



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

SEXUALIDADES EN LA ESCUELA
ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISCURSOS DE IDENTIDAD DE GÉNERO
DE ESTUDIANTES SECUNDARIXS
TESIS PARA OPTAR A LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGX

Tesistas:

Alejandra Calderón Martínez
Pilar Dueñas Pardo
Sergio Hurtado Ruiz

Profesora guía:

Claudia Carrasco Aguilar

Viña del Mar, 8 de Diciembre 2015

Resumen

A partir de un análisis crítico del discurso se analizaron las funciones sociales de los discursos de identidad de género de estudiantes en un contexto escolar. Desde la teoría queer, la identidad de género es conceptualizada como la relación entre sexo, género, práctica sexual y deseo que, a través de la performatividad, generan la ilusión de una identidad sustancial. Se realizaron tres grupos de discusión en los que participaron voluntariamente estudiantes secundarixs¹ mayores de 14 años. La información producida fue analizada siguiendo las recomendaciones del análisis crítico del discurso propuesto por Fairclough. En los resultados se profundiza en las funciones sociales de los discursos de identidad de género de lxs estudiantes en relación a la reproducción del adultocentrismo, el patriarcado y la heteronormatividad en los contextos institucional y social. Finalmente, se ahonda en posibles desafíos y aportes al trabajo pedagógico en relación a la sexualidad en la escuela.

Palabras Clave: *Identidad de género, Sexualidad, Análisis crítico del discurso, Teoría Queer, Educación sexual.*

Abstract

The present research is concerned with the social functions of student's discourses regarding gender identity in an educational context. The frame of reference of this work is the field of queer studies, where gender identity is defined through performativity as the relation of sex, gender, sexual practice and desire that creates the illusion of a substantial identity. This study was carried out through groups of discussion with students over 14 years old. The data produced was analyzed following the recommendations of critical discourse analysis proposed by Fairclough. The results focus on the reproduction of adultocentrism, patriarchy and heteronormativity as social functions of student's gender identity discourses in institutional and social contexts. Finally, this investigation refers to the possible challenges in sexual education and the contribution this investigation might make to such challenges.

Keywords: *Gender identity, Sexuality, Critical discourse analysis, Queer Theory, Sexual education.*

¹ Desafiando las posibilidades de designación del género en los discursos hegemónicos es que se sigue la apuesta política de Reyes, Varas y Zelaya (2012) y Ortiz y Rodríguez (2014), que busca superar la dicotomía tradicional de nominación del sujeto como hombre/mujer. Es por esto que hemos reemplazado la marca de género por una x en palabras que de otro modo se expresarían de manera masculina al referirse a una colectividad.

1.1. Educación Sexual en Chile

La educación sexual en Chile ha tenido una trayectoria fragmentada en cuanto a continuidad, seguimiento y evaluación de los programas y políticas públicas, y ha estado constantemente tensionada por distintos actores sociales y fuerzas político-económicas presentes en la sociedad chilena. En relación a las políticas públicas, en 1993 se crea la primera Política de Educación en Sexualidad del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Ésta buscaba regular los embarazos adolescentes y velar por la salud sexual y reproductiva de lxs estudiantes, específicamente en relación a infecciones de transmisión sexual (ITS) (Olavarría, 2005). Los objetivos de esta primera política coinciden con las investigaciones de esa época, la mayoría realizada en contextos médicos, en enfatizar la importancia de la educación sexual en la prevención de embarazo e ITS. Desde una perspectiva científica sanitaria-epidemiológica (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010) las políticas públicas e investigaciones entienden la educación sexual como la entrega de información y consejos sobre métodos anti-conceptivos y prácticas responsables orientadas a evitar conductas sexuales riesgosas, promoviendo permanentemente la postergación de la edad de iniciación sexual (Álvarez, 1990; Fernández et al., 2000; González, Molina & Luttgés, 2015; Millán, Valenzuela & Vargas, 1995; Molina, 1986; Montenegro, 2000; Valenzuela, 1990).

Esta perspectiva se mantiene en las políticas y en el discurso del MINEDUC hasta el presente, aunque comienza a ser matizada por la perspectiva de género que es incorporada en la reforma curricular de 1994, mediante cambios en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y en los planes y programas de educación básica, media, parvularia y adulta. Posteriormente en 1999, con la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del MINEDUC (Madrid, 2006), se incluye dentro de la formación ética de lxs estudiantes el “reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” (Valdés, 2013, p.51). En este sentido, los Objetivos Fundamentales Transversales sostienen una perspectiva binaria de lxs sujetxs cuyo objetivo es la igualdad entre hombres y mujeres.

El enfoque de género en las políticas públicas también fue incorporado en las investigaciones desde las ciencias sociales. Los temas que abordan son principalmente el embarazo adolescente (Molina, 2004; Palma, 1991; Villela, Palma & Canales, 1998), masculinidades (Madrid, 2011), paternidad (Madrid & Olavarría, 2005), cultura juvenil (Fuentelba & Jorquera, 2011; Vidal, F., 2002; Vidal, P., 2003; Palma, 1995; Palma, 2006) y homofobia (Barrientos, 2015). En relación a las políticas públicas sobre sexualidad, estas investigaciones afirman que los programas y acciones del MINEDUC “no logran constituir un cuerpo coherente que permita hablar de políticas educativas con perspectiva de género” (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006 en Madrid, 2006, p.15). Esto se debe a que finalmente

depende de la voluntad de cada establecimiento la existencia de algún programa de educación sexual, así como la perspectiva, la metodología y los contenidos de éste.

Esto da cuenta de la primacía de la libertad de enseñanza por sobre el derecho de lxs sujetxs a obtener información relevante en materias de sexualidad (PNUD, 2010). Es más, después del fracaso de la política anterior (Olavarría, 2005) y con la promulgación de la ley 20.418, que establece las normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad (Benavente, Dides & Nicholls, 2012), cada establecimiento educativo debe tener un programa de educación sexual, pero el Estado no demanda ni asegura que los programas estén en coherencia con las políticas de derechos humanos, con compromisos internacionales de no discriminación, o normas internacionales de regulación de la fertilidad (Palma, 2013). En esta misma línea, el año 2015 el Tribunal Constitucional determinó que la ley de libertad de enseñanza estaba sobre la ley de antidiscriminación (Ley 20.609, conocida como “Ley Zamudio”) con respecto a la selección de estudiantes en el contexto de la reforma educacional (Movimiento por la Diversidad Sexual, 2015).

Durante este proceso de negociación y debate de propuestas, programas y políticas públicas sobre educación sexual, la Iglesia ha influido de manera importante en el diseño y la implementación de programas de sexualidad que cuestionan los roles y estereotipos sexuales tradicionales. Efectivamente, la Iglesia Católica ha sido uno de los opositores más poderosos a la implementación de programas de educación sexual (PNUD, 2010) y ha ejercido presión política para lograr detener la implementación de programas que, según su criterio, "cuestionaban las diferencias naturales entre hombres y mujeres" (Stromquist, 2006, p. 38). Esta situación se ha registrado también en Argentina, México, República Dominicana, Costa Rica, y Perú (Stromquist, 2006) y ha generado que la sexualidad se termine relacionando “con enfoques tradicionales de familia, sin reconocer las prácticas sexuales de los y las jóvenes (...) omitiendo aspectos centrales del desarrollo de las identidades sexuales y los factores de riesgo asociados a la falta de protección en el ejercicio de la sexualidad” (Guerrero et al., 2006 en PNUD, 2010, p.198).

En definitiva, es posible afirmar que la relación entre educación y sexualidad en Chile ha sido históricamente conflictiva, y que, sea de manera implícita o explícita, el Estado y las instituciones escolares intervienen permanente y sistemáticamente en la producción y reproducción de la sexualidad de sus estudiantes (Lopes, 1999 en Cosovschi, 2012).

1.2. Educación y sexualidad en Latinoamérica

Al realizar una revisión de la relación entre educación y sexualidad en América Latina, encontramos políticas públicas y problemáticas similares a las de Chile. Desde Argentina, Cosovschi (2012) afirma que las políticas públicas de educación sexual se han traducido en “modalidades de gestión de la sexualidad juvenil que se caracteriza por ser adultocéntrica” (p.1), comprendiendo adultocentrismo como una forma de organización societal en las que son producidas desigualdades basadas en la diferencia generacional y que se sustenta en un

entramado complejo de saberes, normas y prácticas de exclusión (Vásquez, 2013). Es así como lxs adultxs censurarían activamente las voces de lxs jóvenxs, marginándolxs de participar en la definición de los lineamientos y de las normas en los programas destinados a trabajar su propia sexualidad (Morgade, s.f.). Por otra parte y al igual que en Chile, las políticas públicas en Argentina comparten el enfoque sanitario de la educación sexual. Este énfasis en la prevención del embarazo adolescente y la transmisión de ITS habría promovido significaciones de género hegemónicas que tienden a reproducir la norma heterosexual mediante el currículum oculto (Torres, 1998), al intentar “articular las identidades de género normales a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual” (Morgade, s.f., p.6).

En general, podríamos afirmar que las políticas públicas referidas a asuntos de género y educación en América Latina han tenido como horizonte la equidad de género entendida como igualdad de oportunidades en cuanto a acceso y no como trato igualitario, lo que las habría alejado del cuestionamiento de los patrones de dominación que tienden a reproducirse en las relaciones sociales en la escuela (Stromquist, 2006). Como el interés primordial ha sido la equidad entre hombres y mujeres (Bonder, 1998), habrían quedado sin abordar otras problemáticas relacionadas con la normalidad y la anormalidad, los estereotipos de género y las identidades sexuales disidentes.

