



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Estudios Pedagógicos

Análisis de las prácticas cotidianas de inclusión y exclusión  
del espectro asexual y aromántico en el sistema escolar  
secundario chileno

Informe final para optar al título de Profesora en Educación Media en las Asignaturas  
Científico-Humanistas con Mención en Lenguaje y Comunicación.

Nicole Delgado Valdivia

Seminario de título: *Educación Inclusiva: perspectivas pedagógicas y  
didácticas*

Profesor: Bernardo González Mella

Santiago de Chile  
2021

## **Resumen**

En esta investigación se analizan las experiencias educativas secundarias de tres personas pertenecientes al espectro asexual y arromántico, para visibilizar prácticas cotidianas de inclusión y exclusión en el sistema educativo chileno, a través del enfoque de la educación inclusiva y una perspectiva crítica feminista. Para ello, en primer lugar, se efectúa un pequeño diagnóstico de las instituciones educativas, posteriormente se estudian de manera intercalada y en profundidad los testimonios de dos personas asexuales y una persona asexual y arromántica. Finalmente se proponen algunos enfoques para abordar las discriminaciones y exclusiones observadas en las experiencias de lxs entrevistadxs.

*Palabras clave:* espectro asexual y arromántico, inclusión, exclusión, educación inclusiva, perspectivas crítica feminista, institución educativa

## **Abstract**

This research analyzes the secondary educational experiences of three people belonging to the asexual and arromantic spectrum, in order to make visible daily practices of inclusion and exclusion in the Chilean educational system, through the approach of inclusive education and a critical feminist perspective. For this purpose, first, a small diagnosis of the educational institutions is carried out, then the testimonies of two asexual people and one asexual and arromantic person are studied in an intercalated way and in depth. Finally, some approaches are proposed to remedy what was observed in the experiences of the interviewees.

*Keywords:* asexual and arromantic spectrum, inclusion, exclusion, inclusive education, critical feminist perspectives, educational institution

## Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco conceptual.....	6
3. Marco metodológico.....	31
4. Análisis.....	33
4.1 La patologización de las identidades asexuales y arrománticas como cotidianeidad impuesta por la sociedad alosexual.....	42
4.2 Ser asexual y/ o arromantique en la Educación Media chilena.....	44
4.3 Discriminación y exclusión de las identidades asexuales y/o arrománticas: Bullying o acoso en contextos educativos.....	49
5. Conclusiones.....	69
6. Referencias.....	73

## Introducción

Comenzar a cuestionar la *normalidad* impuesta por la cotidianeidad es el primer paso para provocar un cambio. Sin embargo, este proceso no estará exento de dificultades y de enfrentamientos entre sectores de la sociedad con distintos sistemas de valores arraigados, que no dudarán en desplegar planes de acción para posicionarlos en la realidad y defenderlos de sus posibles opositores. Dichos eventos adquieren especial relevancia cuando tomamos en consideración la labor de las escuelas en la formación de personas, el lugar desde donde se posicionan para hacerlo y las ideas sobre las cuales se basan para educar, ya que estas pueden influir en el proceso de construcción de identidad de jóvenes, en las autopercepciones que van guiándolos e incluso en las maneras en cómo conciben su entorno.

Históricamente el campo de la sexualidad ha sido definido desde diferentes disciplinas como una distinción que se reduce a las dicotomías: normal/anormal, y sano/patológico, en donde los sustantivos dispuestos en la primera posición de estos pares dicotómicos incluyen cierto estatus y validez para la sociedad que tiene la labor de suplir o normalizar aquello que no entra en lo “normal” o “sano”.

Es así como teniendo en cuenta tres contextos institucionales secundarios diferentes, desde teorizaciones feministas y *queer*, en este informe de tesis se considerará a la heterosexualidad predominante como un sistema de pensamiento omnipresente, que atraviesa todas las dimensiones de lo social (Butler, 2007; De Lauretis, 1987; Rubin, 1975; Wittig, 1992, como se citó en Galaz et al. 2016, p.97) en sociedades actuales. Asimismo, y en base a los enfoques propuestos con anterioridad, la noción de la heteronormatividad posibilitará construir un sólido cimiento que ayudará a visibilizar distintas experiencias – que, por cierto, es probable que compartan elementos en común – de personas asexuales y/o arromántiques en contextos educativos. La heteronormatividad además permitirá “problematizar los modos en los cuales se estructura la sociedad a partir de un sistema binario (en el cual sólo tienen cabida hombres y mujeres), y jerárquico (de dominación masculina).” (Galaz et al., 2016, p.97).

Visto así, es urgente incluir en las prácticas pedagógicas y en las relaciones dadas entre los estamentos que conforman la comunidad educativa a estudiantes históricamente relegados de las aulas, desde sus necesidades educativas -que pueden o no calzar con las de otros integrantes de la comunidad LGBTIQABN+-. Por ello, esta tesis pretende ser un avance

para la apertura al espacio simbólico educacional “el que aún no ha sido colonizado por las sensaciones de seguridad y aceptación sin restricciones a las diversidades identitarias no hegemónicas en sexualidad y género, que sí están presentes en otros espacios culturales de Latinoamérica.” (Cid, 2016, p. 16)

En vista de lo expuesto con antelación, este informe de tesis se enfocará en analizar mecanismos de invisibilización y normalización que vivieron tres estudiantes pertenecientes al espectro asexual y arromántico en tres instituciones educativas secundarias diferentes. Así se consideró la experiencia en retrospectiva de una estudiante que asistió a un liceo municipal, una a un colegio particular subvencionado y una estudiante que acudió a dos colegios particulares pagados para explorar y visibilizar cuáles son las condiciones en las que tuvieron que desenvolverse en su adolescencia.

Específicamente el objetivo general de este informe será estudiar y analizar experiencias y perspectivas de personas que forman su identidad asexual y/o arromántica en contextos escolares secundarios urbanos. Así, para cumplir con el objetivo general, se considerarán tres objetivos específicos: el primero de ellos consiste en comprender y analizar las políticas educacionales que abordan la inclusión distinguiendo fortalezas y debilidades en el marco normativo y en orientaciones de políticas públicas educativas. El segundo objetivo específico será identificar experiencias comunes del espectro asexual y arromántico en la construcción identitaria del estudiante secundario, y el tercero de ellos, será describir y analizar las prácticas culturales y lingüísticas propias de escolaridad secundaria presentes en las experiencias espectro asexual y arromántico.

Asimismo, la estructuración de esta tesis considerará como una hipótesis de investigación que la cultura, desde sus prácticas, formas de socialización y de interrelación, y estilos/perspectivas de enseñanza-aprendizaje, genera barreras de diverso tipo que discriminan y excluyen a las personas que descubren y construyen su identidad desde el espectro asexual y arromántico.

Lo anterior se ordenará dentro del comentario intercalado sobre los aspectos centrales recabados en cada una de las tres entrevistas efectuadas, relevando contrastes y diferencias entre ellas. Además, en el apartado del análisis y las conclusiones del informe, se buscará propiciar la necesaria implementación del enfoque que propone la educación inclusiva y

algunas pedagogías de las disidencias genérico-sexuales en la construcción de nuevos horizontes educativos que no estén sólo dirigidas al reconocimiento de las diferencias, sino que también hacia el respeto y la participación, desde un enfoque que destaca los Derechos Humanos.

## **Marco conceptual**

### **Educación inclusiva como una puerta hacia la dignidad humana**

En la actualidad, el término educación inclusiva tiene múltiples interpretaciones, y en algunos casos se lo lee de manera reduccionista asociándose principalmente a una modalidad de enseñanza orientada a estudiantes con diversidad funcional (Echeita y Ainscow, 2011, p.28). Más aún, si nos centramos específicamente en Chile, tal y como señala Manríquez (2020) el concepto está estrechamente relacionado a buscar y asegurar “la igualdad de oportunidades en el ingreso a los diversos establecimientos educativos” (p.5) por lo que, según esta autora, a menudo se ve extremadamente simplificado en su amplitud y complejidad de su significado (Manríquez, 2020, p.5). De la misma manera, el término inclusión puede llegar a ser confuso porque si se asocia a prácticas educativas enfocadas en estudiantes con diversidad funcional también se verá íntimamente ligado a las necesidades educativas especiales (Blanco, 2006; Verdugo y Parilla, 2009, como se citó en Echeita y Ainscow, 2011, p.29). Por lo que, dentro de esta concepción más general del término, este último no aparece ligado de manera estrecha a otras condiciones de desigualdad, tales como el género, pertenencia étnica (Echeita y Ainscow, 2011, p.29) tampoco lo hará en cuanto a distintas capacidades, edades, raza, clases sociales, géneros (Duk y Murillo, 2016, p.11) y mucho menos con la expresión de género ni con la orientación sexual.

No obstante, sabemos por las declaraciones de la UNESCO (2005) que la inclusión efectivamente abarca ambos postulados esbozados con anterioridad, pero además es concebida como “una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos” (Echeita y Ainscow, 2011, p.28). Siguiendo esta idea, la educación inclusiva podría definirse como:

*Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, p.14, como se citó en Echeita y Ainscow, 2011, p.28)*

Apoyando las ideas anteriores, Duk (2019) aclara aún más el panorama que antes aparecía confuso al establecer que “la educación inclusiva no se reduce a la inclusión de las personas con discapacidad, que tienen necesidades educativas especiales. Los incluye, pero va más allá de ese colectivo. (...). (p.2)

A partir de la definición entregada por la UNESCO, Echeita y Ainscow (2011) nos plantean que “el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la *etnicidad*, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles” (p. 29) Y es por ello que, según estos autores, la educación inclusiva “es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa.” (Blanco, 2010, como se citó en Echeita y Ainscow, 2011, p.29). Por su parte, Duk (2019) menciona que la educación inclusiva aspira a “dar cuenta de las especificidades, -identidades, características y necesidades- que definen a los seres humanos” (p.2). Además, esta última autora en su entrevista nos da ciertas características de la educación inclusiva, que, desde la perspectiva de este trabajo de tesis, facilita una comprensión más acabada del término, la autora entonces comenta “Por eso es tan compleja y tiene tantas dimensiones; no hay “límites” en donde comienza y donde termina. Responde al desafío de conseguir que todos los alumnos se desarrollen plenamente, aprendan y participen en la vida en sociedad” (Duk, 2019, p.2)

Para Duk (2000) el mayor desafío que tienen los países es lograr hacer efectivo el derecho a la educación para todos y cada una de las niñas y jóvenes. Según la autora, dicho derecho incluye tanto el acceso a la educación, como también que las estudiantes logren beneficiarse de una enseñanza que se adecúe a sus necesidades individuales de aprendizaje (p.1). Para conseguir lo planteado con anterioridad, Duk (2000) señala que la escuela debe tener la capacidad de mantener el equilibrio entre ofrecer una respuesta educativa

comprehensiva y diversificada mientras establece un currículo común a todos los estudiantes - incluidos aquellos niños y jóvenes que poseen necesidades educativas especiales (NEE)- y que, además, “evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades y considere al mismo tiempo sus características y necesidades individuales” (Duk, 2000, p.1). La misma autora revela que las ideas anteriores han sido recogidas y ratificadas por diferentes Estados del mundo en reuniones y declaraciones internacionales (Duk, 2000, p.2). Más aún, Duk (2000) explica que en la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Kingston en el año 1996 los Ministerios de Educación de la Región reafirman la necesidad de "fortalecer las condiciones que promuevan el desarrollo de escuelas integradoras, ya que estas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo" (Duk, 2000, p.1)

Para que el enfoque de la educación inclusiva sea llevado a la práctica, Duk (2000) señala que son necesarios cambios intencionados en conjunto entre la educación regular y la educación especial para crear condiciones que posibiliten incluir transformaciones desde el análisis de cada contexto nacional y de los recursos que se disponen para ello. Estas ideas son coincidentes con las de Escudero (2012), que al hablar del concepto de Educación Inclusiva alude a que se requieren transformaciones sistemáticas y profundas de la educación para garantizar así a todos los estudiantes el acceso, permanencia, pero además participación en los procesos educativos.

En *El enfoque de la educación inclusiva* Duk (2000) comenta explícitamente que pretende entonces construir un marco conceptual que sea compartido, que esboce y oriente los posibles caminos a seguir y que asegure que tanto las decisiones como las acciones sean coherentes con el enfoque de la educación inclusiva. (p.2). Pues bien, en este mismo trabajo, Duk (2000) nos comenta que el enfoque de la educación inclusiva “se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (p.2) por lo que resulta obvio que la comunidad asexual y aromántica tiene mucho que aportar y enseñarnos a través de sus perspectivas compartidas que nacen desde una esfera que es doblemente excluida, primero

por la manera en la que establecen o no sus vínculos afectivos y segundo, porque aunque incluidos dentro del colectivo LGTBQIANB+ <sup>1</sup> que agrupa a Lesbianas, Homosexuales, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer, Asexuales y No Binaries, son quienes no sienten atracción sexual o en su defecto, la experimentan, pero bajo ciertas circunstancias específicas.

