

# Cómo no decir 'no': tratamiento discursivo de la sexualidad en la Ley 26.150

Gabriel Dvoskin

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

## Introducción

En toda sociedad existen tabúes lingüísticos: temas prohibidos, censurados o, simplemente, de los que se prefiere no hablar por temor a ser reprendido por el simple acto de hacerlo (Ducrot, 1972; Lavandera, 1986). Sin embargo, puede ocurrir que, en determinadas circunstancias, haya razones considerables que exijan el tratamiento de alguno de estos temas.

La sexualidad es una práctica que pertenece netamente al ámbito privado. Es por ello que su manifestación discursiva en terrenos públicos no puede sino estar atravesada por conflictos y contradicciones. En octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley 26.150, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de educación sexual en todas las instituciones educativas del país, ya sea de gestión estatal o privada, tanto en el nivel inicial como en el primario y el secundario. A partir de este hecho, el tema de la sexualidad pasó a ocupar un lugar primordial en la agenda pública (Raiter, 2002), tanto en la esfera política como en los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, la puesta en escena de discursos sobre sexualidad no implica necesariamente la pérdida de su condición de tabú: el lenguaje provee de una serie de recursos que permiten a los hablantes expresarse de un modo vago, ambiguo, poco preciso, hecho que facilita al locutor la posibilidad de desligarse de la responsabilidad sobre lo enunciado (Ducrot, 1984).

En este trabajo, nos proponemos analizar, con herramientas del Análisis del Discurso, cómo es presentado el tema de la sexualidad en esta ley. Analizaremos, específicamente, el manual para docentes del nivel secundario. Centraremos nuestra atención en el estudio de la modalidad, con el objetivo de develar qué estrategias discursivas son empleadas para el tratamiento de este tema y, así, establecer si su manifestación en manuales escolares contribuye a superar su carácter tabú o, por el contrario, constituye un nuevo mecanismo de ocultamiento del tema.

## Corpus

A fines de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley 26.150, que establece la obligatoriedad de la educación sexual en los niveles inicial, primario y secundario, tanto en las instituciones educativas de gestión estatal como privada. A raíz de esta ley, se elaboraron diversos materiales con el fin de implementar el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en los distintos niveles. Hemos decidido circunscribir nuestro corpus al manual para docentes del nivel secundario, denominado *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Específicamente, trabajaremos con uno de los apartados del manual, aquel que lleva el título "La posición del docente", dado que intuimos que allí se manifestarán más claramente las representaciones sobre la educación sexual que circulan en estos documentos.

## Marco teórico

Para la presente investigación, analizaremos el sistema de la modalidad, entendido como "las actitudes de los hablantes hacia las proposiciones que emiten y, en algún grado, hacia sus

destinatarios.” (Fowler, 1979: 9). Es en este sistema donde se manifiesta la relación conflictiva que existe entre el saber de un hablante y el poder que este posee, relación ambigua dado que resulta difícil establecer de cuál de los dos elementos procede la autoridad del emisor sobre lo que dice:

*Los docentes pueden proveer información que resulta vital para los alumnos. (15)*

Si bien existen contextos que permiten establecer una interpretación unívoca respecto de la relación entre el hablante y sus dichos, la vaguedad y ambigüedad constituyen la norma antes que la excepción. De hecho, en algunos casos, notamos el carácter funcional que tienen ciertas expresiones poco precisas, lo que nos hace pensar que la lengua no solo sirve para informar, sino también para distorsionar los significados (Hodge y Kress, 1993).

El estudio de la modalidad se interesa, por lo tanto, no solo por la postura que el hablante adopta respecto de lo que dice, sino también por la relación que establece con su interlocutor a través de su enunciado. Estos dos tipos de relaciones se corresponden con dos clases de modalidad distintas: la modalidad de enunciación y las modalidades de enunciado.

