

EL DISCURSO POLÉMICO EN EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

THE CONTROVERSIAL DISCOURSE IN THE DEBATE ABOUT THE INTEGRAL SEXUAL EDUCATION

Gabriel Dvoskin
CONICET/ Universidad de Buenos Aires
(Argentina)
gabidvoskin@gmail.com

Resumen

En este artículo, analizamos con herramientas del Análisis del Discurso las posturas que se manifestaron sobre el proyecto de Educación Sexual Integral en el debate parlamentario que tuvo lugar en la Cámara de Diputados, el día 16 de agosto de 2006. Más allá del pronunciamiento a favor o en contra de la sanción de la ley, nos interesa indagar en las lógicas argumentativas (Angenot, 2015) que desarrollan las diferentes posiciones sobre el proyecto, esto es, determinar si comparten o no un mismo marco de creencias, si los planteos argumentativos parten de los mismos presupuestos, condición necesaria para establecer las bases para la discusión en miras a un eventual consenso sobre el tema.

Palabras clave: educación sexual – debate parlamentario – discurso polémico – lógicas argumentativas.

Abstract

In this article, we analyze with tools of the Discourse Analysis the positions that were manifested on the project of Integral Sexual Education in the parliamentary debate that took place in the Chamber of Deputies, on August 16, 2006. Beyond the pronouncement in favor or against the sanction of the law, we are interested in investigating the argumentative logics (Angenot, 2015) that develop the different positions on the project, that is, determine whether or not they share the same framework of beliefs, if the argumentative proposals start of the same budgets, necessary condition to establish the bases for the discussion in view of an eventual consensus on the subject.

Keywords: sexual education – parliamentary debate – polemical discourse – argumentative logic.

1. INTRODUCCIÓN

En toda sociedad existen temas polémicos, temas que suscitan controversia, cuyo tratamiento discursivo, sea en el ámbito privado o público, recibe una atención

particular. Por lo general, esta clase de tópicos suele evitarse en las conversaciones o abordarse de manera poco precisa, de modo tal de que el locutor pueda desentenderse fácilmente de la responsabilidad sobre lo dicho o inferido por su destinatario (Lavandera, 1986), modalidad que confirmaría su condición de tabú. O bien, puede ocurrir que haya condiciones específicas de la coyuntura histórico-social que hagan que estos asuntos tengan que ser tratados, independientemente de las voluntades individuales.

La sanción de la ley de Educación Sexual Integral,¹ en octubre del año 2006, en la Argentina, puso en circulación una variedad de voces y posicionamientos sobre la sexualidad, el sexo, las enfermedades venéreas, los casos de abuso, embarazo adolescente o aborto, que no estaban presentes en la agenda pública.² Más allá del amplio consenso que hubo a favor de la medida en el recinto parlamentario, actores sociales pertenecientes a instituciones diversas, fundamentalmente el Ministerio de Educación y la Iglesia Católica, pero también periodistas y representantes de organismos de derechos humanos y de género (Esquivel, 2013), se vieron interpelados a expresar públicamente sus posturas sobre estos temas, polifonía a partir de la cual se originó un debate que continúa desarrollándose en la actualidad.³

El análisis de los diferentes discursos que aparecieron en los ámbitos político, mediático y pedagógico, a raíz de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral, constituye un objeto de estudio de especial interés para el Análisis del Discurso, debido a que ofrece una vía de entrada para los estudios sobre el funcionamiento ideológico del lenguaje y para los análisis sociales.

Caracterizamos el discurso polémico como un tipo de discurso argumentativo (Amossy, 2017), dado que establece relaciones entre posiciones antagónicas en torno a un mismo eje. Este debate obliga a los diferentes locutores a emplear una variedad de recursos con el fin no sólo de presentar su propia postura, sino también de erigirla de

¹ La Ley Nacional 26.150, denominada “Ley de Educación Sexual Integral”, establece la obligatoriedad de impartir educación sexual en todas las escuelas de la Argentina, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria.

² Si bien la ley se produjo como respuesta a una serie de demandas que ya estaban presentes en la agenda política, como la despenalización del aborto (Wainerman *et al.*, 2008), su sanción produjo que ciertos tópicos se instalaran de manera definitiva en los medios de comunicación y también en la institución escolar, hecho que les otorgó una visibilidad que no tenían previamente.

³ El 10 de abril de 2018 se comenzó a tratar en el Congreso un proyecto para la despenalización del aborto, en la Argentina. Una de las consignas de aquellos sectores que están a favor es “Educación Sexual Integral para decidir; aborto seguro, legal y gratuito para no morir”, lema que deja en evidencia que, casi doce años después de su sanción, la implementación de la Educación Sexual Integral continúa siendo un tema de discusión.

modo convincente ante su público para que aparezca como la más conveniente frente a la diversidad de puntos de vista.