Esta investigación considerará entonces que tanto la atracción romántica y la sexual conforman un amplio espectro que no sólo es único e irrepetible para cada uno de los integrantes de la comunidad asexual y arromántica, sino que también puede serlo cuando hablamos de personas que se encuentran fuera de esta, pero que se sienten más atraídxs hacia un género en específico. Con relación a lo anterior es que la Educación Inclusiva es central para la inclusión de asexuales y arrománticxs a las dinámicas de las aulas de clases “el enfoque inclusivo (...) reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones”. Por lo anterior, es que la labor de la escuela según Duk (2000) debe ser no obviar las diferencias ni asumir que todxs los estudiantes “aprenden de la misma manera, bajo las mismas condiciones, a la misma velocidad” (p.2) y con un ritmo específico que más bien aparece como ideal, pero que en la práctica, sólo aísla factores externos importantes que influyen en las experiencias de vida de lxs estudiantes, que por su parte, son personas que viven en sociedad y que por tanto se permean continuamente de ella. Asimismo, según la misma autora la escuela debe ser capaz de “diseñar nuevas formas de enseñanza que consideren y respondan a la diversidad <sup>2</sup>de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con

---

<sup>1</sup> Acrónimo creado con el fin de dar visibilidad a la pluralidad (sexual) humana con el objetivo de “luchar por los derechos de las personas que no encajan necesariamente en las estructuras heterosexuales dominantes de nuestra sociedad y, por lo tanto, tienen una orientación y/o identidad sexual no normativa.” (FIAN, 2017)

El término incluye tanto a personas cuya orientación sexual está orientada hacia personas de su mismo sexo o género, incluyendo a Lesbianas, Bisexuales y Homosexuales. Igualmente incluye a personas cuya identidad sexual difiere de los roles de género asociados al sexo biológico definido al momento de nacer, incorporando a Transexuales e Intersexuales y, además, a quienes desafían estándares tradicionales de la sexualidad como lo hacen personas queer y asexuales.

<sup>2</sup> Para Duk (2000), el concepto de diversidad se construye desde la visión que todxs lxs estudiantes tienen necesidades educativas comunes, propias e individuales, dentro de las cuales algunas podrían ser especiales (p.3)

todos.” (p.2) por lo que las posibilidades que despliega desde sus bases la Educación inclusiva y las políticas integradoras desprendidas de ellas son necesarias para incluir y visibilizar las experiencias de la comunidad asexual y arromántica, que, por su parte, ha sido absorbida históricamente por la realidad impuesta de la alonorma<sup>3</sup>. De esta manera, las políticas integradoras buscarán “impulsar la integración de los niños que están excluidos del sistema regular y al mismo tiempo, revisar y modificar los procesos de segregación y exclusión que se practican al interior de las escuelas comunes” (Duk, 2000, p.5) posibilitando el análisis de las prácticas de inclusión y exclusión dentro de cada establecimiento educativo.

En *El enfoque de la educación inclusiva* Duk (2000) logra definir y explicar de manera clara, sucinta y precisa las bases necesarias para implementar el enfoque de la Educación Inclusiva, poniendo especial énfasis en las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Además de lo anterior, plantea los avances y los aspectos pendientes a nivel internacional. Dentro de los avances la autora nos explica que a partir del desarrollo de diferentes modelos y propuestas de integración de estudiantes con NEE en la escuela regular, y los resultados de la aplicación de estos proyectos de integración en distintos contextos nacionales y culturales, es posible obtener mucha información y documentación de estas experiencias internacionales.

De esta manera, Duk (2000) explica que la aplicación de políticas integradoras permite identificar factores que contribuyen exitosamente a los procesos de inclusión y también factores que los dificultan (p.9). Respecto a los procesos factores de éxito, Duk (2000) señala un total de ocho, que para efectos de esta investigación organizaré por orden alfabético: a) *Actitudes positivas de la comunidad educativa y acuerdo consensuado para llevar a cabo programas de educación inclusiva*; b) *Elaboración y desarrollo de un PEI (Proyecto educativo institucional) que contemple la atención a la diversidad*; c) *Liderazgo y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas*; d) *Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permita unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar*

---

<sup>3</sup> La Agrupación de Pluralidades Asexuales (AgruPAs) la define como “una norma social implícita que establece que todas las personas sienten atracción sexual hacia otras con determinada frecuencia y/o intensidad”

*en torno a objetivos comunes; e) Nivel adecuado de formación de los educadores en materia de NEE y estrategias de respuesta a la diversidad; f) Desarrollo de un currículo lo más amplio, equilibrado y diversificado posible, susceptible de ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales del alumnado; g) Desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y alumnos; h) Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos y alumnas y i) Disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, los alumnos(as) y los padres y madres.* Según Duk (2000), dichos factores de éxito se asocian a las características de escuelas eficaces, por lo que la mejora en la calidad de educación va de la mano con el logro de la inclusión (p.9). Especial interés para el análisis de esta investigación tendrán c, d, e, f, g, h e i.

Además de lo anterior, la autora hace un llamado para que la Administración Educativa se involucre y tenga en cuenta estos factores al planificar y poner en práctica planes de inclusión, ayudando así a que a las antiguas escuelas integradoras y las nuevas escuelas integradoras avancen en la educación inclusiva.

Por su parte, en la entrevista efectuada a Duk (2019) también hace referencia a los avances y aspectos pendientes en educación inclusiva para América Latina, sin embargo, algunos de sus comentarios focalizan mucho más el tema en la realidad propia de Chile. De esta manera, comenta que la educación inclusiva es de suma relevancia en el contexto nacional debido a que Chile se estructura desde un sistema y una sociedad muy desigual.

Dentro de los avances que Duk (2019) identifica nos encontramos con la cobertura y acceso, no obstante, casi simultáneamente señala que uno de los mayores problemas es la desigualdad en la calidad de la educación, debido a que la mayor calidad llega a los sectores de mayores recursos económicos y la menor es recibida por sectores desfavorecidos. Duk (2019) entonces reconoce un problema transversal en la agenda de la educación general en Chile: la práctica de equiparar resultados educativos entre lxs estudiantes más desventajadx con los más aventajadx cuando no se les está entregando la misma calidad en educación. Asimismo, Duk identifica como barreras para la inclusión: a) los altos niveles de segregación en las escuelas: b) no hay encuentro o mixtura de clases sociales, debido a que la distribución

de la población en ciertos barrios depende de su nivel socioeconómico y termina creando guetos; c) existe segregación por rendimiento académico, capacidades, etc y d) tendencia a la segregación por migración.

De la misma manera, Duk (2019) señala que el mayor desafío que tienen los profesionales de la educación está ligado a sus valores y actitudes, debido a que la inclusión requiere de un cambio actitudinal por parte de los profesores y está relacionado con la manera o el cómo están interpretando su rol y qué disposición muestran para entender al grupo. (p.4)

Luego, Duk (2019) indica que los mayores avances en educación inclusiva están en los cambios de legislaciones que la mayoría de los países propician en leyes educativas, que, a su vez, están dirigidas a mejorar la calidad de la educación. De esta forma “el concepto y la visión de la educación inclusiva ha ido permeando los sistemas en América Latina, donde los países tienen claro que la inclusión es una vía para combatir las desigualdades” (p.5)

Posteriormente, Freixas dirige la entrevista hacia el contexto chileno preguntándole a Duk su opinión sobre la intención que tuvo Marcela Cubillos al querer sustituir la *Ley de Inclusión por Admisión Justa*. De la respuesta que entrega Duk, hay tres puntos que sirven para esta contextualización de las políticas inclusivas implementadas en Chile. El primero de ellos está en relación con que La ley general de Educación desde el 2009 prohibió la selección hasta el ciclo de sexto básico, sin embargo, esta última estaba tan normalizada e instalada en la cultura que incluso era considerada como una práctica cotidiana y a pesar de que la Ley lo prohibía, la escuela continuaban seleccionando, porque también se continuaba permitiendo la selección en enseñanza media. Lo anterior, por supuesto contribuía -en palabras de Duk- a generar desigualdad y segregación traducida en exclusión por nivel socioeconómico, cultura familiar y rendimiento académico. Asimismo, la ley de Inclusión acabó con la selección como recurso de discriminación al posibilitar un acceso igualitario a la educación para todos los estudiantes y al darle real libertad a las familias para que pudiesen escoger una institución educativa para sus hijos.

Después de esta revisión de la definición y de la visión panorámica esbozada sobre la educación inclusiva en este marco teórico, no está demás comentar que la inclusividad en educación debe enfrentarse continuamente, en distintos contextos, a prácticas discriminatorias que generan exclusión y que dificultan e incluso, en ocasiones, impiden que

las propuestas de la inclusividad en educación sean aplicadas, potenciando así la segregación educativa y la injusticia social (Manríquez, 2020, p. 6). Si bien algunas escuelas insertas en el sistema educativo en Chile se sustentan en el derecho de la libertad de enseñanza -esto es abrir, organizar y mantener establecimientos educativos- (Biblioteca del Congreso Nacional, 2009 como se citó en Manríquez, 2020) no hay que olvidar que el Estado, aunque enuncia el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, también protege el derecho de empresas privadas a inmiscuirse en temáticas educativas (Manríquez, 2020, p. 6).

En oposición a lo explicitado con antelación, la perspectiva inclusiva propone la construcción de escuelas inclusivas para la justicia social, basadas en la concreción y aplicación de los principios de igualdad de oportunidades pero además del principio de diferenciación. De esta manera, la escuela inclusiva “defiende que la justicia social puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades -que es la base del planteamiento de Rawls-, sino también a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos educativos y en las prácticas institucionales” (Murillo y Duk, 2016, p. 12) cuyo principio de inclusión debe impregnar los procesos de enseñanza-aprendizaje, organización y cultura escolar, mientras que el principio de igualdad debe promover un liderazgo escolar distribuido. En definitiva, una escuela inclusiva para la justicia social debe ser crítica, autorreflexiva para promover así un continuo aprendizaje que busque entregar las mejores condiciones, detectar las necesidades de sus estudiantes (Murillo y Duk, 2016, p.12 citado en Manríquez, 2020, p.6) y asegurar la democratización del acceso y permanencia de lxs estudiantes en las escuelas.

Referente a lo que Blanco (2009) entiende con relación a la escuela inclusiva para la justicia social, la autora plantea que será posible formar sociedades más justas e igualitarias en la medida que se cumplan dos condiciones. La primera de ellas tiene que ver con la noción de que todas las personas que componen una sociedad -es decir no sólo quienes son parte de las elites culturales y de clase- puedan optar por una educación de calidad que permita aprender y alcanzar niveles de excelencia. La segunda de ellas es propiciar y facilitar el intercambio entre estudiantes que provengan de distintos contextos culturales, sociales, y que posean distintas capacidades y experiencias de vida. (Blanco, 2009. p. 90)

## **Segregación escolar e inclusión como fenómenos que cruzan la identidad de estudiantes secundarios**

Para Blanco (2009) la exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en todos los países, pero especialmente preocupantes para América Latina, debido a que es una de las regiones más inequitativas del mundo y que tiene sociedades altamente segmentadas (p. 87). Por lo anterior Blanco propone que existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social porque “si bien la educación puede contribuir a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades para participar en las diferentes áreas de la vida social, no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en la sociedad y en los sistemas educativos”. Blanco (2009) basada en Tedesco (2004) propone una “necesaria mínima equidad social que asegure las condiciones mínimas que hagan posible el aprendizaje”. (p.87)

Considerando lo revisado con antelación, en nuestro estudio seguiremos las ideas de Blanco y se considerará el foco de la inclusión como más amplio que el de la integración ya que mientras esta última tiene como propósito “asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes” (p.88) la inclusión propone ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando el horizonte de sujetos desde algunos grupos más específicos a todos los estudiantes (Blanco, 2009. p. 88).

Otra distinción que hace la autora y que resulta útil para abordar más comprensivamente la diferencia entre inclusión e integración tiene que ver con que para ambos *el centro de atención será de naturaleza distinta*. De esta manera, en la integración el estudiantado se incorpora a escuelas comunes y tiene que adaptarse a lo existente dentro de la institución educativa a la que ingresó “se tienen que asimilar a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas) independientemente de su lengua materna, su cultura, capacidades o situaciones de vida” (Blanco, 2009, p. 89). En palabras de la autora “*los sistemas educativos se mantienen inalterables y el marco de acción se centra en atender a los alumnos integrados, ya sea con programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc*” (p.89). En consecuencia, no se busca

“modificar los factores del contexto y de la enseñanza que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos” (Blanco, 2008, como se citó en Blanco, 2009).

En contraposición, la preocupación de la inclusión será la “transformación de los sistemas educativos y sus escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje”. Lo anterior, según Blanco (2009) implica avanzar hacia *diseños universales* que diversifiquen y consideren las necesidades de cada uno de los estudiantes (p.89). Después de ello, se realizarán acciones individualizadas o diseños especiales (Blanco, 2008, como se citó en Blanco, 2009, p.89).

Respecto al concepto de segregación escolar, la entenderemos como una distribución desigual de estudiantes de acuerdo con sus características personales, procedencia social y cultural en las instituciones educativas (Murillo y Duk, 2016, p.11). De esta forma, podremos hablar de segregación escolar étnico-racial, por nivel socioeconómico, por origen de los estudiantes y por capacidades. En cuanto a sus consecuencias Murillo y Duk (2016), comentan que “las consecuencias provocadas por la segregación escolar (...) poseen un impacto negativo en el aprendizaje de los y las estudiantes más vulnerables, en sus expectativas y autoconceptos” (p.11).

Murillo y Duk (2016) explican que dentro de sus causas se encuentran, en primer lugar, *la segregación residencial*, en segundo lugar, *las políticas de marketización de la educación que establecen modelos de cuasi-mercado educativo*, en tercer lugar, la competencia entre escuelas, en un cuarto lugar, en los mecanismos de selección y discriminación con que operan determinadas escuelas, y finalmente, en quinto lugar, el fomento de la privatización de la educación (Murillo y Duk, 2016. p.12)

En suma, según Murillo y Duk (2016) *segregación e inclusión* son términos opuestos que se utilizan para hablar de una misma realidad en lo educativo y difieren en el nivel en el cual suelen aplicarse o implementarse (p.12). Así la segregación escolar se refiere “a la segregación del sistema educativo en su conjunto o a sus subsistemas” en tanto que la inclusión educativa “la usamos para entender y transformar los procesos que ocurren al interior de las escuelas, pero no exclusivamente” (Murillo y Duk, 2016. p.12). Además de

ello, ambos conceptos son mutuamente excluyentes, es decir, la existencia de uno implica la inexistencia de su contrario. (Murillo y Duk, 2016. p.12)

### **Distinciones fundamentales entre identidad de género y orientación sexual: Un primer acercamiento a la asexualidad y el arromanticismo**

Si bien es posible acceder a varias fuentes para comprender las diferencias entre identidad de género y orientación sexual, en esta tesis me basaré en los Principios de Yogyakarta (2007) para definir identidad de género, no obstante, la definición que entregan sobre orientación sexual no parece muy apropiada para la asexualidad y el arromanticismo.

