenciales:

26. “La bibliografía científica señala que luego de años de intentar disminuir el contagio del virus del sida sólo a través de la distribución gratuita de profilácticos, el caso Uganda llevó a que más de 140 personalidades de 36 países africanos [...] adoptaran por consenso la estrategia del ABC” (16).

27. “Esta estrategia consiste, en primer lugar, en que la abstinencia es el único método seguro para evitar el contagio y, de no ser posible, en segundo lugar se debería recomendar a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas, y solamente en tercer lugar se advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de contagio, pero nunca eliminarlo del todo” (16).

Ambos enunciados constituyen construcciones altamente complejas desde el punto de vista gramatical, muy alejadas de la estructura menos marcada de sujeto-verbo-objeto en una cláusula simple (Givón, 1979). Al segmentar estos enunciados en cláusulas y reponer sus formas básicas, nos encontramos con las siguientes estructuras:

a. Alguien contagia a otros del virus del sida (presupuesto).

b. (Otro) alguien intentó disminuir el contagio del virus del sida.

c. Este último alguien distribuyó profilácticos gratuitos a otros (o bien lo hizo gratuitamente).

d. Este último alguien no logró disminuir el contagio del virus del sida (sobrentendido derivado del uso del verbo “intentar”).

El segundo enunciado, por su parte, resulta en las siguientes estructuras luego de la segmentación en cláusulas y de reponer sus formas básicas:

a. Alguien se abstiene de algo.

b. Esta abstinencia permite a ese mismo alguien no contagiar a otro de algo o, en su defecto, que ese otro no lo contagie de ese algo.

c. Otro alguien (diferente de los anteriores) recomienda a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas.

d. Este otro alguien advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de que la población contagie a otro o sea contagiada por otro de algo.

Vemos, en este fragmento del discurso, la aparición de dos tipos de operaciones: la nominalización y la impersonalización. La primera de estas transforma un proceso dinámico en un producto estático, y de ese modo, borra a los actores involucrados así como también la actividad misma. Por su parte, el uso del *Se* impersonal (Marcovecchio, Lieberman y Trombetta, 2006), en el segundo enunciado, elude la mención de los agentes encargados de realizar los actos de recomendar y de advertir, mismos agentes que deberían llevar adelante las medidas relacionadas con la “vida sexual de la población”.

Es decir, en este discurso son omitidos tanto los actores involucrados y afectados por las prácticas sexuales como también aquellos otros que deberían tomar las decisiones sobre cómo contrarrestar los “males” ocasionados por estas prácticas. El único actor que es nombrado es “la población”, colocado en una posición de inferioridad respecto de un “otro” que le da recomendaciones y advertencias;¹³ sólo subordinadamente cumple un papel activo en la práctica sexual.

En el discurso de Maffei también encontramos el uso de estos recursos, pero sus efectos son diferentes:

28. “No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar, a partir de nuestras incapacidades, miedos, inhibiciones y desconocimientos que tenemos, el derecho de los pibes a aprender”. (11)

29. “Conocemos acerca del abuso y de la violencia, de la prostitución y pornografía infantiles en la actualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, de la maternidad adolescente –como han manifestado mis compañeras– y de los conflictos familiares ocultos” (12).

En el primero de estos enunciados aparece en tres ocasiones el uso del *Se* impersonal y en los tres casos, los procesos están negados y modalizados con el verbo auxiliar *Poder*, que no comporta un matiz epistémico



sino deóntico, dado que, de lo contrario, al menos las dos primeras cláusulas serían contradictorias. Obtenemos, así, las siguientes formas básicas:

- a. *Alguien está desgajando al ser humano.*
- b. *Desgajar al ser humano está mal.*
- c. *Alguien (que puede o no ser el mismo que el anterior) está fracturando al ser humano.*
- d. *Fracturar al ser humano está mal.*
- e. *Recortar el derecho de los alumnos a aprender está mal.*

En el segundo enunciado, en cambio, se utilizan varias nominalizaciones, algunas de las cuales derivan de procesos que son inherentemente negativos (Kerbrat-Orecchioni, 1986). De esta manera, recuperamos las siguientes formas básicas:

- a. *Nosotros conocemos que:*
- b. *Alguien abusa de un otro.*
- c. *Alguien utiliza la violencia sobre otro o sobre algo.*
- d. *Alguien prostituye a un otro infante o bien ese infante se prostituye por sí solo.*
- e. *Alguien transmite sexualmente a otro enfermedades.*
- f. *Alguien oculta conflictos familiares a otro.*

En ambos enunciados los procesos evaluados negativamente por la emisora aparecen transformados en la forma superficial –a través de la impersonalización, en el primer caso, y la nominalización, en el segundo–; especialmente el primero de estos enunciados está sumamente modalizado con recursos mitigadores (Lavandera, 1986), como son los usos del verbo auxiliar *poder* con valor deóntico o del pronombre de primera persona del plural para hacer referencia a un colectivo que no incluye al sujeto hablante. Estas operaciones discursivas tienen como efecto que resulte imposible para el interlocutor reponer quiénes fueron los responsables de dichos actos.