Por otro lado, este tipo de discurso constituye una vía privilegiada para los análisis sociales debido a que en la argumentación no sólo se ponen en juego esquemas de pensamiento formales y se disponen pruebas, sino que también y, fundamentalmente, se presentan las reglas comunes de lo argumentable, de lo conocible, de lo debatible y de lo persuasible en una sociedad determinada (Angenot, 2010). El carácter retórico de un discurso permite vislumbrar las creencias y representaciones que circulan socialmente, ya que pone de manifiesto qué sentidos están validados y legitimados al presentarlos como creíbles, verosímiles o simplemente, posibles, frente a otros que resultan absurdos, graciosos o utópicos, clasificaciones que los relegan del marco de lo esperable. Qué temas son susceptibles de ser debatibles en una sociedad determinada y cuáles son los esquemas y lógicas que sustentan las argumentaciones no dependen de un razonamiento trascendental, común para todas las situaciones y sociedades, sino de las formas posibles de lo pensable para cada época particular (Angenot, 2015).

En este artículo, analizamos con herramientas del Análisis del Discurso las posturas que se manifestaron sobre el proyecto de Educación Sexual Integral en el debate parlamentario que tuvo lugar en la Cámara de Diputados, el día 16 de agosto de 2006. Más allá del pronunciamiento a favor o en contra de la sanción de la ley, nos interesa indagar en las lógicas argumentativas (Angenot, 2015) que desarrollan las diferentes posiciones sobre el proyecto, esto es, determinar si comparten o no un mismo marco de creencias, si los planteos argumentativos parten de los mismos presupuestos, condición necesaria para establecer las bases para la discusión en miras a un eventual consenso sobre el tema.

2. EL DISCURSO POLÉMICO

El debate parlamentario presenta características propias del discurso político, hecho que nos permite considerarlo como un subtipo dentro de este género. Sus 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 la Cámara (Pérez, 2005). En el caso de los debates acerca de un proyecto de ley, se pretende generar consenso, para lo que los legisladores, además de presentar su voto, deben

fundamentarlo, por lo que deben valerse de estrategias discursivas muy diversas (Carbó, 1995).

Además de los legisladores, que son los actores centrales en este tipo de evento comunicativo, es de particular importancia la función del presidente de la cámara, quien debe dirigir las discusiones, pero no participa de ellas.

Sumado a estos participantes se encuentra otro destinatario en la escena, el ciudadano común que se informa de lo sucedido en el debate, ya sea a través de los canales de televisión que transmiten las sesiones en vivo o de 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 Argentina.⁴ Este destinatario indirecto,⁵ si bien no está presente físicamente en el recinto y no es a él a quien está dirigido explícitamente el mensaje, está contemplado por los legisladores en el momento de tomar la palabra, especialmente en aquellos debates que tratan asuntos de gran repercusión a nivel social, como lo fue el proyecto de ley sobre la Educación Sexual Integral.⁶

Seguimos a Verón (1987) al definir el discurso político como eminentemente polémico, característica que pone en el centro de la escena a un adversario al que se enfrenta y al que se debe rebatir. Sin embargo, el destinatario político no es un sujeto homogéneo, de acuerdo con Verón, sino que este lugar está ocupado por tres tipos de destinatarios, cada uno de ellos objeto de un tipo de acto particular: de refuerzo, para el *prodestinatario*, que es aquel que ya forma parte del colectivo del locutor y que comparte sus creencias; de polémica, respecto al *contradestinatario*, que es a quien se

⁴ www.congreso.gov.ar

⁵ García Negroni (2016) establece una clasificación entre diferentes tipos de destinatario: el destinatario directo, el encubierto y el indirecto. El primero de estos destinatarios es aquel que comparte la relación de interlocución con el locutor y a quien está dirigido explícitamente el mensaje, hecho que se evidencia en que a este tipo de destinatario están referidas las marcas de la segunda persona que aparecen en el enunciado. Por su parte, tanto el destinatario indirecto como el encubierto no forman parte de la relación de interlocución, por lo que nunca se los designa con las formas de la segunda persona, aunque sus presencias están previstas por el locutor, hecho que puede dejar huellas en la superficie textual. En el caso específico del discurso político, señala García Negroni, el destinatario encubierto se define como la persona a quien se dirige una fuerza ilocucionaria (de amenaza o advertencia) oculta o derivada de un complejo ilocucionario. El destinatario indirecto, en cambio, nunca es objeto de actos de habla de amenaza o advertencia, pero sí de actos, también derivados, en los que su voz resulta desautorizada o desacreditada. Las marcas de la tercera persona con que suele referirse a estos tipos de destinatarios en el discurso político dan cuenta de su condición de no-persona, tercero discursivo, característica que los ubica como adversarios o indecisos, pero nunca dentro del colectivo del locutor.