Identidad de género entonces será entendida como la profunda experiencia interna e individual del género de cada persona, que podría o no corresponderse con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo el sentido personal del cuerpo (...) y otras expresiones de género. (Principios de Yogyakarta, 2007).

Por otro lado, en los Principios de Yogyakarta (2007) la orientación sexual se entiende como “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un sexo diferente o de un mismo sexo o de más de un sexo, así como a la capacidad de tener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.” (Introducción a los Principios de Yogyakarta, 2007). Sin embargo, debo enfatizar que, para esta tesis, es preciso cuestionar esta definición, ya que es excluyente para personas asexuales, personas arrománticas y también para personas asexuales y arrománticas.

En torno a la problemática anterior, Donate (2018) comenta que muchos autores consideran que la orientación sexual es “una construcción multidimensional que incluye, tradicionalmente, la atracción sexual, la identidad y el comportamiento sexual (Van Houdenhove, et al., 2017, como se citó en Donate, 2018, p. 19). Si analizamos esta definición y la relacionamos con la asexualidad, podremos darnos cuenta de que, si bien las personas asexuales no experimentan atracción sexual o lo hacen en menor medida que los alosexuales<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Según la Agrupación de Pluralidades Asexuales (AgrupAs) las personas alosexuales son aquellas que “sienten atracción sexual con la frecuencia e intensidad considerada *normal*. Una persona alosexual puede ser bisexual, pansexual, heterosexual, gay, lesbiana, etc.” También nos aclaran que no es una identidad reivindicativa y que se utiliza desde la comunidad asexual y arromántica para referirse a la “norma”.

si cuentan con una identidad sexual. Ahora, por ejemplo, si nos situamos en la grisasexualidad<sup>5</sup> podremos decir que hay atracción sexual bajo contextos específicos, que existe una identidad sexual y además hay comportamiento sexual, aunque este pueda darse o no en menor medida dentro de la misma comunidad.

Debido a lo expuesto con antelación, tuve la necesidad de buscar fundamentos teóricos que fueran, al menos, un poco más inclusivos para la comunidad asexual y arromántica, así encontré dos autores que consideran el romance y el afecto como marcadores fundamentales de la orientación sexual. De esta manera, Paredes y Portillo (2011) plantean que la orientación sexual “se define como una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva hacia otro individuo del mismo sexo o del sexo contrario” (p.3). Incluyendo así a personas que se identifican con la zona gris de la asexualidad. Por su parte, Brotto y Yule (2016) entienden la orientación sexual como “un mecanismo interno que dirige una disposición personal y romántica hacia las mujeres, los hombres o ambos, en diversos grados” (p. 623). Tal y como menciona Donate (2018), estas dos últimas definiciones incluyen claramente la dimensión romántica y permitirían englobar dentro a la asexualidad (p. 19). No obstante, el lugar de las personas arrománticas no queda muy claro dentro de estas definiciones, por ello es que creo que es importante agregar en ellas el conector excluyente “o” antes del adj/sustantivo “romántico” para así lograr incluirlas y visibilizarlas a través del discurso.

Por su lado, Bogaert (2006), propone a la atracción sexual "subjetiva" como un componente relevante para determinar la orientación sexual. Para Bogaert (2006) la atracción sexual subjetiva es entendida como la propia experiencia interna o mental de una persona que no necesariamente incluye atracción. El mismo autor considera que la asexualidad presenta una ausencia de las tres principales denominaciones de orientación sexual (heterosexuales, homosexuales o bisexuales) e incluso menciona que podría describirse como una ausencia total de orientación. De esta manera, si una persona carece de atracción subjetiva por otros, la asexualidad podría considerarse como una categoría separada y única

---

<sup>5</sup> AvenWiki (2016) la define como “una parte del espectro de la sexualidad que está cerca de la asexualidad. Los grisasexuales pueden no querer identificarse como asexuales o alosexuales por varias razones”. También explican que una persona grisasexual “puede experimentar atracción sexual bajo circunstancias limitadas o en menor grado que las personas alosexuales”.

dentro de un marco de orientación sexual (Donate, 2018, p. 21). Lo anterior, según Donate (2018) coincide con el Modelo de Storms <sup>6</sup>(1979), que, por su parte, posiciona las atracciones sexuales en dos ejes ortogonales: homoeroticismo y heteroeroticismo.

En definitiva, es importante que las definiciones y terminologías comiencen a actualizarse en función de otorgarle a las personas asexuales, arománticas y asexuales arománticas su lugar en el mundo. Mientras lo anterior no pueda llevarse a cabo queda claro que debemos optar por considerar a la orientación sexual teniendo como base el Modelo de Storms (1979).

### **Interseccionalidad como vía para esclarecer las desigualdades a las que se enfrentan asexuales y arománticos**

Para Expósito (2012) en la actualidad se aprecia desde las políticas públicas europeas y españolas un cambio de enfoque en relación con el tratamiento de las desigualdades entre las que se incluyen el género y la raza o etnia (p.204). En dicho contexto y desde la perspectiva de género la interseccionalidad ha ido cobrando protagonismo dentro del discurso académico como método de interpretación y abordaje de las desigualdades que afectan a las mujeres (Expósito, 2012. p. 204)

Para el desarrollo de esta investigación se entenderá la interseccionalidad como un concepto que “Hace referencia a la situación en la cual una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única. Dentro del contexto académico es el método de análisis sociológico que permite interrogarse sobre la reproducción institucional de la desigualdad.” (Expósito, 2012. p. 205).

---

<sup>6</sup> El Modelo de Michael Storms (1979) según AVENwiki (2014) es “un mapa bidimensional de orientación erótica que muestra cuatro categorías de orientación sexual: homosexual, bisexual, asexual y heterosexual.” Y fue elaborado para abordar las deficiencias de la Escala de Kinsey que consisten en que esta no tenía forma de distinguir entre una “fuerte atracción por hombres y mujeres y la poca o ninguna atracción a cualquiera. Asociado a esto, Kinsey no tenía manera de hacer frente a los asexuales y simplemente los etiquetó como X, un punto completamente fuera de la escala.” De esta manera, el Modelo de Storms (1979) incluye en dos ejes perpendiculares al hetero y al homoerotismo dando cuenta así de que ambos pueden ser compatibles -o no- con la asexualidad (AVENwiki, 2014).

Es importante tener claro que este modelo se limita a la discusión de las atracciones de personas de género binario, excluyendo así a personas con identidades de género no binarias.

Asimismo, Expósito (2012) da cuenta que para Kóczé (2011) la interseccionalidad:

*Analiza cómo tipos específicos, históricamente contruidos, de distribuciones desiguales de poder y/o normatividades vinculantes, basadas en categorizaciones socioculturales contruidas discursiva, institucional y/o estructuralmente, como el género, la etnia, la raza, la clase, la sexualidad, la edad o la generación, la discapacidad, la nacionalidad, la lengua materna, etc., interactúan de tal manera que producen diferentes tipos de desigualdades sociales (p. 204).*

Por su parte La Barbera (2017) considerará la interseccionalidad un cruce peligroso entre “una posición desventajada en la jerarquía de género, por ser negras y en la jerarquía racial por ser mujeres” (p.193). La autora explica que el término “sirvió para indicar de qué manera la raza y el género, interactuando, conforman las múltiples dimensiones de desventajas que definen las experiencias de las mujeres negras en los Estados Unidos” (Crenshaw, 1991, como se citó en La Barbera, 2017, p.193).

De la misma manera, La Barbera (2017) menciona que Crenshaw hizo un llamado para prestar especial atención a las “diferencias que hacen la diferencia” en las distintas formas en que varios grupos de mujeres experimentan la discriminación de género (p.193). Según La Barbera (2017) dichas diferencias están relacionadas con la clase, la casta, la raza, el color, la etnia, la religión, el origen nacional y la orientación sexual y particularizan la manera de experimentar la discriminación de género, exponiendo a grupos particulares de mujeres a vulnerabilidades que les afectan única y desproporcionadamente en comparación con otras (Crenshaw, 2000, como se citó en La Barbera 2017, p.193). Para ser capaces de dilucidar estas diferencias y considerar otras desigualdades, además del género, es necesario “pasar de un enfoque unitario a un enfoque que ha de integrar desigualdades múltiples que incluyen primero la raza y la clase social, luego en lugar de la clase social lo harán la edad, la religión o creencia, la discapacidad y la orientación sexual (Expósito, 2012, p. 207).

Teniendo en consideración el aparato teórico expuesto con anterioridad, me gustaría plantear que la comunidad asexual y arromántica se enfrenta constantemente a jerarquías de exclusión en contextos académicos, pero también dentro de la propia comunidad LGTBIQANB+. Estas desigualdades que en las instituciones educativas tienen que ver con la invisibilización total y dentro del contexto LGTBIQANB+ están en relación con oponerse

a la norma alosexual y amatonorma<sup>7</sup>, genera una interacción entre dos o más grupos de discriminación -que muchas veces pueden estar relacionados además con la identidad de género- creando una situación única que decanta en una suerte de doble exclusión de dos esferas trascendentales en la formación de identidad adolescente.

Así, para efectos de esta tesis podemos usar el potencial que ofrece la interseccionalidad como una herramienta para revelar efectos indeseados de la exclusión social. (La Barbera, 2017, p.191) considerándola también como una posibilidad para comenzar a indagar cuáles son las desigualdades a las que se enfrenta la comunidad asexual y arromántica y cómo estas se relacionan entre sí.

### **Las barreras del patriarcado y los binomios heterosexistas**

La educación inclusiva es un campo educativo emergente que ya está presente en varios países. El desarrollo de sus propuestas ha significado enfrentarse a tensiones, temores y contradicciones, que parecen adquirir mayor profundidad cuando se aplica a diversidad de género y sexual (Cid, 2016, p. 15). Cuando nos adentremos en el análisis veremos que dichos temores y tensiones guardan estrecha relación con “lo que es el sujeto y que es adecuado y deseable a su ser” (Cid, 2016, p. 15)

Para el desarrollo de esta tesis algunas de las propuestas feministas serán centrales para la consecución de transformaciones sociales profundas, permitiendo generar cambios más concretos y significativos en nuestros modos de construir realidades y relaciones generizadas (Galaz et al., 2016. p.95). Además, se considera que la teoría feminista ofrece un aparato teórico que permite reflexionar sobre “los modos en los cuales el género y la sexualidad se han incorporado y visibilizado en el ámbito educativo” considerando que “aun cuando se abordan explícitamente su presencia es transversal: están en todas partes y toda educación es sexual” (Morgade, 2011, como se citó en Galaz et al., 2016.p.95) tratándose así

---

<sup>7</sup> La página web de Escritura Feminista, basada en el blog *Chrysocola Town*, la define como “el supuesto socialmente aceptado de que todas las personas desean y necesitan de una relación amorosa, central y exclusiva para ser felices y plenas, y que esta relación es la más importante y valiosa en sus vidas, por sobre todas las demás”.

Desde la comunidad asexual y arromántica se promueve que la amatonorma deje de ser considerada como la única forma de vivir el afecto y que las personas cuestionen predefinidas formas de relacionarse y amar.

de un tema tabú presente en discursos onnipresentes (Foucault, 1977, como se citó en Galaz et al., 2016, p.95)

Asimismo, es importante tener en consideración que en Chile no hay una Ley de educación sexual integral, sino que existe la Ley N°20418 que trata sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad (MINSAL, 2010, como se citó en Galaz et al., 2016, p.95). Es a partir de ella que se instaura en el año 2010 la obligatoriedad de educación sexual en la enseñanza media. No obstante, Galaz et al. (2016) mencionan que el foco dado a la Ley parece ser limitante “al centrarse en la regulación de la fertilidad se limita a lo que se entiende por educación sexual desde una perspectiva heterosexista y medicalista centrada en derechos y salud reproductiva” (p.94). De igual modo, el Ministerio de Educación estuvo a cargo de la promoción de siete programas para la educación sexual, sin embargo, tal como señalan los autores, en el desarrollo de estos últimos no participaron expertos en educación ni tampoco expertos en temáticas de género o sexualidad. Es así como la ausencia de miradas críticas de género y perspectivas feministas permiten “la reproducción de miradas reduccionistas que significan la sexualidad como “natural”. Limitándose esta a la dotación biológica y fisiológica del sexo, perdiéndose de vista la dimensión histórica de los cuerpos sexuados que son afectados a su vez por determinaciones sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales, de capacidad y étnicas, entre otras, las cuales van a dar forma a los modos en los cuales las personas viven su sexualidad” (Morgade, 2006, como se citó en Galaz et al. 2016. p.96) inhibiendo así la posibilidad de repensar la educación sexual en Chile.