A partir de este breve recorrido por las políticas públicas y programas sobre educación y sexualidad en Chile y Latinoamérica es que podemos definir la postura del Estado chileno como conservadora (Palma, 2013), médica-sanitaria (Olavarria, 2005; PNUD, 2010), adultocéntrica (Cosovschi, 2012; Morgade, s.f.) y heteronormativa en su enfoque de género (Valdés, 2013). Según Morgade (s.f.), estos programas y políticas sostienen y reproducen normalidades y anormalidades que determinan lo permitido/ aceptado y no permitido/ excluido o discriminado en determinados contextos a partir de nociones identitarias fijas y delimitadas.

Algunas de estas identidades fijas son construidas en función de diferencias generacionales; otras, teniendo la diferencia sexual como criterio. Profundizaremos en el adultocentrismo como sistema de dominación que se constituye a través de la naturalización de las identidades adulto-pleno y joven-en déficit (Duarte, 2012; Vásquez, 2013), y en el patriarcado y la relación que establece entre las identidades binarias hombre-superior y mujer- inferior (Rich, 1976 en Rodríguez, 2004).

1.3. Adultocentrismo

Siguiendo a Duarte (2012), el adultocentrismo se define como un sistema de relaciones de dominio entre clases de edad, tales como niñez, juventud, adultez y adultez mayor, en las que lo adulto predomina sobre las otras y se posiciona como un ideal. Desde esta perspectiva, entendemos que tanto lo adulto como lo joven se construyen socialmente en función de ciertos derechos, privilegios, saberes y formas de actuar que se han ido

constituyendo a través de procesos históricos, económicos, culturales y políticos (Duarte, 2012). Pero, más que ser un poder sustancial que pertenece a lxs adultxs y que es ejercido sobre lxs jóvenes de manera jerárquica, éste se constituye como una estructura heterárquica, es decir, como “un entramado de relaciones que opera desde distintos puntos simultáneamente y cuyas intensidades y direcciones son variables” (Vásquez, 2013, p. 226). Este entramado de relaciones, intensidades, direcciones e identidades nos permite comprender que no sólo se trata de adultxs sustanciales imponiendo sus normas y valores a jóvenes sustanciales, sino que también lxs jóvenes participan de la reproducción del adultocentrismo en sus propias relaciones, decisiones y prácticas (Vásquez, 2013). De esta forma, la construcción del joven en déficit, deficitario de razón, madurez, responsabilidad y seriedad (Vásquez, 2013) estaría siendo internalizada como subjetividad por ellxs (Duarte, 2012).

La internalización del adultocentrismo se articula alrededor de un ideal en oposición al joven en déficit, un ideal que se impone a través de una moral adultocéntrica. Desde los planteamientos de Foucault (1984), comprendemos la moral como “un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc.” (p. 27). Tal como lo señalamos anteriormente en relación a las políticas públicas y los programas de educación sexual en Chile, la moral adultocéntrica estaría centrada en inculcar a lxs jóvenes la responsabilidad y el cuidado de sí ante el “peligro” que la sexualidad representaría para ellxs (Morgade, s.f.).

1.4. Patriarcado

El patriarcado, desde una perspectiva moderna, ha sido entendido como

un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres — a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo— determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón (Rich, 1976 en Rodríguez, 2004, p.59).

Las formas que ha tomado esta relación de dominación en la cultura occidental moderna se expresan en distintos mecanismos: por ejemplo, en la apropiación del cuerpo femenino a través de tareas repetitivas de mantenimiento del hogar, obediencia a los hombres, alejamiento de áreas del saber y poder, negación de su estatus de persona apta para decidir su destino, entre otras (Héritier, 2007). En este sentido, si comprendemos la educación y sus instituciones como espacios de reproducción, oposición y resistencia a las ideologías dominantes (Giroux, 1983), entendemos también que el patriarcado opera en ellas cotidianamente, sea a través del sexismo y los estereotipos de género en los textos escolares

(Montecinos, 1997), a través del currículum oculto (Torres, 1998) o mediante otros mecanismos de violencia simbólica (Bourdieu, 1999).

Por su parte, Butler (2007), al analizar el patriarcado como estructura de dominación ante la cual se ha alzado el feminismo moderno, critica la categoría de mujer en tanto identidad pre-discursiva y universal, ya que de esta manera se estaría excluyendo otras identidades, contextos y dimensiones en que se ejerce, más que el patriarcado, la heteronormatividad como heterosexualidad obligatoria en la subjetivación de lxs sujetxs (Butler, 2007).

2.1. Desestabilizando la identidad

En psicología, las nociones fijas de identidad han sido tradicionalmente conceptualizadas por las teorías clásicas de la personalidad. Un ejemplo de ellas son las teorías cognitivas que han entendido la identidad asumiendo “un” verdadero self estable y unitario con cierta independencia y anterioridad a las interacciones sociales del sujeto (Potter y Wetherell, 1987). Siguiendo estas teorías, la identidad sería “una organización estable de sistemas psicológicos que determinan la conducta [del individuo]” (Fardella & Sisto, 2009, p. 13). Estas formas de entender la identidad, como individual, fija, estable y delimitada, son fuertemente cuestionadas a partir del debate sobre modernidad y posmodernidad, y serán objeto de fuertes críticas por parte de la psicología discursiva.

Frente a la multiplicidad de discusiones en torno a la identidad, nuestra investigación se sitúa desde una perspectiva discursiva y performativa. A partir del giro lingüístico (Íñiguez, 2003), podemos entender las identidades como fragmentadas, como “construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas” (Hall, 2003, p.17). Podemos suponerlas además como construcciones inacabadas y contingentes, como relacionales (Busso, Gindin & Schaufler, 2013). A partir de esta conceptualización de la identidad, podemos afirmar que las identidades son construidas discursivamente, “en tanto realidad social e histórica, (...) son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas” (Restrepo, 2007 en Busso et al., 2013, p. 27). Así, comprendemos que los discursos son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos que hablan” (Foucault, 1966, en Íñiguez, 2003, p.77).

En medio de este debate, Butler (2007) indica que los estudios en torno a la identidad casi siempre se preguntan respecto a qué aspecto de ella determina la continuidad de la persona a través del tiempo, invisibilizando la problemática de la inteligibilidad. Al respecto, la autora plantea la pregunta: “¿En qué medida las prácticas reguladoras de la formación y la separación de género determinan la identidad, la coherencia interna de sujeto y, de hecho, la condición de la persona de ser idéntica a sí misma?” (Butler, 2007, p.71). Con esta pregunta, la autora abre la interrogante sobre los mecanismos que hacen que la identidad sea posible e indica que “numerosas ontologías filosóficas se han quedado atrapadas en ciertas ilusiones de ser y sustancia, animadas por la idea de que la formulación gramatical del sujeto predicado refleja la realidad ontológica previa de sustancia y atributo” (Haar, 1997 citado en Butler, 2007, p.77). Se crearía de manera efectiva el orden y la identidad,

pero en ningún caso correspondería a un orden real de las cosas. Esta lógica supuesta de orden sujeto-predicado dada crearía la ilusión de una identidad sustancial, pre-discursiva y de alguna forma coherente y estable en el tiempo.

Foucault (1988), por su parte, presenta un aspecto profunda y explícitamente político de la identidad, vinculando lo macrosocial y lo microsociales en el cruce entre discurso, sujeto y poder. El autor identifica tres tipos de dominación del sujeto, y por lo tanto, tres tipos de luchas antiautoritarias de tales sujetos; una de ellas se declara contra lo que liga al individuo a sí mismo y lo somete a otros. Así, el autor entiende al sujeto “por un lado, sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia y, por otro, ligado a su propia identidad por conciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta” (Foucault, 1988, p.245). Es decir, los sujetos estarían sometidos a una intervención externa a través de dispositivos de seguridad que buscan mantener la gobernabilidad de la sociedad, y sometidos internamente a través del disciplinamiento de uno mismo, mediante el autogobierno (Viveros, 2006 en Estupiñán, 2009).

De esta forma, los discursos no serían la expresión de una identidad sustancial sino que más bien serían “un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad (...) un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo” (Foucault, 1969 en Iñiguez, 2003, p.76). Para Butler (2007) son los discursos que conforman la matriz heterosexual los que constituyen la identidad de género de los sujetos.

2.2. Identidad de género: problematizando la verdad del sexo

Para Judith Butler (2007) la identidad de género es la relación entre sexo, género y deseo que, a través de la performatividad, genera la ilusión de una identidad sustancial. La autora problematiza el concepto de género entendido como una construcción cultural que se inscribe en un sexo natural. Por una parte, el género definido como una construcción cultural independiente del sexo, produce y reproduce los discursos del sexo como natural y prediscursivo y, por lo tanto, incuestionable. En este sentido es fundamental interpelar al sexo, como al género, como una construcción cultural que crea, naturaliza e inmoviliza las estructuras jurídicas actuales (Butler, 2007), como el patriarcado y la heteronormatividad. Por otra parte, la autora critica el sistema binario de géneros que “sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (Butler, 2007, p. 54). Por ejemplo, esto se ve reflejado en la idea de que lo normal sea que el sexo mujer se corresponda con el género femenino y con un deseo y práctica heterosexual.

La supuesta coherencia entre sexo, género, práctica sexual y deseo es lo que la autora denomina como unidad de género y que, como matriz heterosexual, determina aquellas identidades que pueden existir y las que no, identidades donde el género no es consecuencia

del sexo o donde las prácticas sexuales no son consecuencia del género o del sexo (Butler, 2007). Así, aquellas identidades de género que se resisten a adaptarse a las reglas de inteligibilidad cultural son identificadas como identidades fallidas, como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de ese campo heteronormado (Butler, 2007). No obstante, la insistencia y proliferación de estas identidades fallidas otorgan grandes oportunidades para mostrar “los límites y los propósitos reguladores de ese campo de inteligibilidad y, por tanto, para revelar dentro de los límites mismos de esa matriz de inteligibilidad otras matrices diferentes y subversivas de desorden de género” (Butler, 2007, p.71). En este sentido, la matriz heteronormativa nunca se mantiene estática, sólo puede ser sostenida mediante la constante repetición de actos performativos que la producen y reproducen.