⁶ Una 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 un 96,9% de los encuestados estaba a favor de incluir la educación sexual en el ámbito escolar.

enfrenta; y de persuasión, en relación con el *paradestinatario*, que es a quien pretende convencer. Esta multidestinación simultánea trae aparejada la necesidad de emplear una serie variada de operaciones discursivas, que constituye a los diferentes destinatarios y, especularmente, al propio locutor (García Negroni & Zoppi Fontana, 1992).

La multiplicidad de destinatarios y de funciones asociadas con cada uno de ellos pone de relieve el hecho de que la dimensión retórica del uso del lenguaje no siempre tiene como fin convencer a un otro, fenómeno que obliga a establecer una distinción entre argumentar y persuadir. Tanto los estudios clásicos sobre retórica como los modernos (Aristóteles, 1991; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989) han concebido la argumentación como una estrategia llevada a cabo con el fin primordial de lograr consenso sobre un determinado tema que despierta posiciones disímiles. Esta concepción reposa sobre la idea de que el uso del lenguaje constituye un vehículo de comunicación basado en una racionalidad compartida, que tiene como premisa la búsqueda del acuerdo (Habermas, 1986). De esta manera, presupone una valoración negativa del desacuerdo (Amossy, 2017) y parte de la premisa de que la persuasión es la regla antes que la excepción, si bien, en la mayoría de los casos, los desacuerdos persisten y el mutuo entendimiento no siempre es un objetivo a lograr por los propios interlocutores (Angenot, 2015).

Dentro del campo del Análisis del Discurso, encontramos una serie de autores que han criticado estas concepciones de retórica, argumentación y persuasión. Maingueneau (1984), por ejemplo, propone considerar la polémica como una dimensión constitutiva del discurso, en la medida en que delimita el universo semántico que caracteriza a un discurso al interior de un espacio discursivo determinado. Según este autor, cada discurso está elaborado sobre un conjunto de rasgos semánticos repartidos en dos registros: de un lado, los semas “positivos”, reivindicados; del otro, los semas “negativos”, rechazados. De acuerdo con esta teoría, cada posición enunciativa “traduce” los enunciados del Otro a las categorías del propio sistema. En consecuencia, estos enunciados sólo son “comprendidos” al interior del discurso interpretante, que se apropia del discurso del Otro al valorarlo según su propia red semántica.

Angenot (2015), por su parte, sostiene que es necesario cambiar el enfoque de los estudios retóricos y centrar la atención en los casos en los que el desacuerdo persiste, hecho que pone de manifiesto que la argumentación no necesariamente conduce a la persuasión. El análisis de los desacuerdos y los malentendidos permitirían observar no sólo las diferencias en los contenidos de los argumentos expuestos, sino también, y

principalmente, en las lógicas que sustentan los razonamientos que subyacen a cada postura. Estos desacuerdos pueden obedecer a una ruptura de las lógicas argumentativas, fenómeno que pondría en evidencia la coexistencia de dos universos mentales diferentes. Cada universo mental supone un sentido común particular, que incluye reglas sobre lo decible, lo cognoscible y lo discutible, hecho que impide la comprensión entre las posturas antagónicas y generaría un “diálogo de sordos” (Angenot, 2015: 127).

También debemos mencionar los trabajos de Amossy (2000, 2017), quien reivindica el desacuerdo frente al valor peyorativo que se le ha atribuido a este fenómeno en las sociedades democráticas. De acuerdo con esta autora, la deliberación y el debate suelen ser concebidos como mecanismos para eliminar las diferencias ante la diversidad de opiniones sobre un mismo tema, con el objetivo de llegar a un acuerdo. El disenso se plantea, de esta manera, como una etapa que debe ser superada, dado que, de lo contrario, el debate se considerará un fracaso, desde la perspectiva de la retórica persuasiva.

Amossy señala que esta línea epistemológica obvia el hecho de que los conflictos y los desacuerdos son necesarios para los cambios sociales. Las polémicas y la diversidad de opiniones son inherentes a las sociedades democráticas pluralistas, sostiene Amossy, que no se rigen por un criterio de verdad sino de lo razonable, por lo que es necesario desarrollar una retórica del disenso antes que una retórica persuasiva.

En este artículo, analizamos las posturas desarrolladas por dos diputados durante el debate parlamentario que tuvo lugar a raíz del proyecto de Educación Sexual Integral. En primer lugar, indagamos en la intervención de Marta Olinda Maffei, diputada por aquel entonces del partido Afirmación de una República Igualitaria (ARI) por Buenos Aires y miembro informante del proyecto, y quien estuviera al frente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) entre los años 1995 y 2004. En segundo lugar, abordamos el posicionamiento de Roberto Ignacio Lix Klett, quien era en ese momento diputado del partido Fuerza Republicana por Tucumán, agrupación política fundada por el represor Antonio Bussi y tradicionalmente vinculado con los sectores más conservadores de la Iglesia Católica, y único opositor en la cámara baja.