Esta omisión de los actores responsables de los actos negativos contrasta sintagmáticamente con la clara referencia que se hace, en el mismo discurso, a aquellos sujetos que son responsables de los actos valorados positivamente:

30. “Por primera vez en mucho tiempo, [...] en este recinto estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual [...]. Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo. [...] Por primera vez vamos a sacarnos el “mascarón”, vamos a sacarnos la hipocresía y vamos a empezar a plantear una historia diferente, de hablar con la verdad, sin dejar la ética, los principios y la verdad de lado” (11).

La información de la primera persona gramatical del plural en la desinencia de los verbos conjugados presenta un “Nosotros” inclusivo cuyo alcance podemos delimitar en el grupo de “los diputados” o “los legisladores” a partir de la referencia espacial que se hace en el texto al Congreso de la Nación.

Vemos dos operaciones discursivas claramente opuestas: por un lado, el uso de nominalizaciones y formas impersonales evita la mención explícita de los agentes de los procesos valorados negativamente por la diputada del ARI, de manera que pierde fuerza la denuncia realizada. Por el otro, el uso del “Nosotros” inclusivo presenta a los responsables de desarrollar las acciones positivas, trasladando así la evaluación sobre los procesos al propio grupo.

Sexualidades peligrosas

El estudio del nivel semántico excede el marco propio de la lingüística. La dimensión significativa no puede analizarse en el propio discurso sino en relación con sus condiciones productivas, entre las que siempre se encuentran otros discursos. Reponer esos otros discursos, identificar los signos y las valoraciones que circulan en una época determinada es una tarea imprescindible que debe realizar el analista, si pretende lograr un conocimiento –siempre parcial– del funcionamiento de los significados y su disputa en una sociedad determinada:

Los signos no “significan” aislados sino en el texto en el que aparecen, y a la vez como resultado de toda una producción discursiva de determinados emisores, personales o institucionales. De acuerdo con los sintagmas en los que aparecen, con qué otros signos se los combina o califica, con cuáles se los compara, contraponen o coordina, los signos adquieren diferente valor [Raiter, 1999:43].

En esta investigación hemos analizado las valoraciones que circularon sobre el signo ideológico “sexualidad” en el debate parlamentario sobre el proyecto de Educación Sexual Integral en la Argentina, centrándonos específicamente en las posturas a favor y en contra del proyecto de los diputados Maffei y Lix Klett, respectivamente. De esta manera, hemos observado que el discurso que sustenta la educación sexual integral no logra imponer nuevas valoraciones sobre la sexualidad, sino que, al justificar la inclusión del tema como contenido curricular a partir exclusivamente de los tópicos que ya estaban presentes en el interdiscurso, especialmente las consecuencias no deseadas de la práctica sexual, reproduce los mismos valores ya establecidos en el discurso dominante. La predominancia del discurso de la medicina preventiva, manifestada en la insistencia en el uso de métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades, vuelve a reducir la sexualidad a la mera genitalidad, dejando en el olvido las perspectivas de género y de derechos humanos que vendrían a incorporar otras dimensiones en el abordaje del tema.

El discurso de Maffei queda calificado como un discurso opositor (Raiter, 1999) a aquel que se pronuncia en contra del proyecto al negar los tópicos planteados por dicho discurso: al tiempo que los niega, los reconoce y legitima, y así pierde iniciativa su propio discurso.

Sea a causa del pecado que implica, sea por el riesgo que conlleva, la abstinencia se presenta, con mayor o menor explicitud, en ambos discursos como la única solución al problema de la sexualidad hasta formar una pareja estable, monógama, adulta y saludable. Mientras tanto, el carácter integral de la sexualidad permanece fuera del campo de las significaciones posibles.