La primera de ellas, señala Maingueneau, se refiere a “una relación interpersonal, social y exige en consecuencia una relación entre los protagonistas de la comunicación” (1989: 126). Al analizar esta clase de modalidad, nos proponemos caracterizar las imágenes que construye el locutor en el texto tanto de sí mismo como de su interlocutor, así como la relación que plantea entre ambos:

El plano de la enunciación comprende dos grandes aspectos: las entidades de la enunciación y las relaciones entre esas entidades. Todo discurso construye dos “entidades” enunciativas fundamentales: la imagen del que habla (...) y la imagen de aquel a quien se habla. (Verón, 1985: 20)

Los pronombres personales y ciertas construcciones adverbiales espaciales o temporales, cuyo sentido varía de acuerdo con la situación en que son emitidas, son algunas de las huellas lingüísticas que aluden a la enunciación, por lo que procederemos a su análisis en esta etapa de la investigación. A su vez, nos interesaremos por el estudio de ciertos verbos auxiliares modales o de determinados modos verbales que hacen explícito el tipo de relación social que el locutor pretende establecer con su interlocutor.

Por su parte, las modalidades de enunciado expresan la actitud que presenta el locutor frente a su enunciado, esto es, caracterizan la manera en que el hablante sitúa su enunciado en relación con la verdad, la falsedad, la probabilidad o los juicios apreciativos (Maingueneau, 1989). De esta forma, el estudio de las modalidades de enunciado nos permitirá dar cuenta de la manera en que es presentado el tema de la sexualidad en este documento.

## Hipótesis

Sostenemos como hipótesis de nuestro trabajo que el tratamiento de la sexualidad como contenido curricular obligatorio en las instituciones educativas del país constituye una nueva forma de ocultamiento del tema. Consideramos que la incorporación de la sexualidad como materia escolar convierte el tema en un objeto de conocimiento, lo que restringe las posibilidades de acceso a la producción discursiva y limita sus potencialidades de significado.

Esperamos encontrar, en el texto, operaciones discursivas en dos planos diferentes. En primer lugar, intuimos que operan estrategias discursivas que mitigan el carácter explícito de lo dicho. La aparición de estas operaciones modales, por un lado, refleja el carácter prohibido que aún hoy tiene este tema en la Argentina y, por el otro, contribuye a reproducir su ocultamiento.

En un segundo nivel, en el plano de la enunciación, conjeturamos que se construye una imagen del locutor como figura de autoridad y conocimiento, lo que genera una relación asimétrica con sus interlocutores. El saber y el poder justifican el acceso a la palabra por parte del locutor, a la vez que lo convierten en un bien necesario para su interlocutor.

### **Mejor no hablar de ciertas cosas**

Para el análisis del corpus, nos centramos particularmente en aquellas cláusulas que han sufrido alguna transformación de su estructura profunda: “El resultado de la operación modal es una relación diferente entre la estructura profunda y la superficial”. (Hodge y Krees, 1993: 23).

Distinguimos, por un lado, las operaciones discursivas que producen algún tipo de efecto modal en la relación entre los interlocutores y, por el otro, aquellas otras que expresan la actitud del locutor frente a su enunciado.

#### *El poder de decir*

Ducrot define la enunciación como “el acontecimiento histórico que constituye, por sí mismo, la aparición del enunciado” (1984: 135). Este autor señala que en todo enunciado aparecen marcas lingüísticas que remiten a su enunciación y que es solo a partir de estas marcas que se puede reconstruir el sentido del enunciado.

En el documento analizado, reconocemos un locutor expresamente manifiesto en las formas de primera persona, tanto en los pronombres personales como en la desinencia verbal:

*Es **nuestra**<sup>1</sup> responsabilidad como **docentes** (...). (19)*

*Es necesario que los **adultos nos ubiquemos** también en una situación de continuo aprendizaje. (17)*

Si bien en ambos enunciados aparece el uso de la primera persona del plural, el alcance de su referencia varía en uno y otro caso: en el primer ejemplo, el locutor se presenta como parte integrante del plantel docente, lo que constituye un *nosotros* opuesto, por un lado, a los jóvenes alumnos y, por el otro, al resto de las personas mayores mencionadas en el texto (adultos, padres, madres).