Luego de la caracterización del sistema educativo en Chile, es necesario mencionar que desde el ámbito educacional se continúa construyendo a las personas LGTBI bajo identidades irreductibles, esto es, desde una lógica de atención a las minorías, donde las diferencias a las que se enfrentan son invisibilizadas en el grupo heterosexual (Galaz et al., 2016, p. 107). Asimismo, se utiliza un mecanismo doble para construir una otredad irreductible de las personas LGTBI: de diferenciación radical y de establecimiento de categorizaciones fijas, que se refiere a “una operación de diferenciación que se hace a través de mecanismos jerarquizados, en los cuales la figura de la diversidad sexual se entiende como diferente respecto de una supuesta comunidad de iguales –conformada por personas

heterosexuales—, y en relación de asimetría respecto de los miembros del grupo mayoritario.” (Galaz, et al. 2016. p. 107). De esta forma, se produce un proceso de subalternización (Dubé, 2001, como se citó en Galaz et al., 2016, p. 107) que a su vez causa que los sujetos se posicionen a los márgenes de las sociedades y que además sean conceptualizados desde el discurso de la otredad. Así “los dispositivos de intervención educativa reproducen discursos que consideran a sus sujetos como carentes o deficitarios, limitando sus posibilidades de agencia.” (Galaz et al., 2016. p. 108)

Entonces Galaz et al. (2016) explican que, al referirse a la diversidad sexual, son los otros, las otras y lxs otrxs quienes aparecen fuera de la norma, por eso, el mundo mayoritario heterosexual debe comprender esa diferencia (p.108). Por ello en la aspiración de incluir la diferencia “se sitúa a lo diverso desde una otredad irreductible, ya que no se logra instalar la idea de un nosotros/as que incluya lo diverso”. (Galaz et al., 2016, p. 108).

Los autores explican que al considerar a las diversidades desde la visión de minorías “reifica la construcción de un sujeto en subordinación hegemónica, que además son precarizados”. (p.108) Debido a lo anterior, sólo se reconoce determinada parte del espectro asexual en contextos educativos, dejando de lado o menos representados a quienes no siguen lógicas más normativas. En consecuencia, nos encontramos con grupos que logran entrar en la lógica y los espacios permitidos por la heteronormatividad y que, por lo mismo, pueden hacer uso de estas posibilidades (Galaz et al., 2016, p. 108).

En esta tesis se considerará como fundamental la propuesta que ofrece la comunidad asexual y arromántica en torno a considerar la atracción y la romántica además de la orientación sexual como distintos espectros que no sólo pueden aplicarse para esta comunidad, sino también en la comunidad LGBTQIANB+ y para quienes se encuentran fuera de ella. Por lo tanto, el conglomerado de teorías que sustentan a la comunidad asexual y arromántica puede ayudar a derribar los binomios patriarcales y heterosexistas impuestos en los espacios de socialización dentro y fuera de la escuela secundaria.

### **Visibilizando a identidades sexuales postergadas: Asexualidad y arromanticismo**

La educación inclusiva entonces es imprescindible para asegurar el derecho a la educación de calidad en igualdad de condiciones y sin discriminación, por esto es

fundamental para lograr una inclusión de un grupo de personas que constituye una disidencia - comunidad asexual y arromántica- dentro de otra -la comunidad LGTBIQANB+. Al mismo tiempo la educación inclusiva considera que cada unx de lxs estudiantes tiene necesidades educativas que deben atenderse, por lo tanto, ofrece la posibilidad de estudiar cuáles son las esferas que, desde la propia comunidad, deben incluirse en las escuelas para que logren sentir que son considerados, aceptados y respetados como personas con Derechos: “La inclusión de cualquier grupo pasa por una igualdad de derechos y por el respeto de sus libertades para lograr que todas las personas “sientan que forman parte” de la escuela y de la comunidad.” (Blanco, 2009, p.90). Asimismo, considera que las diferencias son una oportunidad y no una dificultad “concebir las diferencias como algo normal en los seres humanos que nos enriquece a todos conduce a políticas y prácticas educativas diferentes.” (Blanco, 2009. p.92) por lo que, además, promueve un proceso en el que las personas pertenecientes al espectro asexual y/o arromántico pueden existir ante los ojos de toda la comunidad educativa.

Si bien en la actualidad circula bastante información en redes sociales sobre la asexualidad y el arromanticismo desde la propia experiencia de la comunidad, durante mucho tiempo la asexualidad fue considerada para la psiquiatría como tipos de conducta. El primero de ellos es el trastorno por aversión al sexo y el segundo, es el deseo sexual hipoactivo (Botell y Bermúdez, 2015, p.252); en torno a lo anterior, Bogaert (2015) explica que, si una persona rechaza el sexo o tiene poco o nulo apetito sexual, requiere trabajo médico sólo si este es un factor causante de estrés. No obstante, como veremos más adelante este factor estresante al que se refiere Bogaert (2015) está ligado a la presión social y no a su ausencia de atracción sexual: “Los asexuales critican ese diagnóstico y advierten que el estrés no es por el sexo, sino por la discriminación social y la dificultad de conseguir pareja, porque, aunque prescindan de la cama, muchos sí quieren y necesitan afecto” (Botell y Bermúdez, 2015, p.253)

Asimismo, la psicología lo abordaba y aborda en la actualidad, como una consecuencia de un abuso sexual o violación en la infancia, entendiendo que el trauma que significó vivir alguna o varias de estas experiencias aborrecibles, genera en la persona una repulsión hacia próximas o futuras prácticas sexuales, y nuevamente a un funcionamiento

hormonal deficiente que se asocia a la ingesta de pastillas anticonceptivas que reducirían la libido en mujeres.

En definitiva, el primer acercamiento que hacen los profesionales de la salud es desde la invalidación violenta de las identidades asexuales y/o arrománticas. Construyendo así, una visión patologicista sobre la asexualidad que se basa en la visión de estas personas como carentes de algo, lo que las convierte en “*defectuosas*”, así las terapias se centraban en tomar acciones para “*normalizar*” a dichas personas.

La situación es más grave si se tiene en cuenta el contexto del arromanticismo, ya que cuando se consideraba a la asexualidad desde esta visión de *carencia*, ni siquiera se hablaba sobre arromanticismo, por lo tanto, dicha identidad no tiene un recorrido tan demarcado como la asexualidad y tampoco es simple obtener información sobre el en la actualidad por la reducida atención que se le ha brindado a lo largo de los años.

Respecto a las primeras investigaciones relacionadas con la asexualidad el sitio AVENwiki considera que son los Informes de Kinsey, escritos entre 1948-1953 por el Doctor Alfred Kinsey. Kinsey añadió una categoría X para incluir a aquellas personas “sin contactos o reacciones socio-sexuales”. Posteriormente en 1979, Michael Storms incluye a la asexualidad en su modelo bidimensional de orientación sexual debajo de las coordenadas hetero y homo-erotismo. En el año 1983 Paula Nurius investigó la relación que existía entre salud mental y orientación sexual, para ello utilizó una muestra de 689 personas que no fueron selecciones al azar y que eran principalmente estudiantes de universidad. Su estudio se focalizó fundamentalmente en la heterosexualidad y la homosexualidad, pero también incluyó la bisexualidad y la asexualidad como orientaciones.

Respecto a la creación de las comunidades asexuales, AVENwiki menciona que antes del nacimiento de internet para lxs personas asexuales y arrománticas era difícil establecer contacto y compartir experiencias entre ellxs. En los años noventa ya era posible encontrar algunas noticias que hablaban sobre asexualidad o la falta de atracción sexual, sin embargo, los buscadores de internet no eran lo suficientemente efectivos, por lo que no permitían realmente que personas asexuales y arrománticas se encontraran virtualmente. Sumado a lo anterior, todavía no existía un léxico común con sus respectivas definiciones que posibilitase

debatir e intercambiar ideas sobre asexualidad y arromanticismo, por lo que durante mucho tiempo se utilizaron otras denominaciones para referirse a ella. No obstante, internet es el medio por el cual, actualmente la comunidad asexual ha podido fortalecerse, crecer y acompañarse.

La página web AVENwiki nos menciona que la primera comunidad asexual online fue una sección de comentarios originados por el artículo *My life as an amoeba*, escrito en 1997 por Zoe O' Reilly y publicado por *StarNet*. Asimismo, el 12 de octubre del año 2000 se creó un grupo de asexuales llamado igual que el artículo escrito por O'Reilly, *My life as an amoeba*, en el sitio *Yahoo*. Dicho grupo se organizaba mediante una lista de direcciones de correo electrónico y para el año 2001 se habían incorporado tantos miembros que había bastante actividad diaria. Algunos integrantes del grupo se contactaron con David Jay y él creó la página web de AVEN<sup>8</sup> (The asexual visibility & education network, que en español se traduce como Red para la Educación y Visibilidad Asexual. <https://www.asexuality.org/>) que entregó una definición de asexualidad y además solicitó dirección de correo electrónico a aquellos que se identificaran con la definición entregada. Posteriormente, varios miembros de los grupos mencionados con anterioridad crearon sus propias páginas webs.

Para esta investigación entenderemos la asexualidad como una designación que se refiere a la orientación sexual de personas que no experimentan atracción sexual primaria y que pueden o no sentir atracción sexual secundaria, bajo ciertas condiciones en particular. En el sitio de AVEN asexual es definido de la siguiente manera "Una persona asexual no experimenta atracción sexual: no se siente atraída por las personas sexualmente y no desea tomar acciones de tipo sexual con los demás (..). A diferencia del celibato, que es una elección de abstenerse de la actividad sexual, la asexualidad es una parte intrínseca de lo que somos, al igual que otras orientaciones sexuales. Por su parte, Llayton y Caldas (2000) entienden la asexualidad como "Un amplio espectro de orientaciones sexuales que generalmente se caracterizan por sentir diversos grados de atracción sexual o deseo de sexualidad en pareja" (p.2). DeLuzio (2015) comenta sobre la asexualidad "Para la comunidad asexual, la

---

<sup>8</sup> Fuente de información que utilizaremos a lo largo de esta investigación, debido a que es la plataforma más destacada para las comunidades asexuales, y que conecta a miles de personas asexuales alrededor de todo el mundo. Su dirección web es: <https://www.asexuality.org/>

asexualidad es una cuestión de autoidentificación: se define como la falta de atracción sexual combinada con la identificación como asexual” (p.405). Bogaert (2006) señala sobre la asexualidad “se refiere a la falta de atracción sexual por cualquiera de los sexos y no necesariamente a la falta de comportamiento sexual con cualquiera de ellos, o incluso a la autoidentificación como "asexual”” (p.241).

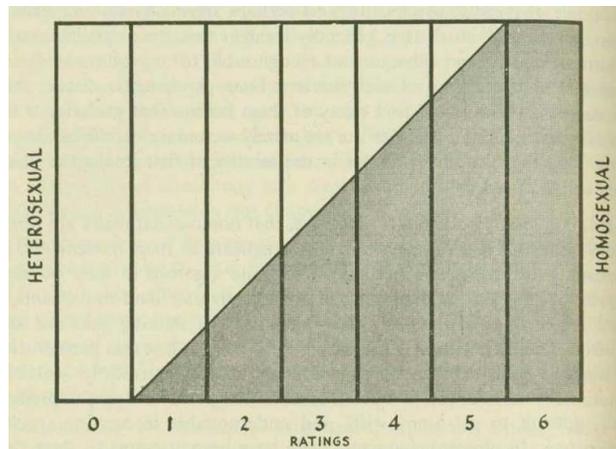
Así, vemos que todas estas definiciones comparten ciertos aspectos en común como la falta de atracción sexual, autoidentificación o identificación como asexual. No obstante, es importante aclarar que, si bien estas definiciones pueden entregar una orientación o guía para estas identidades, investigadores y lectores en el área de género e identidad sexual, actualmente el complejo proceso de identificación como persona asexual y arromántica se vive en la propia experiencia, al oír y compartir vivencias con otras personas pertenecientes a esta comunidad. Por este motivo, en esta última orientación y atracción sexual, es central identificarse en las experiencias del otrx. Lo anterior debe sumarse además a las reducidas fuentes de investigación e información existentes en español sobre el tema y a una visibilización aun emergente en nuestra sociedad.

Además de las consideraciones anteriores, la perspectiva sobre la que basaré este trabajo considerará la sexualidad como un gran espectro que abre nuevas posibilidades para asexuales y arrománticxs pero también para quienes no se sientan identificados con la comunidad o dentro de esta orientación sexual. De esta manera, me basaré en el triángulo de AVEN para introducir temáticas referentes a la atracción sexual pero también a la atracción romántica. Aunque esta última está incluida dentro del triángulo de AVEN es importante señalar que ella se basa en la escala de atracción hacia género/sexo de Kinsey.

**Figura 1.**  
*Triángulo de Aven*



**Figura 2**  
*Escala de Kinsey*



La escala de atracción hacia sexo/ género de Kinsey plantea que existen variadas posibilidades de atracción dentro de un espectro, entre ellas encontramos siete denominaciones: 1) Hetero; 2) Heteroflexible; 3) Bisexual con preferencia de sexo o género

opuesto; 4) bisexual o pansexual con igual atracción hacia el mismo sexo/ género y hacia el opuesto; 5) bisexual con preferencia de mismo género o sexo; 6) Homoflexible y 7) Homosexual. No obstante, es el modelo de Storms (1980) es el que agrega una categoría para la asexualidad.

Cuando hablemos de atracción romántica también nos basaremos en un espectro que considera como un extremo a lo alorromántico, es decir que la persona siente atracción romántica y buscará actuar para establecer una relación o un vínculo emocional afectivo de tipo romántico, y en el otro extremo, encontraremos lo arromántico que se refiere a personas que no sienten atracción romántica, por lo cual sus motivaciones y acciones no estarán dirigidas a establecer vínculos emocionales afectivos de tipo romántico.