2.3. El género como una producción performativa

La teoría de la performatividad de Judith Butler (2007) plantea que tanto el género como el sexo son resultado de actuaciones, de actos performativos. Un acto performativo “es una práctica discursiva, en el sentido de que se trata de un acto lingüístico, que está constantemente sujeto a interpretación” (Gil, 2002, p.7), y que tiene como característica principal el efecto de construir la realidad como consecuencia del acto ejecutado (Butler, 2007). Es así como tanto la sexualidad hegemónica e inteligible como las sexualidades periféricas e ininteligibles son producidas de manera performativa, es decir, “por medio de la repetición ritualizada (iteración) de actos de habla y de todo un repertorio de gestos corporales” (Castellanos, 2010 en Duque, 2010, p. 29). El acto performativo, entonces, “no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto del cuerpo.” (Butler, 2007, p. 17).

Por otra parte, es importante comprender que esta repetición ritualizada no es una opción que el sujeto escoja a voluntad, sino que, por el contrario, se constituye como una exigencia constante del entorno que se basa en los discursos regulativos de la matriz heterosexual (Duque, 2010). Por lo tanto, el acto performativo no es individual sino que es una experiencia compartida y una acción colectiva, es personal y público a la vez (Butler, 1990). En este sentido, el acto ya fue actuado por otros actorxs; es como un libreto que pre-existe al actor y que es probable que lo sobrevivirá, y que al mismo tiempo necesita de él para llevarse a cabo. De esta forma los actos hacen explícitos los discursos que componen la matriz heterosexual cada vez que son actuados; los libretos son re-actuados en cada repetición y, por consiguiente, están sujetos a desplazamientos, transgresiones y subversiones inherentes a la repetición (Gil, 2002).

Entonces la sexualidad no es algo que debemos descubrir en la esencia de un ser o un sexo, ni tampoco liberarla de la represiones psíquicas, “la sexualidad es algo que en cierto modo creamos nosotros mismos -es nuestra propia creación, más allá de lo que ella es como descubrimiento de un aspecto secreto de nuestro deseo” (Foucault, 1982, p. 1). Pero no podemos crear(nos) fuera del discurso o del poder, ambos son constitutivos de la sexualidad

y por lo tanto es fundamental preguntarnos por alternativas subversivas que cuestionen las prácticas reguladoras de la identidad, como la coherencia heteronormativa de sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 2007).

2.4. Hacia lo transgresor, lo perverso y lo político

A la hora de pensar sobre los lugares de la transgresión y la subversión, encontramos los aportes de la pedagogía queer. Desde allí se propone “examinar distintos posicionamientos frente a las condiciones identitarias, en tanto visibilizan la producción de la normalidad como un problema y en tanto desafían aquella inteligibilidad que produce a lo normal como el sujeto apropiado” (Britzman, 1995, p.217). Así, la pedagogía queer se manifiesta en su tarea subversiva como explícitamente transgresora, perversa y política: transgresora en su atención a las regulaciones, represiones y efectos de las condiciones categoriales binarias; perversa en su giro contra lo apropiado y su apropiación de lo desviado como sitio de interés; política, dado que mediante el mismo rechazo de lxs sujetxs a normalizarse apropiadamente a sí mismxs, es posible desafiar y subvertir las lógicas de las leyes institucionales y aquellas prácticas sociales que sostienen estas leyes como normales y naturales (Britzman, 1995).

Considerando lo expuesto en relación con la historia y el estado actual del tema de la sexualidad en contextos educativos en Chile y a la luz de los planteamientos teóricos desarrollados, nuestra investigación se pregunta por las funciones sociales de los discursos de identidad de género de lxs estudiantes en la escuela y tiene por objetivo general analizar las funciones sociales de dichos discursos. Para ello, precisamos: 1) Deconstruir y reconstruir los discursos de identidad de género de lxs estudiantes. 2) Develar la función del contexto educativo en relación con los discursos de identidad de género de lxs estudiantes. 3) Develar la función del contexto social en relación con los discursos de identidad de género de lxs estudiantes.

3. Método

Para analizar las identidades de género consideramos importante trabajar tanto con los discursos que las producen como con aquellos discursos producidos desde ellas. Para esto se vuelve relevante indagar en las relaciones institucionales y sociales que se ponen en práctica a través del discurso (Iñiguez, 2003) y en cómo éstas toman parte activa en la producción de identidades de género, normándolas y regulándolas (Leap, 2015); analizando cómo se performan (Butler, 2007) y someten (Foucault, 1988). El método mediante el cual se llevó a cabo este recorrido fue el Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesto por Fairclough (1995, 2001, 2003).

Desde este ACD, el discurso es concebido como un elemento de la vida social interconectado con otros elementos de la misma (Fairclough, 2003), como práctica social,

es decir, como parte de la sociedad y no externo a ella, como parte fundamental de los procesos de producción, reproducción y cambio; en definitiva, como una herramienta posibilitadora tanto del ejercicio de la opresión y la dominación como de su resistencia (Fairclough, 1995). Entendemos a su vez, que para este ACD es imprescindible el análisis de las ideologías, es decir, el análisis de aquellas representaciones de aspectos del mundo que contribuyen a establecer y mantener relaciones de poder, dominación y explotación que pueden ser performadas en formas de interactuar e inculcadas en distintas formas de ser identidad (Fairclough, 2003).

Por último, las ideologías tienen distintas funciones sociales que permiten la organización, coordinación y generación de sentidos comunes sociales particulares. Las funciones sociales de una ideología tenderían comúnmente a inculcar, legitimar, naturalizar y universalizar sus propios discursos, aquellos que en su reactualización reiterativa lograrán mantener a tales ideologías arriba en las relaciones de poder (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2005). A lo largo de esta investigación buscamos analizar las funciones sociales de los discursos de identidad de género de lxs estudiantes, vinculando su lenguaje cotidiano y naturalizado con las dimensiones institucionales y sociales de sus discursos, poniendo especial atención a cómo las prácticas discursivas de lxs participantes, en tanto prácticas sociales, producen, reproducen, desafían, mantienen y cambian las relaciones de poder que se disputan en lo cotidiano en sus discursos.

3.1. Participantes. Participaron 19 estudiantes de enseñanza media, mayores de 14 años y que estuvieron interesadxs en formar parte de un grupo de discusión sobre sexualidad en su liceo, un establecimiento educacional técnico profesional de Valparaíso que se encuentra implementando un programa de educación sexual. Definimos como relevante que el liceo escogido contase con un programa de educación sexual, en vista de que nos interesó que el análisis realizado pudiese contribuir al trabajo situado en ese establecimiento. Lxs participantes fueron reunidxs mediante un muestreo lógico (Quintana, 2006). La pertinencia de este tipo de muestreo estuvo dada por la necesidad de relevar las voces de lxs estudiantes quienes, tal como se explicitó anteriormente, habrían sido excludxs de la construcción de las políticas públicas en educación sexual (Morgade, s.f.).

3.2. Procedimiento y aspectos éticos. Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, negociamos las condiciones de la investigación, mediante un consentimiento informado institucional, con lxs profesionales que componen el equipo de educación sexual y con la dirección del liceo. Luego socializamos la información necesaria para que toda la comunidad educativa pudiese estar en conocimiento de esta actividad, especialmente profesorxs y apoderadxs. Posteriormente, realizamos una convocatoria abierta a estudiantes mayores de 14 años interesadxs en participar de un grupo de discusión sobre sexualidad en su liceo. Esta convocatoria fue diseñada en conjunto con el equipo de educación sexual y lxs inspectorxs de nivel. La confidencialidad de la información y la participación libre y voluntaria de lxs estudiantes quedaron garantizados mediante la firma de un consentimiento

informado. Luego, se realizó con lxs estudiantes una sesión de negociación de resultados publicables (Tójar & Serrano, 2000). Finalmente realizamos una sesión de devolución con lxs estudiantes de la investigación terminada y otra con el equipo de educación sexual.

3.3. Proceso de producción de información. El corpus textual fue producido mediante la técnica de grupo de discusión (Canales, 2006). Esta técnica permitió el desarrollo de conversaciones desde el habla normativa, es decir, un habla que no trata sólo de la experiencia de cada participante, sino que también de “la lectura que de dicha experiencia hace el hablante desde su propia perspectiva ideológica” (Canales, 2006, p. 269). Además, dada la baja direccionalidad que la técnica imprime a las conversaciones, esta posibilitó la emergencia de temáticas que lxs propixs participantes consideraron relevantes de abordar en relación con la gran temática convocante: sexualidades en el liceo. Es requisito de esta técnica que lxs participantes no constituyan un grupo previo al grupo de discusión; para garantizar esta condición, se propició la participación de estudiantes de distintos cursos. Realizamos tres grupos siguiendo las recomendaciones de Hughes y DuMont (1993).

3.4. Proceso de análisis de información. Una vez realizados los grupos de discusión transcribimos el corpus textual producido según las indicaciones de Jefferson (1984). Luego, procedimos a la lectura reiterativa del material (Fairclough, 2001), desde la cual fueron apareciendo variadas temáticas emergentes, entre las que seleccionamos tres temáticas a ser analizadas mediante un muestreo teórico (Martínez, 2011). Estas temáticas fueron compartidas y negociadas con lxs participantes. Finalmente realizamos el análisis definitivo con tres citas maestras (Varas, Reyes y Zelaya, 2012), siguiendo las recomendaciones de Fairclough (1995, 2001, 2003). Las temáticas asociadas a estas citas maestras son Adultocentrismo, Patriarcado y Heteronormatividad.