Por su parte, en el segundo ejemplo citado, las fronteras entre los distintos participantes mayores quedan difuminadas y, así, el locutor es constituido como un adulto más, posicionado como un igual frente al docente y a los padres y las madres.

Sin embargo, esta simetría entre los participantes mayores desaparece al analizar la dimensión de los destinatarios del texto. Si bien la marca de la segunda persona no aparece de manera explícita, sí notamos la presencia de otras formas lingüísticas en el discurso que nos permiten afirmar que es el docente el destinatario principal del documento: en primer lugar, es el único de los participantes que aparece individualizado con las marcas del singular, ya sea en el modo en que es nombrado o en la desinencia del verbo, y, por otro lado, es a él a quien van dirigidas las directivas proferidas por el locutor, quien, de esta manera, se posiciona en el lugar de la autoridad y se distancia, así, de su destinatario:

*La posición del **docente debe** condensar la disposición para conversar y promover situaciones de confianza con sus alumnos. (15)*

---

1 Tanto aquí como cuando aparezca de ahora en adelante, la marca de negrita es nuestra (G. D.).

Por otro lado, en el texto encontramos un segundo destinatario, constituido por los padres y las madres de los alumnos, que si bien aparecen en un plano secundario, forman parte del público al que está dirigido el documento:

*Los **adultos** tenemos mucho que aportar para mejorar las condiciones de vida de los **jóvenes** de nuestro país. (19)*

*[Es nuestra responsabilidad como docentes] invitar a los **padres-madres** a que se acerquen a la escuela para buscar formas de diálogo con los chicos. (19)*

Resulta interesante observar las diferentes modalidades de enunciación que adquieren los enunciados según el lugar en el que se posiciona el locutor y según quién sea su destinatario: excepto ciertos casos en los que no es fácil determinar si el enunciado está modalizado con el valor deóntico o el epistémico, la mayoría de las veces en las que el locutor se dirige al docente, su enunciado adquiere el valor de la obligación, marcado explícitamente a partir del verbo auxiliar modal *deber*:

***Deberá** tratarse de una persona con las habilidades y las capacidades para desarrollar procesos que no se encuentren teñidos de juicios de valor ni de autoritarismo. (15)*

*El facilitador/a o educador/a sexual **tendrá** que ser capaz de acompañar el desarrollo de procesos que permitan revisar conceptos de los alumnos. (15)*

No ocurre lo mismo en aquellos pasajes en los que el locutor se posiciona en un lugar simétrico al resto de los personajes adultos, constituyéndose a la vez a sí mismo como destinatario del texto. En estos casos, la modalidad deóntica deja paso a la epistémica, manifestada a partir del uso del verbo auxiliar modal *poder*:

*En muchos casos, referirnos a la sexualidad (...) **puede** producirnos miedos [a los adultos].*

Los lugares de enunciación no permanecen estáticos a lo largo del documento, sino que tanto la imagen del locutor como la del destinatario varían. El primero de estos oscila entre posicionarse en el papel del docente, cuya tarea es la de guiar la enseñanza de los alumnos y acompañar su desarrollo educativo y humano; o bien como un adulto común, cuyos prejuicios y limitaciones respecto del tema de la sexualidad son los mismos que los de cualquier otra persona.

Sin embargo, en ambos casos se distancia de estos lugares, tanto del docente, primero, como del adulto común, luego, lugares que atribuye a sus destinatarios. Este distanciamiento se hace notorio al analizar la relación que establece con sus interlocutores en el texto.

Ducrot sostiene que el estudio del nivel de la enunciación permite establecer una teoría de las relaciones interpersonales: “Se trata de hacer comprender la enunciación como productora de efectos jurídicos, es decir, como fuente de creación de derechos y deberes de los interlocutores” (1984: 189). En el texto analizado, predominan dos tipos de modalidad de enunciación, la deóntica y la epistémica. La primera es la que prevalece en la relación entre el locutor y el docente, su destinatario principal. La modalidad epistémica, por su parte, aparece más notoriamente en aquellos fragmentos del texto en los que es el adulto común el destinatario.