Hemos elegido estas dos intervenciones debido a que plantean posturas diferentes sobre el proyecto de Educación Sexual Integral y están ampliamente desarrolladas, por lo que esperábamos encontrar en sus discursos las lógicas (Angenot, 2015) que

sustentan sus argumentaciones a favor y en contra. Específicamente, nos interesa observar si los discursos de uno y otro diputado comparten los mismos presupuestos, marco de referencia que posibilitaría la discusión –independientemente de un eventual acuerdo sobre el tema en cuestión–; o si, por el contrario, estos discursos parten de universos semánticos diferentes, lo que implicaría una ruptura entre las lógicas argumentativas, hecho que impediría el entendimiento entre una y otra postura y, en consecuencia, sería imposible lograr cualquier tipo de consenso sobre el tema de debate.

3. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nuestra investigación parte de la propuesta de Guimarães (1998, 2004), quien retoma la línea polifónico-argumentativa desarrollada por Anscombe y Ducrot (1988) e incorpora a su teoría una perspectiva materialista sobre el discurso (Pêcheux, 2010).

Si bien Guimarães coincide con Ducrot en atribuir al lenguaje un carácter primordialmente argumentativo, se distancia de su enfoque al sostener que no es en el sistema de la lengua donde reside el núcleo semántico de las palabras y expresiones que se emplean en un texto, sino en el interdiscurso, esto es, en el conjunto de las formaciones discursivas desde la que se posiciona el sujeto para emitir su enunciado. De acuerdo con esta línea de investigación, es la posición de sujeto la que habilita determinados encadenamientos argumentativos de un texto, posición que, paralelamente, clausura encadenamientos alternativos. De esta manera, la argumentación se presenta como un modo de organizar la memoria discursiva⁷ desde el presente del acontecimiento, dirigiendo, así, el recorrido futuro de lo decible: “La dirección de la enunciación, propia de la orientación argumentativa, se sustenta en lo ya-dicho del interdiscurso que moviliza la lengua. (...) Es el interdiscurso lo que constituye el sentido de la argumentación.” (Guimarães, 1998: 431).⁸

El sentido de un texto se presenta, así, como un fenómeno argumentativo e interdiscursivo, en la medida en que está configurado por los discursos que, por un lado, el texto retoma y que constituyen las premisas en las que se apoya y que funcionan como punto de partida para construir su propia enunciación. Y, por el otro lado, el

⁷ Seguimos a Orlandi (2005) al tomar los conceptos de memoria discursiva e interdiscurso como sinónimos.

⁸ La traducción de la cita es nuestra.

sentido está constituido por aquellos otros discursos con los que el texto se encadena y a los que orienta, estableciendo su recorrido argumentativo.

En este artículo, nos proponemos restituir las lógicas argumentativas de los discursos pronunciados por los diputados Maffei y Lix Klett sobre el proyecto de Educación Sexual Integral. Para ello, analizamos los dispositivos de enunciación (Verón y Sigal, 1985) configurados en sus intervenciones, con el objetivo de establecer las posiciones que asumen cada uno de los locutores para pronunciarse sobre este tema. De esta manera, observamos qué imágenes construyen de sí mismos y de sus destinatarios; con qué discursos polemizan, a cuáles otros retoman como premisas para construir su argumentación y a qué otros discursos orientan.

Adoptamos, para nuestro análisis, la distinción propuesta por la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) entre el locutor del texto, sujeto discursivo a quien se atribuye la responsabilidad global del acto de enunciación en el mismo enunciado y a quien remiten las marcas de la primera persona; y los enunciadores, origen de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado y a quienes se considera como los responsables de ciertos actos particulares vinculados con la enunciación. Estos enunciadores no necesariamente se identifican con un sujeto particular, sino que pueden ser puntos de vista abstractos, potenciales.

Focalizamos nuestro análisis, por un lado, en los recursos polifónicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que introducen en el texto una variedad de voces alternativas a la del locutor. Y, por otro lado, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios (Kerbrat-Orecchioni, 1986), que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, las imágenes de a quienes dirige su mensaje.

Para el análisis de las dimensiones polifónica y dialógica, complementamos nuestro aparato metodológico con las categorías propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005). Nos centramos, específicamente, en el análisis del subsistema de compromiso, que se centra en los recursos lingüísticos que se utilizan para posicionar al locutor en relación con las proposiciones comunicadas en su texto y los significados por medio de los cuales se reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que los enunciados ponen en juego. A lo largo de una escala de valores, encontramos dos polos opuestos: la monoglosia, que ignora la diversidad de voces que entra en escena en todo acto comunicativo y presenta, por lo tanto, la postura del locutor como la única posible;

y la heteroglosia, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado, ya sea para su apertura dialógica o para su clausura (Kaplan, 2004).