El ACD realizado distingue tres niveles de organización social que se corresponden con tres dimensiones de análisis diferentes. Primero, encontramos el nivel de la situación social que corresponde al ambiente social inmediato en el que el discurso ocurre. Este nivel de organización social fue analizado mediante la dimensión de análisis descriptivo del texto. El segundo nivel de organización social está referido a las instituciones sociales que constituyen una matriz amplia en la que ocurren las interacciones sociales y discursivas; este nivel fue analizado mediante la dimensión de análisis interpretativo de los procesos de producción e interpretación del discurso por parte de lxs participantes. Por último, encontramos el nivel de organización de la sociedad en su conjunto, que fue analizado mediante la dimensión de explicación del discurso [explanation]. Esta dimensión de análisis se preocupa de la relación entre interacción y contexto social, la relación entre los discursos con los procesos de lucha social y con sus entramados de relaciones de poder (Fairclough, 2001). A continuación presentamos tres tablas que sintetizan las dimensiones de análisis descritas.

	Vocabulario del texto	Gramática del texto	Estructura del texto					
Valor experiencial	Palabras ideológicamente disputadas	Tipos de agencia en las oraciones						
	Relaciones de significado ideológicamente significativas <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>sinonimia</td></tr> <tr><td>antonimia</td></tr> <tr><td>hiponimia</td></tr> </table>	sinonimia		antonimia	hiponimia	Oraciones activas o pasivas		
sinonimia								
antonimia								
hiponimia								
Valor Relacional	Uso de palabras marcadamente formales o informales	Modos utilizados <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>Declarativo</td></tr> <tr><td>Preguntas gramaticales</td></tr> <tr><td>Imperativo</td></tr> </table>	Declarativo	Preguntas gramaticales	Imperativo	Rutinas interaccionales y sus límites Sistema de toma de turnos <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>Conversación entre iguales</td></tr> <tr><td>Conversación que no es entre iguales</td></tr> </table>	Conversación entre iguales	Conversación que no es entre iguales
	Declarativo							
Preguntas gramaticales								
Imperativo								
Conversación entre iguales								
Conversación que no es entre iguales								
	Eufemismos	Modalidad categórica	Control de contribuciones entre participantes <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>Interrupción</td></tr> <tr><td>Control del tópico</td></tr> </table>	Interrupción	Control del tópico			
Interrupción								
Control del tópico								
Valor Expresivo	Palabras con esquemas de clasificación ideológicamente contrastantes	Uso de Auxiliares <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>Modalidad categórica</td></tr> </table>	Modalidad categórica	Estructuras de larga escala del texto				
Modalidad categórica								
Valor Conectivo	Uso de metáforas	Conectores lógicos						
		Oraciones complejas						
		Artículos definidos						

Figura 1. Síntesis de análisis descriptivo del texto según Fairclough (2001) que incluye las principales herramientas lingüísticas utilizadas a lo largo del análisis (Fairclough, 2001).

Contexto situacional y tipo de discurso	Análisis situacional y tipo de discurso
	Orden institucional-social y tipo de discurso
Contexto Intertextual y Presuposición	Carácter ideológico presuposiciones
	Negaciones
Actos del Habla	Valores performativos actos del habla y tipos de discurso
Esquema	Contenidos/ actividad
Marco	Contenidos/tópico
Guión	Sujetos/relaciones

Figura 2. Síntesis de análisis interpretativo según Fairclough (2001)

Discurso y Poder	Constreñimiento del sujeto	Participante poderoso controla las contribuciones de participante no poderoso en relación a las posiciones de sujeto que este último ocupa.	
	Constreñimientos de contenidos	Participante poderoso controla las contribuciones de participantes no poderosos en relación a lo que éste último dice o hace.	
	Constreñimiento de las relaciones	Participante poderoso controla las contribuciones de participante no poderoso en torno a las relaciones sociales que éste último actúa en el discurso	
	Inculcación	Imposición y re-creación de la universalidad y naturalidad de los mecanismos que sostienen las relaciones sociales de dominación, mediante el uso de relaciones asimétricas de poder.	
	Universalización del discurso	Discurso es vuelto necesariamente aceptado mediante la generación de la ilusión de falta de alternativas concebibles.	
Discurso Sentido Común e Ideología	Sentido Común	Supuestos y expectativas que mueven las acciones de los miembros de una sociedad y las interpretaciones de las acciones de otros. Supuestos implícitos y dados por hecho, raramente cuestionados.	
	Naturalización	Mecanismo mediante el cual un discurso es reconocido como legítimo mediante el des-reconocimiento de su arbitrariedad (Bourdieu, 1992). Ideología se transforma en sentido común.	
	Discursos dominantes y dominados	Mantención de unos discursos por sobre otros, aquellos dominantes logran establecer o mantener ciertas supuestos ideológicos como de sentido común	<i>Anti-lenguaje</i> (discurso en oposición al discurso dominante) <i>Discurso contenido</i> (dentro del discurso dominante)
	Sujeto/identidad social	Conjunto de posiciones de sujeto (modos de operar de participante frente a variados tipos de discurso). Identidad del sujeto como producida desde supuestos de sentido común ideológicos.	
	Rutinas interaccionales	Formas convencionales en que los participantes interactúan entre sí en diversas situaciones institucionalmente inscritas.	

Figura 3. Síntesis de análisis Explicativo [Explanation] según Fairclough (2001, 2003). Se incluyen definiciones de conceptos relevantes para los análisis realizados.

4. Resultados del análisis²

A continuación presentaremos los resultados del análisis en tres grandes temáticas: adultocentrismo, patriarcado y heteronormatividad. Para cada una de estas temáticas hemos seleccionado una cita maestra que nos permite dar cuenta de las funciones sociales que cumple el discurso analizado. En el desarrollo de la presentación citaremos fragmentos de la cita maestra, adjuntando el número de línea que le corresponde en cada ocasión, con el fin de facilitar su contextualización en el fragmento total.

² Es importante destacar que entendemos que las posiciones de sujeto son contingentes, móviles y situacionales, por lo tanto, cuando consignamos para algún participante cierta posición de sujeto aparentemente estable (al establecer, por ejemplo, que un participante *es* mujer), tenemos la intención de compartir al lector cómo las posiciones de sujeto se fueron reificando en las interacciones discursivas para luego poder analizarlas. En ningún caso es la intención de esta investigación establecer tales posiciones como esenciales.

4.1. Adultocentrismo

En este apartado presentaremos el análisis del discurso de lxs estudiantes que permite evidenciar las funciones sociales de *constreñimiento de sujetos, relaciones y contenidos e inculcación* orientadas a posicionar el adultocentrismo como discurso dominante. En primer lugar, nos referimos a la moral del cuidado, para luego caracterizarla como una moral adultocéntrica ante la cual lxs jóvenes son construidxs discursivamente como sujetxs en déficit. Finalmente, se expondrá el modo en que lxs jóvenes contribuyen a la reproducción del adultocentrismo, autogobernándose bajo las normas y los valores que les son inculcados desde la moral adultocéntrica. Para exponer el análisis, hemos seleccionado la siguiente cita maestra:

- (1) D: ¿Se cuidan ustedes cuando tienen relaciones? (3)
 (2) ((risas)) (7)
 (3) D: Ninguno respondió, parece que no se cuidan
 (4) A: Es que depen::de de la ocasión po (4)
 (5) E: Mm::
 (6) B: No, yo soy papá £↑AH:: (4)
 (7) E: Cabros ¿y cómo les fue ayer? (3) No preguntís más ↓por:fa (2)
 (8) A: Y tú te cuidai en la:: ¿cuando tenís relaciones? ¿↑ah?
 (9) B: Y después te bañai ¿o no?
 (10) D: [No porque no tengo]
 (11) A: [((ríe))]
 (12) D: Yo no tengo relaciones (1)
 (13) E: Toma, la viste o no, ↑la viste o no
 (14) C: Cómo quedaste, ¿↑ah?
 (15) A: ¿Y podís tener relaciones oral? (1)
 (16) D: ¿Y pa qué si yo no quiero?
 (17) E: TOMA, la viste o no, ↑LA VISTE O NO
 (18) D: No solamente en el pololeo va a tener relaciones, [podís tener]-
 (19) C: [↑¿Sabís que es vida en pareja o no?]
 (20) A: ((ríe)) O:ye pero por qué están todos contra mí::
 (21) E: ↑LA VISTE ↓O NO (.) ¿por qué no le pegamos entre todos? ↑¿quieren ustedes también o no?
 (22) D: No pero es que ahora los: jóvenes qué hacen (x) tener:: lo único que buscan a las mujeres o pa los hombres (.)
 (23) ↑solamente relaciones po (.) y esa cuestión no es:: pa cuando por ejemplo si querís una polola o un pololo no solamente es
 (24) pa tener relaciones sino pa:: pucha pa darle cari::ño, pa cuadar:la o cuidar:lo
 (25) E: Pa cuidar:la
 (26) D: sí:: po pero no solamente pa::
 (27) A: Es que(x) es que depen-
 (28) E: -No, ↑ná que depende
 (29) A: Sí depende

[Extracto de grupo de discusión de estudiantes secundarixs]

3.1.1. La moral del cuidado

En este fragmento observamos la inculcación de reglas y valores que constituyen lo que llamamos una moral del cuidado, que es tanto cuidado de sí como cuidado de otrx mediante la afectividad. Cuando la participante D pregunta “¿se cuidan ustedes cuando tienen relaciones?” (1) y luego, ante el silencio de lxs demás participantes, agrega “ninguno respondió, parece que no se cuidan” (3) está presentando el cuidado de sí como un valor que debiese ser adoptado por lxs otrxs hablantes. En este caso, el cuidado de sí es cuidado ante el peligro que la sexualidad representaría para lxs jóvenes, siguiendo la misma

orientación preventiva que han adoptado los programas de educación sexual (Morgade, s.f.). Por otra parte, cuando D afirma “si querís una polola o un pololo no solamente es pa tener relaciones sino pa:: pucha pa darle cari::ño, pa cuidar:la o cuidar:lo” (23, 24) y E reafirma “pa cuidar:la” (25), están presentando el cuidado de otrx como un valor y una regla de acción, enunciándolo desde una modalidad expresiva categórica que tiene como efecto la producción del discurso como verdadero.