García Negroni (2001) señala que la modalidad epistémica se vincula con la expresión de la posibilidad, fenómeno asociado principalmente con el conocimiento. En cambio, la modalidad deóntica se relaciona con el plano de la necesidad, esto es, el deber o la obligación. En el manual para docentes del nivel secundario, el conocimiento y la autoridad, el saber y el poder son exclusivos del locutor, características que legitiman su acceso privilegiado a la palabra.

### *La transformación de la sexualidad*

Uno de los rasgos definitorios de todo enunciado es que tiene un locutor a quien puede atribuírsele la responsabilidad sobre lo dicho (Ducrot, 1984). Sin embargo, existen recursos que permiten a los hablantes matizar el grado de responsabilidad asumido sobre lo expresado: “Las distintas lenguas poseen recursos lingüísticos de distinto grado de sutileza para regular el carácter explícito de lo dicho” (Lavandera, 1986: 3).

Algunos de los recursos que encontramos en el español que pueden cumplir esta función de mitigación son los verbos auxiliares modales, los tiempos y modos verbales, pronombres o adverbios indefinidos, como así también ciertas construcciones, como las oraciones pasivas o las nominalizaciones, que evidencian alguna transformación del enunciado básico: “Toda operación modal deja una huella en la forma de superficie. (...) La proposición de base, no modificada, es la clave para la interpretación de las emisiones modalizadas” (Hodge y Krees, 1993: 23).

En el documento analizado, resulta llamativo que de las 165 cláusulas que componen el texto, en 81 ocasiones el verbo que comporta el significado principal de la proposición y que determina el régimen de los papeles temáticos, aparece en infinitivo. El uso de esta forma verbal impide identificar de un modo claro quién es el agente que realiza la acción, debido a que, al carecer la forma de infinitivo de información de número y persona gramatical, no es sencilla la derivación de un sujeto. De esta manera, encontramos frases en el texto cuya forma superficial admite la recuperación de más de una estructura profunda:

*El facilitador/a o educador/a sexual tendrá que ser capaz de **acompañar** el **desarrollo** de procesos que permitan **revisar** conceptos de los alumnos, y **promover comportamientos** y actitudes saludables. (15)*

En este enunciado, hay cierta información que no se menciona explícitamente, sino que es el interlocutor quien tiene que reponerla a partir de mecanismos inferenciales: *acompañar* es un verbo que necesariamente involucra dos participantes en su estructura profunda. Sin embargo, en la forma de superficie, solo aparece uno, “el facilitador/a o educador/a sexual”. Este tipo de formulación lingüística permite al locutor dar a entender algo sin incurrir en la responsabilidad de haberlo dicho:

La proposición implícita es indicada –y únicamente– por una laguna en el encadenamiento de las proposiciones explícitas. Su existencia es indiscutible en la medida en que la propia laguna es indiscutible, claro que esta existencia es siempre oficiosa –y posible objeto de refutación– en la medida en que solo el destinatario, y no el locutor, debe llenar la laguna. (Ducrot, 1982: 13)

No queda tampoco claro, en el enunciado anterior, quién es el agente de las acciones “revisar” o “promover” ni quién es el responsable de desarrollar “los procesos” que den lugar a dichas acciones.

Beatriz Lavandera identifica una serie de recursos gramaticales que permiten “eludir la designación clara y explícita del agente de una acción específica.” (1986: 4) Algunos de ellos aparecen en el enunciado citado, como son: el uso de nominalizaciones verbales en las que el complemento preposicional agente está elidido; el empleo de formas verbales no conjugadas, como el infinitivo; y el uso de construcciones sintácticas complejas. También lo son el empleo de construcciones pasivas con *ser* y el agente elidido, de uso frecuente en este documento:

[La temática de la sexualidad] no resulta sencilla de ser abordada. (16)

*El hecho de acceder a información errónea, sin **ser confrontada** con información científica actualizada, se vuelve uno de los motivos que lleva a prácticas de riesgo en los encuentros sexuales. (16)*