Además, para este informe entenderemos que las personas asexuales pueden o no experimentar cinco tipos de atracción. Para ello, se utilizará el Modelo de atracciones dividida (MAD) que propone al menos cinco tipos de atracciones diferentes, dentro de ellas se encuentran: 1) estética: se basa en la admiración y/o interés por el aspecto y características visibles de una persona, un ejemplo podría ser la contemplación de algo considerado “hermoso”; 2) platónica: sentimiento no romántico que involucra un vínculo emocional con una persona y se encuentra fuera del binario amistad-amor, un ejemplo podría ser desear formar un vínculo emocional con una persona o disfrutar de su compañía; 3) sensorial o sensual: atracción que implica el deseo de tener contacto físico no sexual con una persona, dormir abrazando a alguien es un ejemplo; 4) sexual: atracción que implica desear tener contacto sexual con otra persona, como por ejemplo mantener relaciones sexuales con alguien y 5) romántica: tipo de atracción que involucra desear conformar una relación romántica o compartir sentimientos de este tipo con otra persona, un ejemplo podría ser tener una relación de pareja que se sustenta en la reciprocidad de sentimientos románticos por parte de quienes la conforman. Así cada persona puede experimentar o no todas estas atracciones en distinta medida, por lo que nadie es exactamente idéntico a los demás.

### Figura 3

#### *Tipos de atracciones en el Modelo de Atracciones divididas*



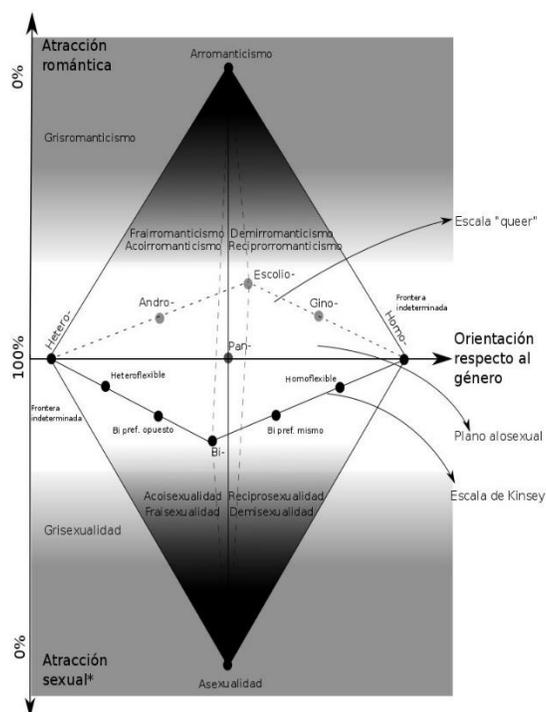
Sobre la atracción romántica, adoptaremos la postura que propone la comunidad asexual y arromántica: Una persona asexual alorromántica experimentará atracción romántica mientras que una arromántica no lo hará. En caso de experimentar atracción romántica, las personas asexuales pueden tener interés y formar o establecer vínculos románticos según las orientaciones románticas que posean, así lo explica DeLuzio (2015) “Las personas asexuales pueden experimentar una atracción romántica, mantener relaciones románticas y tener orientaciones románticas (heterosexuales, gays, lesbianas o bisexuales) o, alternativamente, ser arrománticas. Como la distinción sexual/romántica es fundamental para entender la asexualidad, ocupa un lugar destacado tanto en los materiales educativos de la comunidad asexual (por ejemplo, los folletos de la AVEN y la AAW2) como en los escritos académicos sobre la asexualidad” (p.405).

Volviendo a la sexualidad, este informe de tesis considerará la sexualidad como otro espectro. Los extremos estarán dados por la *alosexualidad*, término referido a una persona que experimenta atracción sexual primaria, y por la *asexualidad*, que se refiere a personas que no experimentan atracción sexual. Sin embargo, aquí consideraremos lo que dentro de la comunidad asexual y arromántica se conoce como *zona gris*, dicha área se refiere a un espacio intermedio entre lo *alosexual* y lo *asexual*, es decir, que, aunque no experimentan interés o atracción sexual por otras personas con habitualidad, pueden llegar a experimentar atracción sexual según ciertas condiciones específicas. En esta *zona gris* encontraremos cuatro identidades: la primera de ellas -y la más conocida- es la *Demisexualidad* y se refiere a que la persona necesita formar un profundo y sólido vínculo emocional con otra persona para llegar a experimentar atracción primaria, sintiendo así atracción secundaria. La segunda se

conoce como *Fraisexualidad* y está referida a la identidad sexual que siente atracción primaria por otra persona, pero que la pierde junto al interés cuando tiene la posibilidad de conocer más de cerca a la otra persona, podría considerarse así opuesta a la demisexualidad. La tercera de ellas es la *Aicosexualidad*, en donde la atracción sexual se desvanece al momento de saber que son correspondidxs y finalmente, la cuarta es la *Reciprosexualidad*, entendida como una persona que siente atracción por otra sólo cuando sabe que esa persona siente atracción por ella.

**Figura 4**

*Diamante de AVENes*



Para finalizar, es importante aclarar que no tener atracción romántica o experimentarla en menor grado no significa necesariamente que las personas asexuales no sientan atracción romántica, ya que como vimos, son dos aspectos separados. Bogaert (2015) apoya esta noción en un artículo. En él comenta que personas asexuales pueden tener inclinaciones heterorománticas, homorománticas, y también inclinaciones birrománticas, e incluso, arrománticas. Donate (2018) explica que, debido a la estrecha relación entre

atracción romántica y sexual, que por su parte es validada socialmente, algunas personas asexuales hablan de su orientación sexual identificándose como homosexuales, heterosexuales o bisexuales en función de sus atracciones románticas (p. 21).

### **Marco metodológico**

Para el desarrollo de esta investigación utilizaremos la metodología cualitativa ya que se relaciona directamente con nuestra hipótesis y objetivos a analizar volviéndose la técnica más adecuada para enfrentarnos a ello. Sampieri et al. (2014) caracterizan dicho método con planteamientos más abiertos que van enfocándose a medida que avanza la investigación y explican que estos planteamientos se conducen básicamente en ambientes naturales además de extraer los significados de los datos sin fundamentarse en la estadística. Aclaran que el proceso es de carácter inductivo, recurrente, no lineal y analiza múltiples realidades subjetivas. Asimismo, comentan que las bondades del enfoque cualitativo son: la profundidad de significados, amplitud y su riqueza interpretativa.

Adicionalmente, Eisner (1998) explica que los indagadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) identifica como <<descripción gruesa>> cuyo propósito es “descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (p.53), por lo que la metodología cualitativa además ofrece un acercamiento a la comunidad desde el lugar del investigador.

De esta manera, la metodología cualitativa consiste en la recolección y análisis de una serie de datos que encontraremos en las entrevistas realizadas a personas asexuales y/o arománticas con una mirada en retrospectiva hacia sus vivencias en la Educación Media. Dichas entrevistas serán efectuadas para conocer sus experiencias, perspectivas, sentires y autopercepciones en la escuela desde su papel como estudiantes secundarixs que aún no se identifican como tal *para experimentar la realidad tal como otros la experimentan* como lo define Taylor y Bodgan (1987): “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp.19- 20).

Es por esto por lo que, el nivel de investigación será descriptivo y se enfocará especialmente en visibilizar realidades propias del espectro asexual y arromantique en tres contextos escolares determinados. El criterio de selección de la muestra de este informe de tesis se basó en los tipos de establecimiento a los que acudían lxs entrevistadxs, es decir Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado o Privado para identificar o evidenciar distintas experiencias en esta serie de contextos: “Para el Investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales” (Taylor y Bodgan, 1987, p.21).

Lxs entrevistadxs que participan de este análisis, corresponden a adultxs que cuando vivieron su paso por la escuela no se definían a sí mismos como asexuales y/o arromantiques, como señalamos anteriormente, pero que estuvieron constantemente cuestionándose y adquiriendo nociones de esta identidad. En esta línea, los materiales con los que se trabajará serán tres entrevistas semi-estructuradas vía Zoom de dos horas y media aproximadamente. Esto debido a que el desarrollo de este informe de tesis se vio restringida por la actual pandemia de COVID-19 que se ha extendido por más de un año y medio, lo que por su parte dificultó el acceso a fuentes bibliográficas, sin contar que ya existe escasa documentación sobre el tema en español.

Cada una de estas conversaciones contaba con un total de 21 preguntas orientadas a experiencias relacionadas a contextualización (3) la propia identidad (4), con la cultura y sociedad en general (2) y, por último, con respecto a los espacios educativos en los que se desarrolló su experiencia (12).

De acuerdo con esta información que iremos recolectando, podremos ir (re)articulando de mejor forma nuestro problema inicial para plantear un enfoque que logre satisfacer las interrogantes que dieron pie a esta investigación, ya que se caracteriza por ser un método *flexible* que nos permite retroceder, complementar la información y adaptarnos a ella: “El investigador o investigadora plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo” (Hernández et al., 2014, p. 8).

En este punto, será importante realizar un análisis que nos permita reflexionar sobre las prácticas cotidianas de inclusión y exclusión que se viven al interior de las escuelas, específicamente en este caso, en el plano de las orientaciones sexuales de los estudiantes, ya que muchas veces se tiende a homogeneizar bajo una sola mirada hegemónica o normativa a todas las identidades que coexisten en los establecimientos.

Esto como futuros docentes es sumamente importante para tenerlo en cuenta para lograr una inclusión de las necesidades educativas de sujetos que históricamente han sido invisibilizados incluso dentro de espacios disidentes como lo es la comunidad LGBTIQANB+ y lograr hacer de las escuelas un espacio seguro para la diversidad y un crecimiento integral para lxs jóvenes por medio de la empatía, comunicación y respeto de las diferencias, especialmente dentro de su etapa de crecimiento, autoconocimiento y validación como sujetxs sociales con derechos.

### **Análisis**

En este apartado reconstruiremos fragmentos centrales de las entrevistas realizadas para esta investigación con el fin de identificar experiencias o procesos de resistencia y sujeción que inciden en la construcción identitaria de estudiantes asexuales y/o arrománticos en educación media. A la par, se visibilizarán los sentidos que dichos estudiantes construyen y encuentran en la educación secundaria. No obstante, esto no significa que todxs los miembros de la comunidad experimenten exactamente de la misma manera estas tramas, y mucho menos implica que sean habitadas de manera permanente, tal y como veremos más adelante. Pretendo entonces dar cuenta de las prácticas culturales y lingüísticas propias de ciertas escuelas secundarias que tuvieron cierta influencia en el reconocimiento o descubrimiento de las identidades asexuales y/o arrománticas, teniendo en cuenta que dicha influencia fue posibilitada desde espacios escolares impositivos. Así, espero aportar en visibilizar la necesidad de considerar nuevos elementos presentes en la experiencia asexual y arromántica para “asentar la premisa que las identificaciones que se configuran en los escenarios escolares son inestables, con altos grados de dispersión o de restricción, ofreciendo o negando identificaciones que articulan diversas experiencias del sí mismo” (Contreras y Ramírez, 2016, p. 43).

Como se mencionó con antelación en el marco metodológico esta tesis se sustenta sobre tres entrevistas efectuadas a personas que se identifican como asexuales y/arrománticas.

Mi primera entrevistada actualmente tiene 29 años y abandonó sus estudios universitarios para comenzar su propio negocio, debido a que experimentó diversas dificultades en las tres carreras que cursó. Su formación en la educación media transcurrió entre los años 2007-2010 y estuvo enmarcada en el Liceo Madre Cecilia Lazzeri, establecimiento de tipo Particular Subvencionado y Científico-Humanista, está ubicado en la comuna de La Cisterna en la Región Metropolitana. El Liceo cuenta con tres niveles de enseñanza de régimen mixto, y contempla una matrícula de aproximadamente 1080 alumnos, conformando un total de 26 cursos distribuidos en los niveles de educación Parvularia, Básica y Media.

En su Proyecto Educativo Institucional la visión del liceo menciona:

Somos una institución educativa católica, de carisma franciscano que anhela formar personas fraternas, sencillas, alegres, respetuosas de la diversidad y promotoras de la paz y el bien, cuyas habilidades y conocimientos estén puestos al servicio de la sociedad, en la que les corresponda vivir; comprometidos con su desarrollo personal y logrando una vida sana y feliz.

Mientras que en la misión se considera que la institución educativa se proyecta a la comunidad a través del trabajo con la familia y los estudiantes, potenciando así sus capacidades y destrezas para la elaboración de un proyecto de vida que permita la plena realización personal (PEI). Se fomenta un alto nivel académico, a través del desarrollo de un pensamiento crítico que es apto para trabajar en equipo, sensible a la realidad social y respetuoso con el medio ambiente, además de reconocer como modelos de vida a Cristo y San Francisco de Asís (PEI, p.26). Finalmente, este documento comenta sobre el proceso educativo:

Es conducido por profesionales comprometidos que aplican la pedagogía franciscana y son modelo y testimonio para sus estudiantes.”. Declaran además “como institución educativa mantenemos una constante actualización de las normativas y estrategias educativas vigentes, que permiten ampliar, en los estudiantes, la cultura y comprensión del mundo. (p.26)

La segunda entrevistada tiene, al igual que la primera 29 años, y actualmente es psicóloga directora de la dirección de desarrollo comunitario (DIDECO) en una ciudad y

comuna chilena perteneciente a la zona central del país. Su formación en educación media se dio en los años 2007-2010 y transcurrió en el Liceo Bicentenario Marta Brunet Cárvanes, establecimiento educacional Científico-Humanista, y de dependencia Municipal que se encuentra ubicado en la ciudad de Chillán en la Región del Bío-Bío. El liceo considera como curso de ingreso séptimo año por lo que cuenta con dos niveles de enseñanza: Básica y Media. Se estima que la población de estudiantes alcanza los 849, teniendo un índice de vulnerabilidad de 87.23% en Básica y 87.41% en Media y que se distribuye en 24 cursos, con un promedio de 32 estudiantes por curso.