En el discurso, este cuidado de otrx en términos afectivos aparece mediante el uso de la palabra *relaciones*, que resulta ser la única forma en que lxs hablantes se refieren al sexo como práctica sexual. Efectivamente, cuando lxs participantes dicen “¿se cuidan ustedes cuando tienen relaciones?” (1), “yo no tengo relaciones” (12) y “no solamente en el pololeo va a tener relaciones” (18), con *relaciones* están refiriéndose al sexo, aunque sin decirlo explícitamente. Este uso se vuelve aún más evidente en la expresión “tener relaciones oral” (15). El reemplazo de la palabra *sexo* por la palabra *relaciones* constituye un eufemismo, en tanto tiene el efecto de evitar suscitar valoraciones negativas que el grupo pareciera darle a la palabra *sexo* que resulta incluso innombrable. De este modo, pareciera ser que lxs participantes sólo pueden hablar de sexo si éste es comprendido en términos relacionales y afectivos, según los valores de la moral del cuidado que se expresa en la interpelación “↑¿Sabís que es vida en pareja o no?” (19). Así, la afectividad dentro de la relación de pareja se instaura como la única forma válida de vivir la propia sexualidad, desplazando al placer sexual y a otras dimensiones posibles.

3.1.2. Construcción discursiva de lxs jóvenes como sujetxs moralmente deficitarixs

La moral del cuidado es presentada de un modo particular: D afirma “No pero es que ahora los: jóvenes qué hacen (x) tener:: lo único que buscan a las mujeres o a los hombres (.)↑ solamente relaciones po (.) y esa cuestión no es::” (22,23), construyendo a lxs jóvenes como una categoría homogénea y en déficit moral. Esta afirmación es hecha desde la modalidad expresiva categórica del discurso, por lo que su efecto es presentar lo dicho como una verdad que no puede ser cuestionada; al mismo tiempo, la modalidad relacional del discurso denota la existencia de una relación de poder implícita, en la que D se posiciona como autoridad. Esta asimetría en la relación queda de manifiesto en la facultad que tiene D para preguntar “¿Se cuidan ustedes cuando tienen relaciones?” (1) y luego responder por lxs otrxs hablantes, diciendo “ninguno respondió, parece que no se cuidan” (3). Este posicionamiento como autoridad le permite demandar información a lxs demás participantes que dé cuenta del cumplimiento de la moral que encarna en el discurso grupal.

Lo anterior queda unido a la forma en que D se refiere a “los jóvenes” (22) como otrxs que conforman una categoría a la cual ella no pertenece. En este sentido, lxs jóvenes son posicionadxs como otrxs periféricxs en relación al centro de poder desde el que se erige lo adulto como punto de referencia válido. De este modo, lxs participantes que han internalizado el adultocentrismo como subjetividad se posicionan en el centro de poder que ocupa la moral adultocéntrica dentro de la conversación grupal, y desde allí se encargan de sostener su hegemonía mediante el constreñimiento de los contenidos, las relaciones y lxs

sujetxs que se resistan a su dominio. De esta manera, cuando el participante A, quien ocupa un lugar de resistencia en este fragmento, expone un contenido relacionado con una práctica sexual en la pregunta “¿y podís tener relaciones oral? (15), es constreñido en el discurso con respuestas como “¿y pa qué si yo no quiero?” (16), “TOMA, la viste o no, ↑LA VISTE O NO” (17), e incluso “↑LA VISTE ↓O NO (.) ¿por qué no le pegamos entre todos? ↑¿quieren ustedes también o no?” (21). Del mismo modo, cuando A relativiza la necesidad del mandato de la moral adultocéntrica diciendo “Es que (x) es que depende-“ (27) es interrumpido por otro participante que le arrebató el turno de habla: “-No, ↑na que depende” (28). Siguiendo este análisis, A representa esx joven construidx como deficitariix en términos morales desde una sociedad adultocéntrica cuya estructura de poder es reproducida también por jóvenes que se posicionan desde el discurso adulto y ejercen su poder sobre otrxs jóvenes.

3.1.3. Juventud y autogobierno

Según lo expuesto anteriormente, en este fragmento el adultocentrismo opera como un estructura heterárquica en la que todxs lxs participantes ejercen influencias mutuas. Así, aun cuando todxs lxs participantes se encuentran en la categoría socialmente construida de jóvenes, algunxs de ellxs se enuncian desde lo adulto y ejercen su poder tanto en la relación consigo mismos como en la relación con sus pares. En este sentido, afirmamos que la moral adultocéntrica se constituye como un dispositivo de seguridad, en tanto le permite al poder adultocéntrico lograr cierto gobierno de lxs jóvenes al posicionar la sexualidad como una dimensión que implica un peligro del que hay que cuidarse, y ante el cual la abstinencia es la mejor opción presentada por una educación sexual para ellxs (Morgade, s.f.). Cuando D responde “¿Y pa qué si yo no quiero?” (16) ante la pregunta por sus prácticas sexuales, está dando cuenta de cómo el gobierno de lxs jóvenes se vuelve autogobierno mediante la internalización del discurso adultocéntrico; se construye una aparente apropiación del cuerpo por parte de lxs jóvenes que deciden *cuidarse*, y que es ilusoria en tanto responde a la incorporación de valores y normas que han sido inculcados en el contexto de una sociedad adultocéntrica.

3.2. Patriarcado

A continuación presentamos el análisis que permite dar cuenta de la reproducción del patriarcado mediante las funciones sociales de *inculcación*, *constreñimiento de posiciones de sujeto* y *naturalización* en el discurso de lxs estudiantes. En primer lugar, nos referimos a las posiciones de sujetx que establece el discurso patriarcal; luego nos enfocaremos en la relación que existe entre ambxs sujetxs y, finalmente, nos referiremos a la naturalización como mecanismo mediante el cual es reproducido el patriarcado en el discurso grupal. Para esta temática hemos seleccionado la siguiente cita maestra:

- (1) A: no: creo: que vuelva
 (2) ((risas))
 (3) (1)
 (4) E: dale su tiempo hermano
 (5) B: son mujeres tienen que [(.)] tiene que darle tiempo
 (6) E: [[(ríe)]]
 (7) Inv1: [¿cómo?]
 (8) C: [Se demora en] vestirse
 (9) Inv1: ¿qué cosa?
 (10) B: que son mujeres tienen que darle tiempo
 (11) E: ehe: (asintiendo) ¿por qué las mujeres [se demoran tanto] en el baño?
 (12) Inv1: [¿pa ir al baño?]
 (13) B: sí
 (14) Inv2: ↑¿Qué?
 (15) E: ¿por qué las mujeres se demoran tanto en el baño?
 (16) C: [como a vestirse y dicen en cinco minutos más]
 (17) A: [((incomprensible)) (lo que dice no es considerado en la conversación)]
 (18) Inv2: yo no me demoro en ir al baño
 (19) E: no sé: a todas las mujeres que le pregunto dicen (.) no si yo no me demoro en el baño
 (20) ((Risas Inv1 y Inv2))
 (21) Inv2: ¿claro po?
 (22) E: a todas las mujeres que le pregunto po
 (23) Inv1: ¿ah: y tú encontras que sí se demoran?
 (24) E: si
 (25) B: sí se demoran: no pero yo cacho que: por todo el proceso que tienen que hacer po (.) no es
 (26) lo mismo que el hombre que voy, echai la corta así, te sacudí el miembro, te lavai las manos y
 (27) salí
 [Extracto de grupo de discusión de estudiantes secundarixs]

Para comprender el análisis del fragmento seleccionado, es fundamental considerar tanto el contexto institucional como el contexto situacional, ya que ambos establecieron relaciones de poder asimétricas entre investigadorxs y participantes. En el contexto institucional – liceo técnico-profesional-, lxs participantes asumieron la posición de estudiantes, mientras que nosotrxs fuimos interpeladxs como profesorxs, llamándonos “tío”, “tía” y “profe” y pidiéndonos que dirigiéramos la sesión haciendo preguntas y controlando el tópico de la conversación. En relación al contexto situacional – investigación académica-, lxs participantes asumieron la posición de investigadxs, mientras que nosotrxs fuimos interpeladxs como investigadorxs al demandarnos la entrega de información sobre su sexualidad desde nuestro supuesto saber. Esta asimetría en la relación de poder se ve acentuada por el adultocentrismo que ya hemos presentado. No obstante lo anterior, la asimetría se invierte en el momento en que D – única estudiante mujer del grupo- va al baño, y entonces lxs demás participantes despliegan un discurso sobre identidades de género que comienza a reproducir el patriarcado.

3.2.1 Posiciones de sujetx en el discurso patriarcal

En este fragmento, lxs participantes introducen las categorías binarias de hombre y mujer, relevando la diferencia sexual como tópico de un discurso que establece posiciones subjetivas que subvierten la asimetría en la relación de poder: mientras que las

investigadoras-profesoras adultas pasamos a ocupar la posición de “las mujeres” (5,10,11,15,19,22), los investigados estudiantes jóvenes asumieron la posición de “el hombre” (26). La conversación se centra en la pregunta “¿por qué las mujeres se demoran tanto en el baño?” (15) y entonces los hombres participantes de la conversación (con excepción de A) se distribuyen los turnos de habla de manera fluida, lo que denota igualdad en el derecho a hablar. Además, se llaman “hermano” (4), posicionándose como miembros fraternos del género masculino. Esta dinámica de igualdad contrasta con lo ocurrido en otros momentos de la conversación en que los mismos participantes se constreñían entre sí en función de las posiciones de sujeto que establecía el discurso contingente. Aquí, en cambio, lxs participantes asumen la posición de *el hombre* y desde allí constreñen la posición de sujeto de *las mujeres*. Cuando una de las investigadoras afirma “yo no me demoro en ir al baño” (18), E responde “no sé: a todas las mujeres que le pregunto dicen (.) no si yo no me demoro en el baño” (19), invalidando lo expresado, reafirmando su posición y, de esta manera, constreñiendo en el discurso a *las mujeres*.