A partir del análisis de los dispositivos de enunciación constituidos, nos proponemos dar cuenta de las lógicas argumentativas que sustentan los discursos de uno y otro diputado. Las diferentes posiciones de sujeto asumidas por los locutores otorgan a los signos empleados en sus textos determinados valores (Pêcheux, 2010), fenómeno que configura un recorrido argumentativo particular al retomar determinados discursos y habilitar ciertos otros con los que se encadena y que funcionan como sus posibles continuaciones.

4. ANÁLISIS

Expondremos, en primer lugar, el análisis de la intervención de Marta Olinda Maffei, diputada por el ARI por Buenos Aires, y luego, el de Ignacio Lix Klett, diputado por el partido Fuerza Republicana por Tucumán. Este orden respeta la cronología en la que los legisladores expusieron sus posturas en el debate.⁹

Debido a que los partidos ya habían manifestado la votación en bloque sobre este tema, la media sanción de la ley estuvo prácticamente garantizada desde el comienzo del debate. Al tomar la palabra Maffei, los seis diputados preopinantes habían dado su apoyo al proyecto. Por su parte, Lix Klett fue el noveno en expresar su opinión sobre un total de once, siendo el resto de los participantes Blanca Inés Osuna, diputada por Entre Ríos; Lucía Garín de Tula, diputada por Catamarca; María del Carmen Rico, diputada por Buenos Aires; María Angélica Torrontegui, diputada por San Luis; Eusebia Antonia Jerez, diputada por Tucumán; Esteban José Bullrich, diputado por la Capital; Silvia Augsburguer, diputada por Santa Fe; Alicia Marcela Comelli, diputada por Neuquén; y Marcela Virginia Rodríguez, diputada por la Capital.

4.1. AMOR POR EL CONOCIMIENTO

⁹ Todos los ejemplos que figuran en el análisis corresponden a la transcripción taquigráfica tomada de la reunión ordinaria N°26, sesión N°19 del día 16 de agosto de 2006 (disponible en <http://www.l.hcdn.gov.ar>). En adelante, luego del fragmento del corpus citado, colocaremos entre paréntesis el número de página y las iniciales del diputado al que corresponde el ejemplo: “MOM”, para el caso de Marta Olinda Maffei, e “ILK” para Ignacio Lix Klett.

La intervención de Maffei presenta un estilo predominantemente monoglósico (Martin & White, 2005), característica que impide reconocer voces y posturas alternativas a la de la locutora en la superficie textual. El uso de estructuras que contienen información presupuesta (Ducrot, 1984) o aseveraciones establece, por un lado, aquellos contenidos que constituyen el marco de creencias del que parte su discurso y, por el otro, configura su imagen al definir el colectivo de identificación en el que se incluye:

1. En este recinto estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual, que ha causado estragos en la historia de la civilización y particularmente en la historia de las mujeres y de las niñas. Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo. (MOM: 12)
2. Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la educación sexual. Todos sabemos –y los docentes lo hemos visto mucho más– lo que han padecido nuestros chicos. 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 (...) y de los conflictos familiares ocultos. (MOM: 12)
3. ¡Cuántos siglos de violencia, cuántos miedos, cuántas culpas! (MOM: 12)
4. Es enorme la cantidad de denuncias [sobre abuso sexual] de la Sociedad Argentina de Pediatría. No hay límite de edad. Las víctimas son cada vez de menor edad. (MOM: 12)

El uso de la primera persona del plural, en los dos primeros fragmentos, da cuenta del colectivo en el que se incluye la locutora. Sin embargo, el alcance no es el mismo en ambos casos, sino que se pueden distinguir dos grupos diferentes, que se corresponden con dos posiciones distintas que asume la locutora. En el primer ejemplo, el *Nosotros* remite únicamente al conjunto de los diputados presentes en el recinto y que apoyan el proyecto de ley. En cambio, en el segundo, aparece un segundo grupo que refiere a los docentes, conjunto en el que la diputada también se incluye.

Tanto bajo la forma de presupuestos, en los dos primeros ejemplos, o mediante aseveraciones, en los fragmentos 3 y 4, la diputada presenta como parte del universo de creencias de los interlocutores a la sexualidad exclusivamente a partir de los males ocasionados, particularmente en las mujeres y las niñas. El abuso sexual, la prostitución infantil, las enfermedades venéreas o los sufrimientos son los temas que la diputada recupera como punto de partida para desarrollar su postura a favor de la implementación de educación sexual en los colegios. La promoción del proyecto se fundamenta, principalmente, sobre la base de las consecuencias que su no tratamiento ha provocado, por lo que su aplicación funcionaría como una especie de remedio o cura para una enfermedad que acecha.