La visión del liceo plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en la página institucional menciona “Formar personas integrales en lo académico y valórico, competentes, con identidad y altas expectativas en su futuro personal y profesional” (p.11) mientras que la misión considera “Desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el despliegue de conocimientos, habilidades y valores, en todos los estudiantes.” (p.11). Debido a la brevedad de ambas informaciones, creo que es importante para contextualizar este liceo tener en consideración el sello educativo académico valórico, sobre esto el documento entrega la siguiente información

En consideración a que nuestra misión es incrementar las capacidades intelectuales de los estudiantes por medio de una formación relacionada con niveles superiores de educación; ello se realiza en un establecimiento en el que se imparten estudios vinculados con las ciencias, las letras y las artes con un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades, conocimientos y técnicas que permiten la transmisión de la sabiduría adquirida por el ser humano a través del tiempo. (p.11)

Aseverando además que tienen la confianza en que los estudiantes se apropiarán de esta cultura y que, sobre ella “construirán sus propios saberes, tomarán decisiones informadas y descubrirán, en el proceso, sus intereses en la prosecución de estudios superiores.” Por lo que, desde un principio, la institución se presenta como una entidad que tiene altas expectativas sobre el futuro de sus estudiantes. (PEI, p. 11)

La tercera entrevistada tiene 22 años y actualmente está cursando un Magíster en Edición de Textos. Su educación media se dio entre los años 2013- 2016 en dos colegios diferentes, para los niveles de primero y segundo medio estudió en el Colegio Montessori

Rayen Mahuida y en los niveles de tercero y cuarto en el Colegio Kimen Montessori, ambos ubicados en la comuna de Colina, en la Región Metropolitana.

En el Colegio Montessori Rayen Mahuida es de tipo particular pagado, cuenta con tres niveles de educación: Parvularia, Básica y Media, es de carácter mixto y laico. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) considera que la visión de la institución es “ser una comunidad educativa, instrumento para el desarrollo potencial del alumno, que, en unión con la familia, educan personas autónomas, emprendedoras con un profundo sentido de ética, conscientes del medio ambiente y comprometidas con la construcción de una mejor sociedad” (p.5). Asimismo, la misión del establecimiento es “brindar una educación de calidad, basada en la filosofía y en la metodología Montessori, donde cada alumno desarrolla el máximo desarrollo de sus capacidades.” Para llevar a cabo esta misión, cuentan con un equipo docente que caracterizan como “comprometido y preparado que promueve en nuestros niños y jóvenes en el aprendizaje activo y significativo, tanto del conocimiento, las habilidades y las actitudes, en un ambiente de armonía, respeto y confianza de la mano de las familias” (p.6) mientras que su lema institucional es: “niños felices, adultos integrales” (p.6). No hay información sobre la cantidad de estudiantes que acuden al Colegio.

Por su parte, el Colegio Kimen Montessori también es una institución laica de tipo particular pagada y cuenta con los niveles de educación Parvulario, Básico y Medio, además de contar con una población mixta de estudiantes. Su proyecto Educativo Institucional (PEI) define la visión del colegio como “guiar la construcción de ciudadanos del mundo, autónomos y conscientes, comprometiéndolos con su propio desarrollo y entorno para que sean emprendedores sustentables y gestores de paz” (p.7) mientras que la misión del establecimiento es:

Guiar a los niños, niñas y jóvenes hacia: Un aprendizaje activo basado en la experiencia de la felicidad; Un aprendizaje integral basado en el desarrollo emocional, mental, corporal y espiritual; Un aprendizaje significativo basado en rescatar la voluntariedad y el propio proceso del estudiante, en un clima de confianza, inclusión, respeto y colaboración que permita desarrollar la proactividad, la autonomía, la conciencia, las potencialidades y talentos, bajo el paradigma de la metodología y filosofía Montessori (p.7).

En este documento, tampoco aparece información sobre la cantidad de estudiantes que acoge el establecimiento educacional, sin embargo, según lo recabado en la entrevista, los cursos no eran muy numerosos.

Posterior a estas pequeñas contextualizaciones de las escuelas secundarias que albergarán las experiencias de personas asexuales y arrománticas sobre las que se construye esta tesis, podemos apreciar que esta pequeña muestra se compone de un horizonte que incorpora tres realidades distintas y presentes en el actual sistema educativo en Chile. Dichas realidades podrían ser totalmente opuestas entre sí por los ingresos socioeconómicos de las familias y el tipo de establecimiento secundario al que lxs estudiantes pueden asistir por nivel socioeconómico, sin embargo, se observará que, a pesar de situarse en contextos muy diferentes entre sí en cuanto a propuestas educativas, idearios y a metodologías de pedagogías distintas hay varias directrices en común que iremos delineando a lo largo de esta tesis.

En lo que respecta a las identidades de género de lxs entrevistadxs, la Primera entrevistada y la Segunda se consideran como mujeres cisgénero, mientras que le Tercer entrevistadx se identifica como no binarie y sus pronombres son ella y/o elle. Ahora, respecto a sus identidades dentro de la comunidad asexual y arromántica, nuestra Entrevistada 1 se reconoce como asexual birrómantica, es decir que no siente atracción sexual pero que sí experimenta atracción romántica hacia personas de más de un género o hacia cualquier género. En torno a esto, es importante mencionar que muchas personas entienden que esta orientación se refiere sólo al mismo género o al opuesto de la persona deseante, no obstante, para efectos de esta tesis lo comprenderemos como una orientación romántica más fluida, es decir que está abierta y sujeta a variaciones entre personas que se autodenominen como bisexuales ya que no todas las personas definen su bisexualidad de la misma manera. La Entrevistada 2 es grisasexual panromántica o birromantica, en otras palabras, experimenta atracción sexual en situaciones específicas y se siente atraída a construir vínculos románticos con personas sin importar su género. Por último, le Entrevistadx 3 es asexual, es decir no siente atracción sexual, pero también arromantique o sea no experimenta atracción romántica hacia ninguna persona. Por lo que, aunque sólo se llevaron a cabo tres entrevistas, en ellas tenemos una gran variedad de identidades cruzando a tres personas. Siendo así un buen comienzo para la apertura del análisis que ofrece esta tesis.

Tal como se adelantó en el apartado de la metodología esta tesis pretende hacer una mirada en retrospectiva de la experiencia en la Educación Media en Chile de integrantes de la comunidad asexual y arromántica. Sin embargo, como ya se mencionó, lxs entrevistados no se identificaron como asexuales y/arrománticos en la escuela, debido a que no existía una disponibilidad de información que pudiese facilitar a lxs estudiantes conocer otras identidades sexuales, de género, ni mucho menos los distintos tipos de atracción en los liceos y colegios. Debido a esta realidad, que forma parte del descubrimiento tardío de sus identidades es que lxs entrevistados se sitúan desde un presente en el que ya son adultos y rememoran experiencias vividas en la escuela secundaria. Así, respecto al momento en el cual se dieron cuenta que eran asexuales, lxs tres entrevistados coinciden en que fue un proceso largo, que entregó varios indicios en sus adolescencias, complejo, difícil, con altibajos, solitario y significativo para su bienestar actual ya que se sienten comprendidos, aceptados y partícipes de un grupo.

Con relación a lo anterior, Entrevistada 1 señala:

Me di cuenta a los 25 años, siempre lo supe, sólo que nunca le había puesto nombre, siempre supe que no sentía atracción sexual por las otras personas, pero yo no sabía que a eso se le llamaba asexualidad, porque en verdad nadie te habla de la asexualidad ahora último siento que hay más info, pero en mis tiempos no había mucha info al respecto (...) después ya más adulta encontré comunidades de personas que hablaban de esto y me di cuenta de que esto era mi orientación sexual.

Por su parte, Entrevistada 2 comenta:

Yo encuentro que si tal vez hubiese conocido esto antes, como que de hecho cuando conocí la palabra como cuando supe con qué me podía identificar yo, lo primero que dije fue: oh, como hubiera sido mi vida si yo hubiera sabido esto antes así, yo encuentro que tal vez me hubiera sentido distinta a otras personas pero no rara, es distinto saber que uno, no se po, que uno, que nosotros por ejemplo, yo por lo menos ahora me siento bien, sé que somos el uno por ciento de la población pero soy parte, sé que soy po, tengo una palabra una etiqueta tengo algo para describirlo y saber que no estoy enferma y que no es un problema. Entonces siento que igual me hubiera, que me ha ayudado caleta haberlo sabido y haberlo tenido claro, que me lo hubieran explicado en alguna parte, porque no po, esta cuestión no se habla po, nada, así.

Por último, le Entrevistada 3 menciona:

Me di cuenta en realidad el año pasado, no fue hace tanto tiempo, y fue muy por casualidad, ósea como que estaba viendo Instagram y de repente me salió un reel, un video de una niña que decía que no por tener deseo sexual eras menos válido como asexual y eso como que en el momento lo vi y me llamo mucho la atención como que me hizo cuestionarme muchas

cosas, porque siempre había pensado que una persona asexual o que ser asexual significa no tener sexo de por sí y que por eso era no tener deseo sexual ni ninguna cuestión así en esa.

Y yo no sé, nunca me ha gustado nadie en la vida, he tenido como parejas pero nunca me gustado nadie y yo siempre he sabido que nunca me ha gustado nadie y de hecho como que a todo el mundo siempre le decía que no me gusta la gente, pero nunca se me había pasado por la cabeza ser asexual, como que me faltaba información, yo creo que desconocía mucho que es ser asexual o no sentir atracción sexual no tiene por qué tener con una presencia o ausencia de libido, entonces como que ese video me hizo darme cuenta de eso, que aunque yo pueda o no tener libido igual no siento atracción por las personas, igual soy asexual e igual soy válida como asexual, entonces como que vi ese video y empecé a investigar mucho y me metí como a foros sobre asexualidad y así fui aprendiendo un poco y me di cuenta que me hacía mucho sentido el termino y la experiencia que tenían otras personas después de eso descubrí el Instagram de *acearrochile* y ahí conocí el modelo de atracción divididas y claro como que principalmente esa atracción esa separación que se hace entre la atracción sexual y la romántica y eso también me ayudo a darme cuenta de que soy arromántica, o sea no solo no siento atracción física sexual por las personas sino que en realidad no siento atracción de ningún tipo, como que a lo más siento atracción estética como que me gusta ver a la gente que me parece estéticamente linda pero más allá de eso, no.

Es así como en la cita anterior, Le Entrevistadx 3 junto con narrar cómo fue el proceso de auto-identificarse y reconocerse, sentirse asexual y arromántica, explica cómo indagó más en el tema para comprenderse, proceso por el cual también pasan las otras dos entrevistadas.

Desde su experiencia de reconocerse como asexual y arromántica, también es necesario hacer énfasis en los conflictos que aún mantiene respecto a su propia identidad, el constantemente cuestionamiento de sí mismx y la manera en la que está trabajando para lidiar con el. De esta forma, relata:

Creo que tengo sentimientos encontrados, o sea cuando vi el video y me puse a investigar sobre la asexualidad y dije ya sí, me hace sentido y me identifico como esto, me sentí como bien, fue una experiencia positiva sentí que me quitó mucho peso de encima como que por primera vez sentí que lo que había estado sintiendo toda mi vida aunque no lo había querido aceptar o pensar bien, como que ese sentimiento que siempre me había complicado era válido, como que estaba bien no sentirme atraída por nadie o que estaba bien no siempre querer tener relaciones sexuales porque era algo normal y le pasaba a mucha gente y había como un grupo al que pertenecer, yo creo que eso es lo más liberador que sentí, sentirme perteneciente a un grupo de más gente que también experimenta esto

Lo experimenté sola, le dije a un amigo con el que hablo más e igual me apoyó, pero después cuando seguí pensando estas cosas y me planteé el ser arromántica yo creo que eso fue un poco más difícil como que todavía tengo sentimientos encontrados, o sea yo sé que es válido y que está bien sentirme así, pero a veces igual me baja como esa ansiedad como que todo el mundo y toda la sociedad en sí siempre te están diciendo que uno debería tener sentimientos románticos, como que las pelis, series, libros y todo es muy romántico, y, a veces como cuando estoy más ansiosa o triste se me pasa por la cabeza que quizás yo debiese sentirme así, por una parte, sé que está bien y es válido ser arromántica pero que otra parte de mí siente

que quizás yo debería sentirme de otra forma como que sería más normal sentirse de otra forma. Pero en general es algo con lo que estoy trabajando, sé que esos pensamientos más negativos no son la realidad o como la base, en general estoy bien siendo como soy y está bien serlo, pero cuando el mundo entero te dice que tienes que sentirte de otra forma uno igual se lo cuestiona (19)

Lo anterior se complementa con el hecho de que ningunx de lxs entrevistadxs sentía la necesidad de establecer vínculos de tipo romántico estando en la escuela secundaria, por distintos motivos que coinciden en considerándolo algo poco llamativo, no esencial o importante para sus vidas en ese momento, a pesar de que para sus compañeros sí lo era. No obstante, el cuestionamiento interno -de sí mismxs- y externo -proveniente de sus entornos escolares- siempre estuvo presente en sus experiencias de vida. De esta manera, aunque Entrevistada 1 y 2 no se definen como arrománticas, ellas tampoco parecen interesarse en estas temáticas en Educación Media. No obstante, no podría afirmar que la falta de interés en establecer vínculos románticos en la escuela secundaria sea una realidad propia de absolutamente todas las personas asexuales, pero considero que sí es un factor a tener en cuenta al momento de entrevistar a más personas pertenecientes a esta comunidad.