3.2.2. El hombre y las mujeres

Resulta interesante la distinción de número que lxs participantes hacen al nombrar los géneros: *el hombre*, en singular; *las mujeres*, en plural. En este sentido, *el hombre* aparece como unitario, el centro mismo desde el cual se ejerce el poder sobre *las mujeres*, plurales, en una posición de sujeto más bien periférica. De este modo, se asume el supuesto de sentido común de que las mujeres se demoran en el baño, tanto en las afirmaciones de modalidad expresiva categórica como “son mujeres tienen que [(.)] tiene que darle tiempo” (5), como en la pregunta “¿por qué las mujeres se demoran tanto en el baño?” (15). Ésta última pregunta es hecha desde una modalidad relacional que denota autoridad, en tanto el hablante que la enuncia no considera la respuesta que recibe, sino que más bien reafirma su propia respuesta, la declaración de lo que “realmente” sucede, al decir “no sé: a todas las mujeres que le pregunto dicen (.) no si yo no me demoro en el baño” (19). E insiste en que sí se demoran, en relación al tiempo que supuestamente utilizaría *el hombre*. De este modo, se reactualizan las relaciones entre el sujeto *el hombre* como punto de referencia y *las mujeres*, quienes son definidas desde allí.

3.2.3. Naturalización del patriarcado

Esta asimetría en la relación de poder entre *el hombre* y *las mujeres* es inculcada por B hacia el final del fragmento, cuando dice: “sí se demoran: no pero yo cacho que: por todo el proceso que tienen que hacer po (.) no es lo mismo que el hombre que vai, echai la corta, te sacudí el miembro, te lavai las manos y salí” (25, 26, 27). En esta intervención vemos cómo reafirma la superioridad supuesta de *el hombre* en relación a *las mujeres*; esto ocurre mediante la inculcación del sentido común referido a la diferencia sexual de los cuerpos. Finalmente, es “el miembro” (26) el que marca la diferencia en la que se justifica la demora de *las mujeres*, al mismo tiempo que se erige como centro de referencia. Sólo se habla del pene, mientras que lo que harían las mujeres en el baño queda expresado difusamente en “todo el proceso que tienen que hacer” (25) y la acción de “vestirse” (8, 16). En este sentido, *las mujeres* como posición de sujeto queda en el territorio de lo indecible, lo

desconocido por *el hombre*. Así, el acto de inscribir la diferencia valorativa entre los géneros en el dominio de la diferencia sexual biológica, tiene como efecto la naturalización no sólo del binomio hombre/mujer, sino que también implica la naturalización de la asimetría en la relación de poder entre ambas posiciones de sujeto. De esta manera, el discurso sobre identidad de género reproduce el patriarcado.

3.3. Heteronormatividad

En esta sección presentaremos el análisis del discurso de lxs estudiantes que permite dar cuenta de la reproducción de la heteronormatividad, mediante las funciones sociales de *naturalización*, *universalización* y *constreñimiento de sujetos y relaciones*. A lo largo de esta temática revisaremos, en primera instancia, los mecanismos mediante los cuales lxs participantes defienden y reproducen la naturalización de la heteronormatividad; luego, revisaremos cómo esta naturalización reposiciona a lxs participantes adentro y no afuera de la heteronorma; por último, nos abocaremos al intento simbólico frustrado de la participante G de situarse fuera del margen en identidades fallidas y subversión. Para esta temática hemos seleccionado la siguiente cita maestra:

- (1) A: lo que pasa es que si estamos hablando de sexualidad y estamos hablando de un solo ámbito,
 (2) estamos hablando como de eso no más
 (3) D: NO es que en general, EN GENERAL hablando de protección, de enfermedad, de opción, de
 (4) todo, aquí no se habla de nada, ↑cuando se habla de algo se parte siempre desde la discriminación
 (5) A: Si sé pero tú erís sexual
 (6) D: [↑es muy cerrado el tema aquí]
 (7) G: [↑yo no soy sexual]
 (8) A: SÍ, ↑tú eres una persona sexuada, nosotros somos: (x) nacimos del sexo y tenemos un sexo
 (9) G: ↑yo no quiero po
 (10) A: ¿no erís mujer?
 (11) E: Es neutra ↑Ah::
 (12) G: ↑Ah::
 (13) ((risas))
 (14) A: Bi ↑[AH::
 (15) E: £Es switch£
 (16) ((risas))
 (17) A: ¿Pero no cierto que nosotros somos seres sexuados? venimos del sexo, nos crea el sexo y:
 morimos::=
 (18) C: =£teniendo sexo£
 (19) ((Risas))
 (20) A: £HACIENDO£
 (21) ((risas))
 (22) E: Ya una ronda de chistes
 (23) ((risas))
 (24) E: ↑Pucha no sé qué hablar: ↓me da pena
 (25) C: £Me da pena£ ((ríe))

[Extracto de grupo de discusión de estudiantes secundarixs]

3.3.1. Naturalización de la heteronorma

La participante G declara “[↑yo no soy sexual]”(7) y, con ello, instala una sorpresa incómoda entre sus interlocutorxs ya que, como veremos, pone de manifiesto la arbitrariedad de las posiciones de sujeto sexuadas frente a aquella que busca erigirse como sin sexo. Hasta antes de su declaración, no había aparecido la pregunta respecto de los sexos supuestos para cada participante, es decir, sus posiciones de sujeto mujer y hombre parecían intactas. Sin embargo, enuncia una afirmación que no forma parte del sentido común dominante y, por lo mismo, es considerada extraña y es rebatida por lxs participantes.

Ante su declaración, A responde: “Sí, ↑tú eres una persona sexuada, nosotros somos: (x) nacimos del sexo y tenemos un sexo” (8). Aquí, la palabra sexo es utilizada indistintamente para referirse tanto a la práctica sexual heterosexual en “nacimos del sexo” (8), como a los órganos genitales en “tenemos un sexo” (8). Luego agrega: “Sí sé pero tú erís sexual” (8), sujetando a G en una posición de sujeto particular, genital y portadora de un deseo típicamente heterosexual. Esta sujeción es confirmada con la interpelación “¿no erís mujer? (10), que se une a las declaraciones anteriores al remitir todas intertextualmente a un discurso heteronormado. Más adelante incluye al total de la humanidad como seres sexuadxs en su enunciación: “¿Pero no cierto que nosotros somos seres sexuados? Venimos del sexo, nos crea el sexo y::: morimos::=” (17), universalizando el discurso dominante. De este modo, performa un sujeto que se constituye como unitario y asumido, un sujeto social con sexo que aparece como natural. Al expresarse desde una modalidad categórica del discurso, le confiere autoridad a su declaración sobre cómo son “realmente” las personas y el mundo, utilizando un lenguaje que aparece como transparente. Desde esta posición de autoridad, el sexo es construido como algo único, monolítico, detenido y esencial.

El discurso heteronormativo sobre la sexualidad cumpliría una función de control mediante la reglamentación de la sexualidad; heteronormando las identidades, sujetándolas a la naturaleza heterosexual del sexo. Pareciera ser entonces que no se puede elegir la sexualidad ni se puede estar fuera de ella. Pese a este supuesto de sentido común, G se enuncia fuera de la sexualidad; entonces, A le deja en claro que no es posible no tener posición dentro del discurso heteronormado. Una vez que A remarca este límite categórico entre lo que se puede y no se puede decir, la participante G no dialoga más, cede sus turnos de habla y no vuelve a desafiar los supuestos de sentido común dominantes en la discusión. De esta manera, lxs participantes reproducen la heteronormatividad como un discurso totalizador, es decir, como una realidad que alcanza a todxs lxs sujetxs pues es inherente a la naturaleza humana, una cualidad esencial prediscursiva que no puede ser puesta en cuestión.

3.3.2. Adentro y no fuera de la heteronorma

Luego de que la declaración de G “[↑yo no soy sexual]” (7) fuese cuestionada por A, E nombra a G diciendo: “Es neutra ↑Ah::” (11). Si G no es sexual como lo indica, entonces no se posiciona desde el relato heteronormativo que impone una división binaria de los sexos. Esto la transformaría en neutra e imposible ya que no se ajusta a la dicotomía

hombre/mujer. En consecuencia, se vuelve necesario para la prevalencia del estado naturalizado de la heteronorma que el resto de lxs participantes constriñan a G en las relaciones que puede establecer dentro del grupo; la traen hacia adentro del círculo heteronormativo y le otorgan un lugar marginal dentro de él (Geoff, 2006).

Para traerla hacia adentro del relato heteronormativo, G es nombrada de distintas maneras: “¿no erís mujer?” (10), “Es neutra↑Ah:.” (11), “Bi ↑[AH:.]” (14), “£Es switch£” (15). En todos los casos anteriores, lxs participantes le ofrecen distintos lugares marginales en los cuales localizarse, reafirmando que no puede no tener una posición sin sexo ni género. Lxs participantes le demandan a G volverse inteligible, lo que sólo puede ocurrir si ella toma posesión de un sexo-género que se ajuste a las normas reconocibles de inteligibilidad de género.

Con este gesto discursivo, la heteronorma es re-consolidada por lxs participantes como sentido común, reafirmando su posición como centro referencial desde el cual lxs sujetxs son categorizadxs. Efectivamente, cuando A enuncia: “somos seres sexuados” (17), dibuja un límite de posibilidad que determina imposible la exterioridad a la norma hegemónica en tanto constituye la amenaza de evidenciar el carácter ideológico del discurso heteronormativo.