Estas valoraciones sobre los signos “sexualidad” y “educación sexual”, que forman parte del marco de creencias que la locutora define en su interlocución con sus destinatarios directos, constituyen, a su vez, los elementos polémicos de su discurso frente a su adversario –representado principalmente en la figura del diputado opositor a la sanción del proyecto y también en la del padre–, a quien le atribuye la responsabilidad de que estos males sucedan, ya sea por no apoyar la sanción del proyecto que permitiría combatirlos, ya sea por ser el culpable efectivo de haber ocasionado dichas aberraciones:

5. 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. (MOM: 11)

6. Los mismos padres que dicen que podrían objetar el derecho de su hijo de aprender en forma sistemática, científica, ética y ordenada dentro de la escuela a través de los especialistas y de los docentes, no pueden inhibir lo que después ocurre fuera de clase. (MOM: 13)

El uso de la negación polémica (Ducrot, 1984), en los ejemplos 5 y 6, “opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos [y] permite conservar las presuposiciones del enunciado positivo subyacente” (García Negroni & Tordesillas Colado, 2001: 205-206). Estas dos posturas antagónicas serían la de Maffei, que plantea la necesidad de implementar la educación sexual en los colegios, y la de un otro a quien se le atribuye la forma positiva subyacente, esto es, que la educación sexual no es necesaria y que se puede continuar con los mismos métodos de enseñanza que se han practicado hasta el momento. A partir de este recurso, la diputada no sólo plantea la urgencia de un cambio en la educación, sino que también adelanta las consecuencias negativas que traería aparejadas la no implementación de esta medida, consecuencias que ya forman parte de la situación actual:

7. Si no educamos a las dos partes [a la víctima y al victimario], volverán a reiterarse las prácticas del abuso sexual. (MOM: 12)

Por su parte, el uso de preguntas retóricas le permite a Maffei constituir a ese otro destinatario encubierto, los padres, a quien se lo posiciona junto a los diputados opositores en el lugar de la ignorancia o bien, como responsables directos de estos males:

8. [El programa de educación sexual] Estará presente cuando se curse Psicología, Filosofía, Historia, Biología, Literatura. ¿Qué van a hacer los padres? ¿Van a retirar a sus hijos de todas las clases? Cada vez que un maestro empiece a hablar racionalmente de un problema sexual durante cualquier asignatura, ¿van a sacar al

chico? ¿Le van a dar un permiso automático para que se retire de clase cada vez que se toque un tema de educación sexual? (MOM: 13)

El carácter retórico de las preguntas que aparecen en el ejemplo 8 se desprende del hecho de que sobreentienden (Ducrot, 1984) una única respuesta posible: su negación. El marco de referencias impuesto por la diputada, que presenta la sexualidad de los adolescentes como un “problema” y la educación sexual a cargo de los docentes como “racional”, clausura el espacio dialógico (Martin & White, 2005) al conducir a la inferencia de que quienes se oponen a que los alumnos reciban educación sexual son o bien irracionales o bien atentan contra el bienestar de los estudiantes.

Si bien su posición como diputada la habilita a tomar la palabra en el debate, es su condición de docente la que le ha otorgado la experiencia necesaria para saber sobre el tema, la fuente más confiable para acceder al conocimiento (Chafe & Nichols, 1986):

9. Debo decir algo que la práctica docente me ha enseñado reiteradamente. La mayoría de los que se oponen a la educación sexual terminan siendo los que en la casa realizan el abuso sexual. Esto lo hemos visto reiteradamente en la escuela pública. (MOM: 12)

Maffei configura, así, su imagen de especialista en materia sexual, característica que se manifiesta en el tono didáctico que atraviesa la mayor parte de su intervención. Paralelamente, descalifica a los padres en esta tarea, sujeto relegado de la escena enunciativa por su ignorancia para revertir la situación actual o bien, por su culpabilidad en los males ocasionados, denuncia que aparece de forma explícita en el ejemplo 9.

4.2. EN EL NOMBRE DEL PADRE

A diferencia de la intervención de Maffei, en el texto de Lix Klett encontramos un estilo marcado, principalmente, por la expansión dialógica (Martin & White), modalidad que abre el debate para que se manifiesten diversas voces y posicionamientos:

10. Creo que se trata de una cuestión de respeto. (ILK: 17)

11. Lamentablemente, esta educación ha motivado que se acelere el tiempo del comienzo sexual, lo cual ha provocado la pandemia de sida y de tantas enfermedades venéreas. (ILK: 18)

Tanto el verbo “creer”, en el ejemplo 10, como el adverbio “lamentablemente”, en el 11, funcionan como modalizadores del enunciado (Benveniste, 1966), fenómeno que advierte sobre la manera en que el locutor califica su enunciado en cuanto a su certeza, en el primero de ellos, o a un juicio afectivo, en el segundo. Estas apreciaciones son

propias del locutor, quien de ese modo marca explícitamente su subjetividad en el enunciado, lo que da a entender que su postura es una entre varias posibles.