En torno al descubrimiento de esta identidad, lxs entrevistadxs señalan que Internet es el medio que facilitó el hecho de poder identificarse con testimonios de otras personas asexuales y/o arrománticas, por lo tanto, las comunidades compuestas por personas asexuales y/o arrománticas tienen como principal medio de interacción el Internet. Instagram y reels, videos de Youtube, grupos de Facebook y foros de AVEN sobre asexualidad y arromanticismo son especialmente significativas para estas comunidades, ya que, es a través de estas plataformas que comienzan a informarse sobre ambas identidades y posteriormente cuando ya se han podido identificar, buscan pertenecer a un grupo y buscan ser partícipes de él y ayudar a consolidarlo.

En general, las redes de apoyo que tuvieron las personas entrevistadas están constituidas por pequeños grupos de amistades con los que se tiene bastante confianza y por las comunidades asexuales y arrománticas que se pueden encontrar en internet, principalmente en Instagram y Facebook. A excepción de la Entrevistada 2, quien afortunadamente, tuvo a su madre para apoyarla en el proceso de descubrir su identidad, la familia no aparece como un soporte para lxs entrevistadxs.

Respecto a la percepción que la sociedad tiene sobre la asexualidad y el arromanticismo, la Entrevistada 1 destaca sobre la comunidad LGTBQIANB+:

La asexualidad es una orientación sexual de la que no se habla, cuando dicen las siglas muchas personas nunca llegan a la A. Es una orientación muy invisibilizada por las personas que son de la misma comunidad, se anula mucho esta orientación sexual y te invisibilizan, tienden a decir que las personas que somos así la tenemos fácil y que en el fondo no debería haber activismo porque el activismo es para hacer conciencia respecto a las dificultades que viven las disidencias. Y que los asexuales no tenemos ningún tipo de dificultad y yo, me ha pasado que me he encontrado con esta respuesta en Internet (...) hay muy pocas personas logran comprender lo que es ser asexual y lo otro es que ser asexual te limita mucho.

Ligada al tema del activismo y no activismo, la Entrevistada 1 comenta sobre la autopercepción que tiene como asexual, el uso de vestuario y sus estereotipos fundamentados socialmente. En este sentido, el uso o no uso de lencería se asocia directamente a un erotismo entendido desde una óptica alosexual, es decir, el uso de estas prendas tiene como finalidad provocar atracción sexual en un otrx, dejando absolutamente de lado otras significaciones que podrían estar relacionadas con el uso o no uso de este tipo de vestimentas. De esta manera, la Entrevistada 1 nos explica que, para ella, el uso de lencería tiene que ver más con sus gustos y con el fortalecimiento de su autoestima, y no con una intencionalidad de buscar atención o atracción sexual por parte de otras personas.

Te exigen que no atraigas sexualmente a otros porque no les vas a corresponder, entonces no deberías usar ropa interior sexy porque no quieres atraer a otros sexualmente, entonces no vayas a atraerme a mí sexualmente, por qué no me vas a corresponder. Yo misma me lo he cuestionado, pero cómo me voy a comprar esta ropa interior si yo no quiero atraer sexualmente a otras personas cuando en realidad no es para otras personas, la uso porque a mí me gusta. Yo me lo quiero poner y punto (...) lo que yo siento es que en el entorno las personas que no son empáticas o no se ponen en el lugar del otro, te infantiliza mucho, te censuran, te anulan mucho.

En contraposición a la postura que algunxs integrantes de la comunidad LGTBQIANB+ poseen en torno al activismo y al no activismo, concuerdo con Blanco (2009) cuando menciona que es necesaria la atención a la diversidad, entendiendo esta última como una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad, de esta manera:

Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la vivencia de nuevas experiencias). Cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso (p.91)

Y por ello debe orientarse a todxs los alumnxs.

#### **4.1 La patologización de las identidades asexuales y arrománticas como cotidianeidad impuesta por la sociedad alosexual**

Por su parte, la Entrevistada 2 da cuenta de la patologización que viven constantemente lxs asexuales y/o arromántiques, además de la persistente exclusión e incompreensión por parte de la sociedad e incluso de los círculos cercanos de estas personas. Junto con esto introduce algunas discordancias existentes con la percepción feminista de la liberación de la mujer. En mi opinión estas tres temáticas, apoyan y complementan lo que dice la Entrevistada 1:

La percepción general que de hecho es lo que yo viví cuando lo conté porque salí al tiro del closet de lo emocionada que estaba, siento que es una imagen primero patologicista. Las preguntas al tiro fueron desde la vertiente del trauma o desde la vertiente de que algo en el cuerpo falta algo malo hay por ahí, siento que por un lado hay una imagen muy patologizaste y por otro una imagen muy infantilizadora esta persona es muy cabra chica, más inmadura porque las personas siento yo que sexualmente activas y libres en ese sentido porque además hay un concepto desde el feminismo es muy difícil porque está muy mal entendido la liberación de la mujer esto de ser muy *alo*, muy sexualmente activa y si tu no calzas en eso eres como una niña que todavía no llega a ser adulta o como una persona más fría si lo tiramos al arromanticismo es casi un robot, siento que esa es la percepción que hay, de una persona que no cacha una, como inocente (...) no sé por qué les molesta tanto, en cuanto que empezaron a decirme de inmediato por que necesitas que haya una palabra para eso, querís puro llamar la atención, sentirte única y diferente, entonces siento yo que no se valida la existencia de eso o te responden como yo también po, yo tampoco ando buscando tener relaciones sexuales todo el día(...) percepción desde la invalidación, enferma o inmadura o que no está disfrutando la vida

Le Entrevistadx 3 agrega:

En general se patologiza y se infantiliza la asexualidad y arromanticismo, y sobre todo la asexualidad, qué está un poco más sobre la mesa porque del arromanticismo, no se habla mucho, pero en general de las personas no suelen entender la asexualidad como algo válido, o sea, como que tienen muchos prejuicios o pensamientos burlescos sobre la asexualidad. La sociedad de por sí le da tanta importancia al sexo que ser asexuales van en contra de todo eso entonces no es bien visto ser asexual o como que si eres asexual estás traumatado o estás enfermo o nunca te realizaste como adulto, y te quedaste siendo como más infantil, siento que esa es la percepción social que hay sobre la asexualidad.

Respecto al arromanticismo, comenta:

Creo que es un poco lo mismo, pero más como que está mal ser arromántico, porque significa que eres una persona que no experimenta amor y que por eso eres frío o eres cruel o como que vas a estar solo para siempre y como no se ve como algo válido o algo real o algo con lo

que la gente pueda ser feliz así. Como que la sociedad en sí piensa la única forma de realizarse como persona o cómo triunfar como persona es estando en pareja o formando familia y siguiendo como un sistema de vida, que de por sí deja del lado a las personas arrománticas.

Entregando así importantes detalles sobre la experiencia de ser arromántico.

En resumidas cuentas, se aprecia que lxs tres entrevistadxs tienen visiones complementarias de lo que significa vivir constantemente una exclusión que no es patente para personas que están fuera de esta orientación sexual, pero que para las personas que la integran es constante. Tanto la asexualidad y el arromanticismo son vistas como un evento problemático que trae consecuencias negativas para las personas que han tenido “la mala suerte” de experimentarlo. Es así como desde un visión punitiva se cataloga y deshumaniza a las personas asexuales y arrománticas considerándolas como objetos desperfectos que necesitan ser reparados de manera urgente y con premura de alguna manera (parece no tener importancia cuál sea esa manera, ya que es más importante que rápidamente *vuelvan* a ser idénticos a lxs demás) para coincidir y calzar perfectamente con la norma o lo que es considerado normal, invisibilizando así sus procesos de descubrimiento y autoconocimiento iniciados en la educación secundaria, que por su parte, abren un periodo de constante introspecciones y cuestionamientos que no acaba ni siquiera una vez se logran identificar como personas asexuales y/o arrománticas, sino que continua en el diario vivir de personas que son parte de esta comunidad.

Lo anterior, lleva a lxs entrevistadxs a no tener las energías necesarias para educar a personas de su entorno, por lo que no suelen hablar sobre sus orientaciones sexuales fuera de la comunidad. Esto último podemos comprobarlo cuando les pregunté qué les gustaría que cambiara respecto a la visión que tenían las personas sobre la comunidad. De esta forma, Entrevistada 1 menciona enfáticamente:

En todos los aspectos, a todas las personas les gustaría dejaran de pedirte explicaciones, ser algo que no sea heterosexual siempre exige cumplir expectativas de los demás. La orientación es inamovible, no tenemos por qué satisfacer el imaginario alosexual respecto a nuestra identidad. Si todo esto quedará claro lo anterior no sucedería.

La Entrevistada 2 comenta al respecto:

Sí, me gustaría que cambiara, que se respete y valide nuestra existencia como la de cualquier persona. Y que bajara la fiebre por la hipersexualización, está en toda la publicidad, libros, películas series, incluso cuando vez monos de cabros chicos que no tienen nada sexual vas al fandom y allí hipersexualizan todo. Que dejen de imponernos lo sexual como la cúspide en

la vida, porque siento que es presión para incluso los alosexuales, que quisieran incluso decir que no y no tienen esa libertad. La orientación sexual que tenemos no es porque la queremos es porque nacimos o somos así.

Por último, le Entrevistadx 3 comenta:

Sí, me gustaría que cambiara, para que se sientan validos consigo mismos, que no se sienten presionados sobre su identidad. Las personas que no somos así, sentimos que no encajamos, que estamos mal. La presión de la sociedad es muy fuerte

En resumidas cuentas, lxs tres entrevistadxs coinciden en que es necesario que personas que se encuentran fuera de la identidad asexual y/o arromántica dejen de cuestionarlx, invalidarlos y anularlos, una petición que me parece fundamental cumplir si queremos que la educación inclusiva cumpla realmente con *atender a la diversidad*, entendida como referida

A cualquier alumno y no solo a aquellos “tradicionalmente considerados diferentes”, como los alumnos con necesidades educativas especiales, de pueblos originarios o afrodescendientes, o minorías lingüísticas, aunque las necesidades educativas de estos pueden tener una mayor especificidad y requerir mayores recursos y ajustes para ser atendidas (Blanco, 2009, p.91)

Pero también con el respeto de los derechos humanos de cada uno de lxs integrantes de esta comunidad.

#### **4.2 Ser asexual y/ o arromantique en la Educación Media chilena**

Respecto a las experiencias vividas en la educación media por lxs entrevistadxs, la Entrevistada 1 explica que no se cuestionaba mucho su identidad asexual en secundaria a pesar de que algunas de sus compañeras comenzaron a establecer vínculos románticos y afectivos. En relación con lo anterior, menciona que lo más cercano que experimentó fue desarrollar atracción estética hacia un vecino suyo que tocaba guitarra, no obstante, también relata que se sentía incomoda con las insinuaciones sexuales que recibía por parte de chicos. Además, le hubiese gustado que su experiencia como estudiante de media hubiese sido diferente, cuenta que poder vivir la asexualidad de manera informada cambiaría la manera en que vivió el proceso de descubrir su identidad:

Aunque hubiese sabido desde antes, el hecho de que no tuviese nombre quizás (...) si se me hubiese hablado de la asexualidad y las distintas orientaciones podría no haber pasado por toda esa angustia, porque cuando te enteras de que eres asexual y lees sobre ello lo primero

que aparece es que pudiste ser abusado cuando niño, y es angustiante pensar que fuiste abusado y que no te acuerdas.

En tanto, la Entrevistada 2 relata que haber recibido ESI (Educación sexual integral) la hubiese ayudado a aceptarse en la adolescencia y, por lo tanto:

No hubiera vivido las cosas que me hice o me hicieron hacer cosas que yo realmente no quería (...) me expuse a relaciones de pareja típicas, si lo hubiese tenido más claro hubiese podido decir (...) Me hubiese ahorrado muchas cosas de experiencias negativas y fuertes. Cosas que no quería hacer e hice sólo para encajar.

Por su parte le Entrevistadx 3 relata experiencias en donde sus compañeros de curso lx violentaban llamándola despectivamente *mojigata* y *virgen*, asimismo elle reconoce que existía una presión enorme para encajar y para tener relaciones sexuales, al no cumplir con los requisitos anteriores “somos ridiculizadx, infantiles, somos menos válidos como adolescentes, menos crecidos”. Respecto al arromanticismo, lx entrevistadx reconoce también presión, pero esta vez por entablar relaciones románticas, no sólo por parte de sus pares, sino que incluso por los profesores y adultos, que, aunque no se relacionaban de manera directa con elle tienen la idea de que las personas deben estar en pareja. Seguido narra una experiencia ligada a lo anterior:

En algún momento me dijeron que había dos compañeros a los que les gustaba, el colegio estaba en colina, entonces los mismos profes hacían el preu para no ir a Santiago, en este contexto se armaban grupos de confianza y eran más amables. En uno de estos grupos de preu que no era en el que estaba yo, un grupo de compañeras y profes intentaron abanderar a un niño e intentaron que yo me inclinara por un niño en particular (...) ese grupo de personas empezó a presionar a mi mejor amiga para que hubiera una relación. Fue tanto la presión que hicieron sobre mi amiga que casi le da una crisis de pánico ¡Qué tanto tiene que haber sido esa presión para que ella se sintiera así de mal! Cuánta presión tiene que haber para que dos personas tengan que estar en una relación romántica y causar esto.

Como si no fuera suficiente, le entrevistadx agrega que siempre recibió comentarios de profesores y compañeros imponiéndole lo que debía sentir, cómo debía hacerlo y con quién “tu deberías pololear o debería gustarte esta persona (...) unos profes nos dijeron que casi deberíamos casarnos. (...) Otra profesora me dijo que debería darle la pasa a este niño porque estaba loco de amor por mí” a pesar de que elle contestaba continuamente que no le gustaba la gente y su entorno escolar tenía conocimiento que ella no poseía interés romántico.