Por otra parte, la heteronormatividad se ve reproducida por las risas como gesto discursivo: en primer lugar, por la risa general de la que G participa cuando se ríen de ella (13), que favorece al discurso hegemónico que está imponiéndole un lugar marginal y así neutraliza su resistencia inicial, transformándola en obediencia y participando de su sujeción (Wang, 2013); en segundo lugar, las risas a coro de lxs otrxs participantes (13, 16, 19, 21, 23) que son tanto burla y ridiculización de quien se ubica en la resistencia (Wang, 2013), como un acto de unión y reconocimiento entre quienes sostienen el discurso heteronormativo como verdadero (Speier, 1998).

3.3.3. Identidades fallidas y subversión

Siguiendo el análisis, es posible notar con claridad cómo la identidad de género performada por G (no sexual) aparece como una identidad fallida dentro de la matriz heterosexual, como una imposibilidad lógica desde el interior del campo heteronormado. De ahí se sigue el gesto inmediato de traerla dentro del discurso, aun cuando sea otorgándole un lugar marginal. De este modo, afirmamos que la identidad de G, en tanto identidad fallida, permite visualizar el límite y los propósitos reguladores de este campo de inteligibilidad que constituye la matriz heterosexual, develando su arbitrariedad y contingencia.

4. Discusiones Finales

Tal como lo hemos desarrollado en el apartado anterior, los discursos de identidad de género que analizamos en esta investigación cumplieron la función social de sostener y reificar ideologías que son hegemónicas en nuestro contexto social: el adultocentrismo, el patriarcado y la heteronormatividad. Si bien elegimos extractos que tuvieran relevancia en

términos de nuestros objetivos, enfocándonos en las identidades de género, sexualidades y educación, estamos seguros de que existen otros discursos y formas de relacionarse y hacer circular el poder que se están reproduciendo y subvirtiendo en las instituciones educacionales que se escapan de este escrito en específico. Es por esto que nos enfocamos en las funciones sociales de los discursos, cómo estos se producen en una determinada situación, pensando que estos análisis puedan aportar a la problematización orientada a transformar y repensar las prácticas pedagógicas y programas de educación sexual desde una perspectiva crítica.

De allí que cobra relevancia la problematización de los mecanismos mediante los cuales se reproducen los discursos hegemónicos, como la naturalización del discurso en sentidos comunes, su universalización e inculcación, y el constreñimiento de los sujetos en sus posiciones subjetivas y en sus relaciones. La naturalización de las categorías hombre y mujer, vinculadas al patriarcado y la heteronormatividad, dieron cuenta de la dificultad de estar “afuera” o en los límites de estas categorías y también de la imposibilidad de ser ininteligibles. Nuestras identidades y nosotrxs como sujetxs hemos sido producidxs y nos hemos producido enmarañadxs, sujetxs a instituciones e ideologías pertenecientes al “adentro” donde se constriñen posibilidades y diversidades de contenidos, relaciones y posiciones subjetivas desde lo heteronormado, adultocéntrico y patriarcal. ¿Cómo trabajar en el límite, entre los binomios y dicotomías, desde otras posibilidades e identidades, anti-identidades o identidades fallidas? ¿Cómo transformar nuestras prácticas educativas de manera que no reproduzcan las normalidades y anormalidades propias de estas ideologías hegemónicas? Especialmente si éstas, de alguna forma u otra, han sido y son parte de nuestras identidades. Así, volvemos sobre las propuestas de la pedagogía queer como práctica transgresora, política y perversa (Britzman, 1995), pudiendo especificar y aportar desde esta investigación aprendizajes e intuiciones para su praxis.

En primer lugar, consideramos fundamental transgredir las regulaciones, represiones y efectos de las categorías que norman identidades sustanciales, como por ejemplo con respecto al adultocentrismo, donde los discursos de la moral adulta y el cuidado de sí son ejercidos y regulados desde lxs jóvenes a través del autogobierno. En este sentido, el discurso adultocéntrico no es propio de lxs adultxs, como adultxs sustanciales, y por lo tanto hay fisuras en las instituciones educacionales para que tanto lxs jóvenes/estudiantes como lxs adultxs/profesores subviertan estas relaciones de dominación. En segundo lugar, la pedagogía queer es perversa en tanto reivindica lo raro, lo diverso y lo que es puesto en el margen por la ideología hegemónica. La universalización de los sentidos comunes y la reificación de lo común sostienen el status quo, la dominación de los hombres, adultos y heterosexuales. Entonces, ¿cómo pensar y crear programas de educación sexual que se posicionen desde lo raro, diverso y marginal? Una posible respuesta es generar acciones que estén orientadas a articular las diferencias más que a reificar lo común (Montenegro, Rodríguez & Pujol, 2014). Para esto es fundamental abordar la educación sexual no asumiendo una verdad del sexo sino que problematizando los discursos sobre ella. Por ejemplo, en relación a los programas de educación sexual, sería interesante partir desde las experiencias y conocimientos relevantes para lxs estudiantes evitando la imposición de

temáticas preestablecidas. Una herramienta útil puede ser el ACD y lo que Fairclough (1995) conceptualiza en su propuesta educativa como “conciencia crítica del lenguaje”, enfocándose en las relaciones entre lenguaje, ideología y poder e invitándonos a cuestionar los sentidos comunes naturalizados. Finalmente, quisiéramos volver sobre la pedagogía queer como propuesta política, reafirmando la intención de esta investigación de desafiar y subvertir las lógicas y leyes institucionales de dominación. En este sentido, como investigadorxs o trabajadorxs de la educación, se vuelve fundamental la problematización constante del que-hacer profesional en tanto los mecanismos de sujeción buscan constantemente someternos a lógicas patriarcales, heteronormativas y adultocéntricas. Esperamos que esta investigación pueda aportar a estas problematizaciones y a la construcción colectiva del cambio de las relaciones de poder y dominación en el ámbito de la sexualidad y la educación sexual.

5. Referencias

- Barrientos, J. (2015). *Violencia Homofóbica en América Latina y Chile*. Santiago: Ediciones y Publicaciones El Buen Aire S.A.
- Benavente, M., Dides, C. & Nicholls, L. (2012). Educación Sexual en Chile: Implementación de la Ley 20.418. *Revista Universidad Central*, 1(4). Recuperado de http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20120711/asocfile/20120711091025/boletin_4.pdf
- Bonder, G. (1998). La equidad de género en las políticas educativas: la necesidad de una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. *Sinergia*, 1(2). Recuperado de http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf
- Bourdieu, P. (1992) *Language and symbolic power* [Lenguaje y el Poder simbólico] Londres: Polity Press
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop Reading straight [¿Hay una Pedagogía Queer? O, deja de leer derecho]. *Educational Theory*, 45(2). Recuperado de: https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/ir-there-a-queer-pedagogy-or-stop-reading-straightr_deborah-britzman.pdf
- Busso, M., Gindin, R., & Schaufler, M. (2013). La identidad en el discurso: reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *Trama común*, 17(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166856282013000200010&script=sci_arttext. doi: 10.4067/1668-5628.
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S. Case (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp.270-282). Baltimore: John Hopkins University Press. Recuperado de http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_2/

nociones_teoricas/s_4/judith_butler_actos_performativos_y_constitucion_del_genero.pdf

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de la investigación Social: introducción a los oficios*. Santiago: LOM ediciones.
- Cosovschi, A. (2012). El cuerpo en la escuela. Un mapa de las relaciones entre sexualidad, adolescencia y escolaridad. Ponencia presentada en la VII Jornadas de Sociología de la UNG. Recuperado de <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/cosovschi-el-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- Duarte, C. (2012) Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década* (36), 99-125.
- Duque, C. (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical. *La manzana de la discordia*, 5(1), 27-34. Recuperado de <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/Vol5N1/art2.pdf>
- Estupiñán, M. (2009). De los dispositivos pedagógicos de género al gobierno de los cuerpos. En J. Marchant y E. Soto (Eds.), *Teoría de género, feminismo y sus implicancias para la educación*. Santiago: UMCE. Recuperado de <http://mazinger.sisib.uchile.cl/doctos/teoria-genero.pdf>.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of Language*. [Análisis Crítico del Discurso. El estudio Crítico del Lenguaje]. Londres: Longman Group.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. [Lenguaje y Poder]. Londres: Longman
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research* [Analizando el discurso: Análisis textual para la investigación social]. Londres y Nueva York: Routledge
- Fardella, C & Sisto, V. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum Qualitative Research*, 10(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1300/2780#g4>
- Fernández, F., Bustos, M., González, L., Palma L., Villagrán, D. & Muñoz, S. (2000) Creencias, actitudes y conocimientos en educación sexual. *Revista médica de Chile* 128(6), 574-583. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003498872000000600002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0034-98872000000600002.