Esta apertura hacia otras voces se observa también en el hecho de que, a diferencia de Maffei, Lix Klett respalda su propia postura en citas de autoridad.

12. 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. (ILK: 16)

13. La Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos en su informe del año 2002 concluye que la estrategia preventiva ABC de Uganda está consiguiendo un efecto que se podría comparar a la existencia de una vacuna que fuera en un 80 por ciento eficaz contra el SIDA, y señala que la disminución de casos de SIDA en ese país se relaciona principalmente con los cambios de los estilos de vida de la población, más que con el uso de preservativos. (ILK: 16)

El respaldo en las investigaciones científicas por parte del locutor se observa en los verbos introductorios (Zoppi-Fontana, 1986) que utiliza para traer a escena el discurso referido: tanto “señala” como “concluye” son verbos que otorgan a estas voces una legitimidad para abordar el tema basada en la presuposición de la certeza de las proposiciones que comunica. A partir de este respaldo, Lix Klett erige su propia postura, que consiste básicamente en la promoción de la castidad y la fidelidad matrimonial:

14. Hay quienes persiguen estos objetivos [evitar el embarazo adolescente] promoviendo el uso de anticonceptivos. No existe ninguno ciento por ciento eficaz (...). Otros promueven la abstinencia o la castidad hasta que los jóvenes alcancen la madurez suficiente para adoptar decisiones responsables. (ILK: 17)

15. Podemos afirmar que frente a la distribución masiva de preservativos se impuso el éxito de una promoción de auténticos valores educativos: abstinencia, fidelidad y, para quienes no pueden asumir estas conductas responsables, el preservativo en tercer lugar. (ILK: 16)

Su postura, lejos de presentarse como la única solución posible, aparece como una respuesta alternativa frente a quienes apoyan el proyecto de ley. El uso de la refutación, en el ejemplo 14, y la comparación, en el 15, dan cuenta de este adversario con el que Lix Klett pretende polemizar.

El tono contestatario de su discurso, que evidencia el carácter polémico de la educación sexual, se pone de manifiesto en el hecho de que se configura, por un lado, como diputado opositor a la sanción del proyecto y, por el otro, como padre, ambas posiciones a las que Maffei descalifica y a las que relega de la escena para tratar el tema de la educación sexual, como veíamos en el apartado anterior:

16. De algún modo aquí se ha dicho que los padres no tenemos derechos. (ILK: 19)

El uso de la primera persona del plural, en este ejemplo, posiciona a Lix Klett en el rol de padre. Desde esta posición, ya no son la racionalidad ni el conocimiento los valores asociados con la sexualidad, sino que el tema aparece relacionado con el amor, el afecto y las emociones, valores que alejan la sexualidad de la educación formal y la devuelven al ámbito privado de la familia. En consecuencia, la sexualidad no sólo queda restringida a los males no deseados (enfermedades, abusos, aborto), sino que también abarca aspectos positivos de la vida, movimiento que extiende el tema más allá de los adolescentes y alcanza a todo el conjunto de la población

17. 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. (ILK: 15)

A diferencia del discurso de Maffei, Lix Klett no presenta la sexualidad como un problema al que debe encontrarse una solución, sino como un fenómeno complejo atravesado por matices muy variados. El problema de la sexualidad sólo aparece como consecuencia de la implementación de la educación sexual, como veíamos unos párrafos atrás en el ejemplo 11, o en el fragmento siguiente:

18. 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. (ILK: 16)

La cita de autoridad funciona como respaldo de la postura de Lix Klett. Al igual que en los ejemplos 12 y 13, la referencia a la ciencia legitima su posicionamiento a partir de fundamentar con datos su rechazo de la educación sexual.

La posición de padre constituida durante su intervención le permite enmarcar el tema de la sexualidad dentro del ámbito de la familia, por lo que el amor, la confianza, la honestidad y el respeto aparecen como los valores predominantes asociados a este signo. Este discurso toma como presupuesto el proyecto de familia, por lo que la abstinencia se muestra como un requisito necesario hasta establecer una pareja estable, asunto propio de la vida adulta y del que los adolescentes permanecen ajenos. La educación sexual, por lo tanto, se presenta como la causa de los males no deseados de la sexualidad, orientación argumentativa que invierte el recorrido planteado por Maffei.

CONCLUSIONES

La amplia mayoría que había adherido a la sanción del proyecto en el debate parlamentario, con tan sólo un voto en contra en la Cámara de Senadores y otro voto en contra en la Cámara de Diputados, no logró evitar que la educación sexual se convirtiera en un tema polémico, independientemente del estatus legal de la medida, controversia que se ha desarrollado principalmente en los medios masivos de comunicación (Dvoskin, 2015). Como pudimos observar en el análisis de las intervenciones de los diputados Maffei y Lix Klett durante el debate parlamentario, lo interesante de esta polémica no reside en el apoyo o rechazo a la educación sexual, sino en los procesos de significación (Pêcheux, 2010) que otorgan el valor a los signos que circulan en torno a esta problemática.