A su vez, a lo largo del texto, sobre un total de ciento siete verbos conjugados, encontramos en veintidós oportunidades el uso de los modos subjuntivo y condicional, que constituye otro de los recursos mencionados por Lavandera (1986) para mitigar el carácter explícito de lo dicho:

*La intimidad de quien educa no **debería** ser tema de debate en la situación educativa.  
Puede suceder que **sea** en ese intercambio en donde [los jóvenes] **obtengan** el mayor caudal de información sobre la sexualidad y la reproducción. (16)*

Por último, notamos ciertos casos en los que no resulta sencillo establecer el valor modal del enunciado:

*La educación sexual no **puede** ser provista en un esquema autoritario de silenciamiento de las subjetividades y necesidades de los alumnos. (19)  
Quien educa en sexualidad no **puede** abusar de su situación de poder frente al alumnado. (15)*

La interpretación deóntica que adquiere el enunciado no se corresponde con el valor modal de la forma que aparece efectivamente en el texto. El reemplazo del verbo modal deóntico por el epistémico induce a que sea el interlocutor quien tenga que asumir la responsabilidad de dicha interpretación y no el locutor.

El uso frecuente de estos recursos en el texto presenta el tema de la sexualidad de un modo vago y ambiguo. La complejización de la sintaxis a partir de la incorporación de nominalizaciones, construcciones pasivas o proposiciones subordinadas genera la imprecisión en la designación de las personas que deben llevar a cabo las acciones mencionadas, así como también de quiénes son los participantes efectivamente involucrados en dichos actos.

Ese tipo de construcciones sintácticas exige de un gran esfuerzo cognitivo para la comprensión del texto, a la vez que permite una variedad de posibilidades para su interpretación. La gramática empleada en el texto no solo da cuenta de la imagen que se construye del destinatario, sino también de la de su locutor: “La sintaxis compleja es una propiedad del discurso del conocimiento y la autoridad” (Fowler, 1979: 8).

## **Conclusiones: la cosificación de la sexualidad**

A partir del análisis del sistema de modalidad, hemos observado que el tratamiento de la sexualidad como parte del contenido curricular obligatorio en los colegios no necesariamente contribuye a modificar su carácter tabú. La falta de claridad en la expresión refleja, por un lado, la imposibilidad que aún hoy persiste en la Argentina para hablar libremente sobre este tema y, a la vez, constituye un mecanismo al servicio de su ocultamiento, generado fundamentalmente a partir de la cosificación de la sexualidad.

En el documento analizado, notamos cómo este fenómeno se construye, principalmente, a través de la designación ambigua o sencillamente, la omisión de los sujetos que intervienen en las prácticas relacionadas con la sexualidad. La utilización de nominalizaciones, construcciones pasivas u oraciones complejas permite evitar la mención explícita de los participantes involucrados en los procesos descritos y, así, dificulta el reconocimiento de los agentes de las acciones mencionadas.

De este modo, la sexualidad deja de ser percibida como un proceso que incluye a personas y relaciones y, en su lugar, se convierte en un objeto de conocimiento estático e inalterable, constituyéndose, así, un campo especializado sobre sexualidad que restringe las posibilidades de acceso a la producción de discurso, a la vez que controla sus potencialidades de significado (Bernstein, 1996).

Habermas (1986) opina que en el tipo de sociedad actual, hay una expansión de los ámbitos que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Esta progresiva racionalización de la vida cotidiana responde a una nueva estrategia de legitimación del Estado:

El método científico, que conducía a una dominación cada vez más eficiente de la naturaleza, proporcionó después también tanto los conceptos puros como los instrumentos para una dominación cada vez más efectiva del hombre sobre el hombre a través de la dominación de la naturaleza. Hoy la dominación se perpetúa y amplía no solo por medio de la tecnología sino como tecnología; y esta proporciona la gran legitimación a un poder político expansivo que engulle todos los ámbitos de la cultura. (1986: 58)

La inclusión de la sexualidad en el colegio como materia curricular exige que el tema adopte las características propias de los contenidos del campo de la pedagogía: se establecen los límites de su significado y se somete el tema a evaluación (Bernstein, 1996). Los principios morales dejan lugar a los criterios de verdad y falsedad.