- Foucault, M (1984). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). *El Sujeto y el Poder*. Ciudad de México: UNAM.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Fuentealba, C. & Jorquera, C. (2011). Identidad juvenil, género y cultura escolar: ser joven, ser mujer, ser hombre, ser alumno: Tensiones a destacar. *Revista Digital Universidad UCINF*, 2(2). Recuperado de: <http://www.revistaakademeia.cl/?p=748>
- Gallagher, B & Wilson, A. (1984). Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity [Michael Foucault, una entrevista: Sexo, Poder y las Políticas Identitarias]. *The Advocate*, (400), 26-30. Recuperado de http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2F217.126.81.33%2Fpsico%2Fsesion%2Fficheros_publico%2Fdescargaficheros.php%3Fopcion%3Dtextos%26codigo%3D249&ei=cgiKVdXRBofEggSPpIDwCg&usg=AFQjCNHU3UDfj55PH03mnwOnOo8Xa4aIg&sig2=7vpB2lwD4eFg2-u9YUabFg&bvm=bv.96339352,d.eXY
- Geoff, D. (2006) The Politics of Performativity: A Critique of Judith Butler. [Políticas de Performatividad: Una crítica de Judith Butler] *Parrhesia* (1), 112-141. Recuperado de http://www.parrhesiajournal.org/parrhesia01/parrhesia01_boucher.pdf
- Gil, E. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, (2), 30-41. Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educational Review*, (3). Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/>
- Gonzales, E., Molina, T. & Luttges, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista Chilena Obstetricia y Ginecología*, 80 (1), 24-32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274732127_Caractersticas_de_la_educacin_sexual_escolar_recibida_y_su_asociacin_con_la_edad_de_inicio_sexual_y_uso_de_anticonceptivos_en_adolescentes_chilenas_sexualmente_activas.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'?. En S. Hall, & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Héritier, F. (2007). *Masculino/ Femenino II, disolver la jerarquía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Hughes, D. & DuMont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research [Usando los grupos focales para facilitar investigaciones culturalmente ancladas]. *American Journal of Community Psychology*, 21(6), 775-806
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles [En la organización de la risa en conversaciones acerca de problemas]. En J. Maxwell & J. Heritage (Ed.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University
- Leap, W. (2015). Queer linguistics as Critical Discourse Analysis [Linguística Queer como Análisis Crítico del Discurso]. En D. Tannen (Ed.) *The handbook of discourse analysis*. West Sussex: Wiley.
- Madrid, S. & Olavarria, S. (2005). *Sexualidad, Fecundidad y Paternidad en Varones Adolescentes en America Latina y el Caribe*. UNFPA. Recuperado de: <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/paternidadvaronesadol.pdf>.
- Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género. Chile: balance y propuestas. *Colección Ideas*. (76), 1-25. Recuperado de http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257_1700_profesoradopolitica.pdf
- Madrid, S. (2011). *Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO. Recuperado de: <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/201212041627090-2011libromasculinidadesypoliticas.pdf>
- Martinez, C. (2011) *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. Xochimilco: Departamento de Atención a la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana
- Millám, T., Valenzuela, M. & Vargas, N. (1995) Salud reproductiva en adolescentes escolares: Conocimientos, actitudes y conductas en ambos sexos, en una comuna de Santiago de Chile. *Revista Médica Chilena*, (123), 368-75.
- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V. & García, A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista Médica de Chile*, 132 (6).
- Molina, R. (1986) Nivel de conocimientos y práctica de sexualidad en adolescentes. *Revista Chilena de Ginecología y Obstetricia*, (3), 293-301.
- Montecinos, S. (1997). Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. En Eyzaguirre, B. (Ed.) *El futuro en riesgo, nuestros textos escolares*. (pp. 503 – 524). Santiago: CEP.

- Montenegro, H. (junio, 2000). Educación sexual de niños y adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 128 (6). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872000000600001&script=sci_arttext.
- Morgade, G. (2009). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. Conferencia llevada a cabo en el congreso Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas. Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro. Recuperado de <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/01-morgade-g-2009-hacia-una-pedagogia3ada-para-una-educacion-sexuada2.pdf>
- Morgade, G. (s.f.). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. Recuperado de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_a_media.pdf.
- MUMS. (25 de abril de 2015). *Movimiento por la diversidad sexual manifiesta su rechazo al TC por desechar ley Zamudio en fin a selección*. [Noticia en línea] Recuperado de: <http://www.mums.cl/2015/04/movimiento-por-la-diversidad-sexual-manifiesta-su-rechazo-al-tc-por-desechar-ley-zamudio-en-fin-a-seleccion/>.
- Olavarría, J. (2005). La política de educación sexual del ministerio de educación de Chile; consideraciones para una evaluación. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. Conferencia llevada a cabo en el congreso CEPAL, Santiago de Chile. Recuperado de http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pasa.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2011%2F08%2FLa_Politica_de_Educacion_del_Ministerio_de_Educacion_de_Chile_Olavarr.doc&ei=fQyKVaDzOonEgwTCnoGQAQ&usg=AFQjCNGYshSXmJooRSITC3MW8PP3Z-ALLA&sig2=xhe9AYDJbGmrVODJc3vMFQ
- Ortiz, S. & Rodríguez, C. (2012) *Análisis crítico de las Estrategias Discursivas de la/s demanda/s reivindicativa/s de dos colectivos de profesorxs* (Tesis de pregrado). Pontificia universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Palma, I. & Quilodrán, C. (1991). *Embarazo adolescente: desde el matrimonio al aborto, respuestas posibles en relación al proyecto de vida*. (Informe de investigación Fundación Carlos Chagas Mc Arthur Foundation) Recuperado de http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/Informe_de_investigacion_Fundacion_Chagas_Palma_Irma_Quilodran_Ceci.doc.
- Palma, I., Palma, S. & Quilodrán, C. (1995). Sexualidad Juvenil: percepción de agente intermedios en educación y salud. (Informe de investigación FACSÓ-INJUV) Recuperado del sitio de Internet PASA: <http://www.pasa.cl/wp->

content/uploads/2011/08/INJ_Informe_investigacion_profesionales_Palma_Irma_Palma_Samuel.doc.

- Palma, I. (2006). Trayectorias sexuales, vínculos y contextos en la generación que hace su entrada en la sexualidad activa en democracia. *Revista Observatorio de Juventud. INJUV.* 3 (10). Recuperado de: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Mayor_exploracion_de_vinculos_y_contextos_sexuales_en_las_generaciones.doc.
- Palma, I., Reyes, D., & Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora, *Docencia*, (49), 14-24. Recuperado de http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pasa.cl%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2011%2F08%2FLa_Politica_de_Educacion_del_Ministerio_de_Educacion_de_Chile_Olavarr.doc&ei=fQyKVaDzOonEgwTCnoGQAQ&usg=AFQjCNGYshSXMJooRSITC3MW8PP3Z-ALLA&sig2=xhe9AYDJbGmrVODJc3vMFQ
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987) *Discourse and social psychology* [Discurso y Psicología Social]. Londres: Sage.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (2010). *Educación sexual: el juego de actores con poder.* (1), 188-203. Recuperado de http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Festudios.sernam.cl%2Fdocumentos%2F%3FeMTY3NDAyNA%3D%3DInforme_de_Desarrollo_Humano._Genero%3A_Los_desafios_de_la_igualdad&ei=UAKVYnIMsaXgwSO3rJA&usg=AFQjCNFWlrXbRuVKrYpT9B_-BE1Vo5io6Q&sig2=sy2bZwx7XJxRGTcWMimk9A
- Quintana, A. & Montgomery, W. (2006) *Psicología: Tópicos de actualidad.* Lima: UNMSM
- Reyes, T., Varas, A. & Zelaya, Cvitanic, V. (2012) *El malestar docente, Análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño docente* (Tesis de pregrado). Pontificia universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Rodríguez, R. (2004) *Foucault y la genealogía de los sexos.* Barcelona: Anthropos Editorial.
- Speier, H. (1998) Wit and Politics: An Essay on Laughter and Power [Ingenio y Política: Un ensayo de Risas y Poder] *American Journal of Sociology* (103), 1352-1401. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/10.1086/231355?seq=1#page_scan_tab_contents
- Stromquist, N. (2006). La dimensión de género en las políticas educativas. En P. Ames (Eds.) *Las brechas invisibles; desafíos para una equidad de género en la educación*

- Recuperado de: <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/ames-p-edit-2006-las-brechas-invisibles.pdf>
- Terrell, C. & Samuel, C. (2008) *Judith Butler and Political Theory: Troubling Politics* [Judith Butler y Teoría Política: Aproblemado a la Política]. Nueva York: Routledge.
- Tójar, J. C. & Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (6).
- Torres, J. (1998). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49), 46-61 Recuperado de: <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/genero-en-la-escuela-o-la-porfiada-desigualdad.pdf>
- Valenzuela, M. (1990) Encuesta de salud reproductiva en adultos jóvenes: Experiencia sexual y uso de anticonceptivos en Santiago, Chile. *Revista Médica Chilena*, (118), 465-472.
- Van Dijk, T.A. (2005) Discourse Analysis as Ideology Analysis [Análisis del discurso como análisis de la ideología]. En C. Schäffne & A. Wenden (Eds.), *Language & Peace* (Vol. 1, Cap. 2). Amsterdam: Routledge.
- Van Dijk, T.A (2006) Ideology and discourse analysis [Ideología y análisis del discurso]. *Journal of Political Ideologies*. 11(2), 115-140. Recuperado de <http://www.discourses.org/OldArticles/Ideology%20and%20discourse%20analysis.pdf>
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de filosofía de la educación*, (15), 217-232. Recuperado de http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/4585304/SOPHIA+15_art8.pdf
- Vidal, F. & Donoso, C. (2002). *Cuerpo y Sexualidad*. Santiago: FLACSO. Recuperado de: http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/Cuerpo_y_Sexualidad_Vidal_Francisco.pdf
- Vidal, P. (2003). Juventud chilena y derechos en sexualidad. *Revista On-line de la Universidad Bolivariana de Chile*, 1 (4). Recuperado de: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Juventud_Chilena_y_Derechos_en_Sexualidad_Vidal_Paulina1.pdf.
- Villela, H., Palma, I. & Canales, M. (1998). *Prevención de embarazo adolescente: una mirada desde el Estado*. Santiago: Departamento de Programas del Servicio Nacional de la Mujer. Recuperado de: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Prevencion_de_Embarazo_Adolescente._Una_mirada_desde_el_Estado_Villela.doc.
- Wang, N. (2012) *Behind the Laughter: Mediating Hegemony through Humour* [Detrás de la risa: Mediando Hegemonía a través del humor]. Londres: MEDIA@LSE

Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/mediaWorkingPapers/MScDissertationSeries/2012/90.pdf>