A partir del análisis de los dispositivos de enunciación configurados por uno y otro diputado, establecimos las diferentes posiciones que asume cada uno de ellos para pronunciarse sobre el tema. De esta manera, observamos que Maffei se posiciona como diputada y como docente, condición esta última que le permite presentar sus conocimientos sobre el tema como el resultado de sus propias vivencias en la institución escolar. La lógica argumentativa que sustenta este discurso presenta como parte del marco de creencias a la sexualidad adolescente como un problema a resolver. Embarazos no deseados, casos de abuso, abortos y transmisión de enfermedades son los temas que la educación sexual debe tratar.

Lix Klett, en cambio, se posiciona como diputado y padre, movimiento a partir del cual reintroduce el tema en el ámbito familiar y asocia la sexualidad no sólo con sus consecuencias no deseadas, sino también con aspectos positivos, como el amor, el afecto, el respeto. La sexualidad deja, así, de ser considerada como un problema a solucionar y, en su lugar, es concebida como un fenómeno complejo que abarca a todo el conjunto de la población, por lo que ya no es la educación formal el ámbito en el que debe abordarse esta problemática. Por el contrario, la educación sexual es presentada en este discurso como la principal causa de estos males, presupuesto a partir del cual se construye la lógica argumentativa en contra del proyecto.

Vemos, de esta manera, que ambos discursos parten de premisas diferentes: Maffei, por un lado, parte del presupuesto de que la sexualidad es un problema y propone como solución para combatirlo la educación sexual. Lix Klett, en cambio, sostiene que no existe tal problema con la sexualidad, sino que es la educación sexual la causante de que ocurran conflictos como los embarazos no deseados o la transmisión de enfermedades venéreas. De esta manera, se exponen dos lógicas argumentativas diferentes, que

responden a universos mentales diferentes (Angenot, 2015): hay una ruptura entre ambas lógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMOSSY, Ruth (2000); *La argumentation dans le discours*. Paris: Colin.
- AMOSSY, Ruth (2017); *Apologia da polêmica*. San Pablo: Editora Contexto.
- ANGENOT, Marc (2010[1989]); *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ANGENOT, Marc (2015); “Diálogo de surdos: sinopse de uma retórica antilógica”, en *O discurso social e as retóricas da incompreensão*. Brasil: EduFSCAR.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude y Oswald DUCROT (1988); *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES (1991); *Rhétorique*. Paris: Gallimard.
- BENVENISTE, Émile (1966); *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- CARBÓ, Teresa (1995); *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950. Un estudio de caso en metodología de análisis del discurso*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CHAFE, Wallace y Johanna NICHOLS (1986); *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- DUCROT, Oswald (1984); *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- DVOSKIN, Gabriel (2015); “Medios y realidad: formaciones discursivas en disputa”, en *Signo y Seña*, núm. 27, pp. 143-169.
- ESQUIVEL, Juan Cruz (2013); *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta (2016); “Discurso político, contradestinyación indirecta y puntos de vista evidenciales. La multidestinyación en el discurso político revisitada”, en *Revista ALED*, vol. 16, num. 1, pp. 37-59.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta y Marta TORDESILLAS COLADO (2001); *La enunciacinyón en la lengua*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta y Mónica ZOPPI-FONTANA (1992); *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GUIMARÃES, Eduardo (1998); “Interdiscurso, textualidade e argumentacao”, en revista *Signo y Seña*, vol. 9. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

- GUIMARÃES, Eduardo (2004); "Argumentación y acontecimiento", en E. Arnoux y M. M. García Negroni (comps.), *Homenaje a Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.
- HABERMAS, Jürgen (1986); *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- KAPLAN, Nora (2004); "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración", en *Boletín de Lingüística*, año/vol. 22, pp. 52-78.
- 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*, vol. XX, núm. 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MAINGUENEAU, Dominique (2008[1984]); *Gênese dos discursos*. San Pablo: Parábola.
- MARTIN, James Robert y Peter R. R. WHITE (2005); *The language of evaluation. Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- PÊCHEUX, Michel (2010[1975]); *Semántica e discurso*. Campinas: Editora Unicamp.
- PERELMAN, Chaïm y Lucie OLBRECHTS-TYTECA (1989); *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PÉREZ, Sara (2005); "La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 23, núm. 42, pp. 57-73.
- VERÓN, Eliseo y Silvia SIGAL (1985); *Perón o muerte. Los fundamentos del discurso peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- VERÓN, Eliseo (1987); "La palabra adversativa", en *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- WAINERMAN, Catalina; María Mercedes DI VIRGILIO y Natalia CHAMI (2008); *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

RECIBIDO: 18/4/2018 - ACEPTADO: 15/5/2018