La constitución de una tecnología del sexo fija los lugares de enunciación: hay locutores autorizados para hablar sobre el tema y hay quienes se limitan a escuchar. La imposibilidad del acceso a la palabra desautoriza implícitamente la práctica misma: la construcción de la figura del docente como quien posee el conocimiento y debe transmitirlo construye paradigmáticamente una imagen pasiva del adolescente, quien carece del conocimiento para desarrollar de un modo “correcto” la actividad sexual.

La implementación de la educación sexual en los colegios está dando aún sus primeros pasos. Consideramos que la iniciativa es adecuada y necesaria para un país como la Argentina, en el que el acceso a la información sobre sexualidad está sumamente restringido para ciertos sectores de la población, debido, fundamentalmente, a la gran influencia que tiene la institución eclesial no solo sobre sus adeptos sino también sobre el Estado.

Sin embargo, es imprescindible continuar trabajando sobre las representaciones que se pretenden difundir sobre la sexualidad, de modo de acercar el tema a los alumnos y, así, borrar progresivamente su carácter tabú, única manera de que deje de ser concebida como un problema. Como señala Foucault,

La empresa de hablar libremente del sexo y de aceptarlo en su realidad es tan ajena al hilo de una historia ya milenaria, es además tan hostil a los mecanismos intrínsecos del poder, que no puede sino atascarse mucho tiempo antes de tener éxito en su tarea. (2008: 15)

La representación de la sexualidad como un objeto de conocimiento, valorado a partir de criterios de corrección, limita el tema a sus aspectos negativos, como las posibles transmisiones de enfermedades o los embarazos no deseados. El goce y el placer de la práctica sexual son olvidados en la enseñanza por escapar al régimen de la verdad, inherente al campo pedagógico.

El sexo queda ligado a lo peligroso, lo desconocido, idea que aleja el tema de lo cotidiano y, así, contribuye a (re)producir su carácter tabú, a la vez que justifica la intervención del Estado sobre el mundo privado de las personas.

## **Bibliografía**

Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.

Ducrot, Oswald. 1982. *Decir y no decir*. Miento, Walter y Hurtado, Amparo (trads.). Barcelona, Anagrama.

-----, 2001. *El decir y lo dicho*. Vasallo, Sara (trad.). Buenos Aires, Edicial.

- Foucault, Michel. 2008. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Guiñazú, Ulises (trad.). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fowler, Roger. 1979. *Lenguaje y Control*. México, FCE.
- García Negroni, María Marta. 2001. *La enunciación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- Habermas, Jürgen. 1986. *Ciencia y Técnica como Ideología*. Garrdio, Manuel (trad.). Madrid, Tecnos.
- Hodge, R. y G. Kress, G. 1993. *Lenguaje como Ideología*. Londres, Routledge.
- Lavandera, B, 1986. “Decir y aludir: una propuesta metodológica”, en *Filología*, XX, 2.
- Maingueneau, Dominique. 1989. *Introducción a los métodos del Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- Raiter, Alejandro. 2002. *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Eudeba.
- Verón, Eliseo y Sigal, Silvia. 1985. *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Hispanomérica.

## CV

GABRIEL DVOSKIN ES LICENCIADO Y PROFESOR EN LETRAS POR LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA). PARTICIPA DEL PROYECTO UBACyT F137, DIRIGIDO POR ALEJANDRO RAITER Y JULIA ZULLO, CON SEDE DE TRABAJO EN EL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA (UBA). SUS PRINCIPALES TRABAJOS SON “LA VÍCTIMA COMO LECTOR”, PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL XI CONGRESO DE LA SAL Y “DE ESO (NO) SE HABLA”, PRESENTADO EN EL XII CONGRESO DE LA SAL.