Notas

- ¹Giddens (1992) señala que si bien la libertad sexual extramatrimonial era una práctica propia de los grupos aristocráticos, su ausencia entre las clases más pobres no respondía a una cuestión ética, sino a la falta de tiempo y energías producto de un estilo de vida caracterizado por intensas jornadas dedicadas al trabajo agrícola.
- ²La mayor frecuencia de notas a partir de esa fecha relacionadas con la sexualidad o temas afines en los principales diarios de la Argentina, como son *Clarín*, *Página/12* y *La Nación*, da cuenta de este hecho.
- ³A comienzos del año 2006 se difundieron en los medios dos casos de abuso emblemáticos debido a que se trató de mujeres discapacitadas víctimas de violación, a quienes la “justicia” les negó la autorización para que se les practicara un aborto.
- ⁴Una encuesta realizada por el Instituto Social y Político de la Mujer (ISPM) y la United Nations Funds for Population (UNFPA), en el año 2004, consultó a 1200 personas de entre 16 y 55 años de edad, en varias jurisdicciones de la Argentina, y dio como resultado que el 96,9% de los encuestados estaba a favor de incluir la educación sexual en el ámbito escolar.
- ⁵Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- ⁶La última gran controversia en torno a la educación sexual que tuvo repercusión en los medios fue en septiembre de 2012, durante la elaboración de este artículo, en la provincia de Formosa, donde un docente fue sancionado por haber mostrado a sus alumnos un video en el que se enseñaba cómo colocar un preservativo.
- ⁷www.congreso.gov.ar
- ⁸Todos los ejemplos corresponden a la transcripción taquigráfica tomada de la reunión ordinaria no. 26, sesión no.19, del 16 de agosto de 2006, en la Cámara de Diputados de la Nación (disponible en <http://www.diputados.gov.ar/secparl/dtaqui/versiones/index.html>). En adelante, sólo colocaremos los números de página entre paréntesis.
- ⁹El número entre paréntesis remite a la página del corpus en que aparece la palabra. La repetición del número alude al hecho de que la misma palabra aparece más de una vez en la misma página.
- ¹⁰La ley de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006, establece la obligatoriedad de los niveles preescolar, primario y secundario, por lo que amplió la educación formal obligatoria de 10 a 13 años.
- ¹¹Seguimos la noción de ‘transactividad’ tal cual la entiende Trew, como aquellas cláusulas que comprenden “transacciones que pueden ser físicas (“pegar”), mentales (“asustar”) o actos verbales (“amenazar”)” (1983:169).
- ¹²La traducción de la cita es nuestra.
- ¹³Como señala Ducrot (1984), el acto de enunciación establece un contrato social entre los interlocutores, por lo que crea derechos y deberes entre ellos.

Referencias

- Ariés, Philippe (1982 [1987]), *Sexualidades occidentales*, Buenos Aires, Paidós.
- Ducrot, Oswald (1984 [2001]), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial.
- Dvoskin, Gabriel (2012), “Eso no se dice, eso no se hace, eso no se toca. La educación formal de la sexualidad” en Raiter, Alejandro y Julia Zullo (comps.), *Esclavos de las palabras*, Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Faur, Eleonor (2012), *El desafío de la educación sexual*, La Plata, UNiPE.
- Foucault, Michel (1976 [2001]), *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, Argentina, Siglo XXI.
- García, María Marta (2001), *La enunciación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- Giddens, Anthony (1992 [1998]), *La transformación de la intimidad*, Buenos Aires, Cátedra.
- Givón, Talmy (1979), *On understanding grammar*, Nueva York, Academic Press.
- Halliday, Michael Alexander (1985), *Introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- Hodge, Robert y Gunther Kress (1979), *Language as ideology*, Londres, Routledge.
- HCDN (2006), Transcripción taquígrafa de la reunión ordinaria no. 26, sesión no.19, del 16 de agosto, Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Argentina. Disponible en <http://www.diputados.gov.ar/secparl/dtaqui/versiones/index.html>
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986), *La enunciación de la subjetividad en la lengua*, Buenos Aires, Hachette.
- Lavandera, Beatriz (1986), “Decir y aludir: una propuesta metodológica” en *Filología*, año XX, no. 2, Buenos Aires, Instituto de Filología y Literatura Hispánica-FFyL-UBA.
- Marcovecchio, Ana María, Lieberman, Dorotea y Augusto Trombetta (2006), *Valores sintácticos y semánticos de las construcciones pronominales*, Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Pêcheux, Michel (1975 [2010]), *Semántica e discurso*, Campinas, Editora Unicamp.
- Pérez, Sara (1999), “Voces en el Parlamento” en Raiter, Alejandro (comp.), *Discurso y ciencia social*, Buenos Aires, Eudeba.
- Raiter, Alejandro (1999), “Mensaje, presuposición e ideología” en *Discurso y ciencia social*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1999), *Lingüística y política*, Buenos Aires, Biblos.
- (2009), “Hablo y entiendan’: creencias, presuposición e interdiscurso en los actos de Cristina Fernández de Kirchner” en *Oralia*, vol. 12, Almería, Arco/Libros.
- Trew, Tony (1979 [1983]), “Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica” en Fowler, Roger (comp.), *Lenguaje y control*, México, FCE.
- Verón, Eliseo (1986 [1993]), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette.
- Voloshinov, Valentin (1929 [2009]), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Argentina, Godot.
- Wainerman, Catalina, Di Virgilio, María Mercedes y Natalia Chami (2008), *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires, Manantial.