Visto de esta manera, coincido con la entrevistada al considerar que un profesor no tiene que inmiscuirse en las inclinaciones románticas de sus estudiantes. No obstante, esto

no significa que en la búsqueda de la inclusión la figura del docente no sea esencial, por el contrario, resulta de vital importancia para la consecución de esta. Por ello, también debemos tener en cuenta que los profesores no fueron capacitados para tratar temáticas relativas a la diversidad sexual y que es necesario un esfuerzo colectivo de su parte para acoger diversidad y trabajar en sugerencias de metodologías de enseñanza (Souza, Espinosa, Da Silva y Santos, 2016, como se citó en Contreras y Ramirez, 2016, p. 41) que posibiliten constantes revisiones y de-construcción de las distintas categorías presentes en el espacio escolar, ya que como hemos reconocido, no existen para quienes se autoidentifican como asexuales y arromántiques, dejando así de lado la diversidad sexual (Blair y Hoskin, 2016, como se citó en Contreras y Ramirez, 2016, p. 41)

Así se hace evidente la necesidad de incorporar los aprendizajes esbozados con anterioridad en la formación inicial docente, entendida como “todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado” (Rodríguez et al., 2016, como se citó en Espinoza, 2018, p.6) que, a su vez, debe ofrecer la oportunidad de desarrollar e implementar cuatro competencias, propuestas por Duk et al. (2019): *1) Valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos; 2) Demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva; 3) Tomar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes y 4) Generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad.* (pp.105-106).

No obstante, también es necesario incluirlos en la formación continua o permanente de los docentes que se refiere “a todo proceso en apoyo a la intervención profesional en un contexto específico, donde el docente adquiere y consolida competencias especializadas” (Rodríguez et al., 2016, como se citó en Espinoza, 2018, p.6) debido a que es una necesidad que los docentes que se encuentran ejerciendo reciban preparación metodológica y puedan desarrollar una postura que efectivamente promueva valores y actitudes demandadas por la diversidad en contextos educativos inclusivos (Espinoza, 2018, pp.2-3)

Al retornar sobre las entrevistas, notamos que las situaciones descritas no sólo demuestran que la sociedad espera que todxs formen vínculos románticos y que tengan una pareja, sino que también hace intentos para normalizar a aquellos que son distintos, a pesar de saber que una de las dos personas no tiene interés romántico. Le entrevistadx es enfaticx al expresar que existe presión por tener relaciones románticas y sexuales, a causa de esta presión elle empezó una relación con uno de los chicos que estaban interesados en ella. Dicha relación en la que no quería estar tuvo una duración de tres años y cuando se terminó, todo cobró sentido porque pudo reconocerse como arromántica y por fin se sentía validada, sentía que estaba bien que no quisiera tener relaciones románticas. Para le entrevistadx la relación que tuvo con anterioridad a esta tampoco fue deseada “en ese momento todos hablaban de pololear y era lo que había que hacer” sino que se originó nuevamente por presión social. Presión que estaba presente también en ambas relaciones

En los dos pololeos existió también una presión para que yo les demostrara que ellos me atraían, que los amaba o que cumpliera con lo romántico. Había presión sobre lo que se esperaba sexualmente en una pareja, estamos en una relación y tenemos que cumplir con eso, me sentí incomoda en ambos pololeos, no fui capaz de entender hasta que asumí que era *ase* y *arro*.

Para terminar su intervención, le Entrevistadx 3 explica que sabía que no se sentía atraída sexual y románticamente hacia las personas desde sexto básico, pero no se atrevía a aceptarlo. De esta manera, hace una reflexión sobre lo importante que es el papel de la escuela en mostrar o posibilitar que lxs estudiantes conozcan distintas orientaciones sexuales y tipos de atracción en las que puedan reconocerse e identificarse:

Si se hubiese hablado de la asexualidad en el colegio me hubiese sentido cómoda (...) si existiera educación al respecto o si al menos las personas dejaran que otras sintiesen lo que sienten no hubiese sentido presión de encajar en dónde no lo hacía

En otras palabras, sin esta presión impuesta a su persona, no hubiese llegado al punto de intentar normalizar a si mismx y obligarse a hacer algo que realmente no deseaba.

En los fragmentos anteriores destaca la injerencia que posee el enfoque homogenizador de la educación sobre las personas asexuales y/o arrománticas y sus experiencias en la Educación Media en Chile. Blanco (2009) explica que dicho enfoque está basado en las semejanzas de los estudiantes y en la percepción de las diferencias desde criterios normativos, este hecho “ha conducido a considerar estas como “anomalías” o

“dificultades” y ha tenido como consecuencia que aquellos estudiantes que no encajan en los estándares establecidos como “normales” sean objeto de servicios segregados o simplemente excluidos.” (p.92) cuestión que, en mi opinión, aparece de manera abrumadoramente clara en todas las experiencias narradas lxs entrevistadxs. El ejemplo más gráfico del poder homogeneizante se encuentra en la experiencia de le Entrevistadx 3, en donde se le exigía constantemente que estableciera un vínculo de tipo romántico y no como elle los deseaba o concebía, esta imposición que es violenta y abusiva no con tan solo una estudiante, sino que, con dos, resulta ser una muestra de cómo la invisibilización pasa a ser una normalización a la fuerza dentro de la escuela.

Asimismo, y lo que resulta estremecedor es que lxs tres testimonios revelan una especie de abandono por parte de sus instituciones educativas hacia ellxs, ya que además de no ser incluidos de ninguna manera en sus respectivas salas de clases, sentían además que no tuvieron ningún tipo de guía que les ayudase a entender a cabalidad lo que les sucedía, a autodescubrirse y a comenzar a conocerse desde la validación. Por ello creo que la escuela aparece como una entidad hostil que antepone sus creencias y/o ideas por sobre el bienestar de sus estudiantes, generando que ellxs vivan experiencias desde la exclusión en completa soledad.

Teniendo en consideración lo mencionado con anterioridad es comprensible que a los estudiantes secundarios les resulte dificultoso asumir su propia singularidad para tener participación en el mundo escolar debido a que:

La abrumadora escolarización buscaría (...), que sean “uno más”, lo cual daría cuenta de la constitución de un sujeto más en la vida común, anónimo y sin presencia. A lo que se suma la valoración de una tarea pedagógica encaminada a socavar la particularidad. (...) es posible constatar la existencia de escenarios educativos subsidiarios de la universalidad, donde se sancionan, condenan y reprimen orientaciones no ajustadas la heteronormatividad” (Contreras y Ramírez, 2016, p. 41).

Los testimonios narrados con antelación demuestran que es urgente darle cabida a la educación inclusiva, ya que, esta puede:

Dar respuesta de forma equilibrada a lo común y lo diverso, contribuyendo a la toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos (necesidad de pertenencia) y al reconocimiento de la diversidad de la especie humana (necesidad de ser único). Tradicionalmente, la balanza se ha inclinado hacia lo común, considerando las diferencias de forma marginal, lo cual se ha traducido en altos índices de repetición y deserción y bajos niveles de aprendizaje. (Blanco, 2009, p.92)

Y ser una vía para evitar que otrxs personas asexuales y/o arromantiques pasen por lo mismo o por experiencias similares a las que tuvieron que pasar lxs entrevistadxs.

En ninguna de las tres escuelas se habló de distintas orientaciones sexuales o identidades de género, siempre se asumió que la mayoría de lxs estudiantes eran heterosexuales y si habían algunos homosexuales o trans no se posibilitaba un lugar para hablar de ello en las clases, ni siquiera en las dedicadas a la *educación sexual* porque esta era planteada desde, nuevamente el punitivismo, y desde el miedo a quedar embarazadas o a contraer infecciones de transmisión sexual, asumiendo que todxs lxs estudiantes tendrían acercamientos sexuales con personas del sexo opuesto. Esto demuestra que en la educación sexual del nivel de enseñanza media predomina un modelo biomédico, que privilegia la heterosexualidad y refuerza los atributos de las masculinidades y feminidades hegemónicas, sin considerar las identidades que se distancian de estos patrones (Venegas, 2011, como se citó en Contreras y Ramírez, 2016, p. 41).

Otro punto para tener en cuenta en futuras investigaciones sobre asexualidad y arromanticismo, son los eventos de abuso escolar que experimentó le tercer entrevistadx. Es indispensable poner atención especial a este tema, ya que aquí aparece junto a la “ruptura de los roles de género, mecanismos como la injuria y el uso de términos peyorativos sobre masculinidad y la feminidad que buscan conseguir el efecto de delimitar los comportamientos aceptables en este espacio social” (Pinos y Pinos, 2011, como se citó en Contreras y Ramírez, 2016, p. 41).

#### **4.3 Discriminación y exclusión de las identidades asexuales y/o arrománticas:**

##### **Bullying o acoso en contextos educativos**

Si bien las entrevistadas 1 y 2 no sufrieron bullying o acoso escolar durante la Educación Media, Entrevistada 1 sí experimentó acoso cuando entró a la universidad y comenzó a ser un tema el tener relaciones sexuales y románticas. Por su parte, Entrevistada 2 también sufrió acoso escolar sólo que el nivel de educación básica. Por esto, podría afirmarse que los niños y jóvenes que se autoidentifican con identidades no hegemónicas presentan un mayor riesgo de victimización y acoso (Bouris, Everett, Heath, Elsaesser y

Neilands, 2016; Mullaney, 2016, Pichardo, Molinuevo, Rodríguez y Romero, 2009, como se citó en Contreras y Ramírez, 2016, p. 41). Asimismo, Galaz et al. (2016) explican que los casos de bullying o acoso escolar por identidad u orientación sexual “se corresponden con expresiones heterosexistas y patriarcales que menosprecian cualquier tipo de diversidad sexual (...) esto potenciado por una masculinidad hegemónica que intenta imponer una heteronorma eliminando las posibilidades de la diversidad” (p.103). Estos eventos complejos que involucran diversos mecanismos de poder “repercuten en la salud mental de las personas, generando una serie de consecuencias negativas y muchas veces llevándolas a suicidarse (Glsen, 2014, como se citó en Galaz et al., p.103).

En suma, podría contemplarse que la falta de representación y visibilidad dentro de las escuelas, vistas como contextos normativos “fomenta discursos homofóbicos y transfóbicos, bullying y acoso escolar” (Galaz et al., 2016, p. 103). De esta manera, Galaz et al., 2016 basados en Glsen (2014) considera que “esta reproducción de la heteronormatividad genera espacios de inseguridad para estudiantes LGTBI” (p.103).

Referente a las diferencias o exclusiones en Educación Media que lxs entrevistadxs identifican, la Entrevistada 1 comenta que nunca fue consciente de que la gente decía que ella era lesbiana en la media y nunca se sintió mayormente cuestionada por el entorno. Sin embargo, ella sí lo hacía consigo misma, porque notaba que para sus compañeras era angustiante no dar el primer beso, de esta manera ella explica:

En el fondo no era una preocupación para mí, en la adolescencia no estaba tan hipersexualizada, de hecho, mis compañeras querían ser vírgenes al llegar al matrimonio. Mis compañeras vivían un celibato entonces no me sentí muy excluida, mi entorno no me motivaba a trabajarlo tampoco porque no era raro no tener sexo.

En cambio, la Entrevistada 2 reconoce que sí sentía excluida del tema de conversación de la atracción sexual, que según ella constituía el 90% de las conversaciones que tenían sus compañerxs. Así, ella reconoce:

Eso igual influyó en que mi ánimo de base fuera melancólico, influía en cómo me sentía, y desde la cabeza estaba orgullosa de ser distinta, pero sentía soledad porque nadie validaba lo que yo estaba sintiendo. Aún en la actualidad, siento que si no fuese por existencia de esas comunidades asexuales hay cosas que no se entienden, el apoyo de la comunidad es muy importante, aunque las personas que las componen no sean iguales comparten experiencia similar. (...) el daño que genera el ser excluido, si bien se puede tener amigos y apoyo se sigue pudiendo sintonizar poco.

Una postura similar revela la Entrevistada 3, quien no se sintió realmente excluida porque no era consciente de esta orientación en su formación secundaria, pero sí sintió que había prácticas culturales en las que no encajaba y en las que otras personas la sometían a presión para que encajase:

Nunca tuve interés por sexo o relaciones y eso me hacía menos *cool*, entonces ella es fome y mojigata. Esa presión y exclusión invisible igual me hizo sentir incómoda y cuestionarme a mí misma, me hacía pensar que había algo malo en mí. La gente me decía que tenía que sentir de otra forma y eso me forzó a encajar en ciertas conductas a hacer ciertas cosas o tener pareja. Eso hizo que yo me cuestionara a mí misma, eso hizo que me demorara tanto tiempo en que encajara en esta identidad, había una parte de mí que no quería aceptar que yo me sentía así porque se supone que no tengo que sentirme así.

Una de las problemáticas que quizás podrían resultar de interés para personas fuera y del espectro asexual y aromántico, es el de las relaciones sentimentales y el cómo son o funcionan para estas personas en contextos escolares secundarios, donde usualmente se dan los primeros acercamientos sexo-afectivos. Respecto a esto, la Entrevistada 1 cuenta que no tuvo relaciones de pareja, pero que este hecho le sirvió para plantearse qué era lo que esperaba de una relación como tal, simultaneo a esta búsqueda, se cuestionó varias veces su orientación sexual.

La Entrevistada 2 señala que tuvo dos relaciones de pareja que le ayudaron a explorar el área de la experiencia sexual, sin embargo, mientras vivía estos vínculos románticos, en donde se le exigía responder sexualmente, y, en consecuencia, cumplir con las expectativas alosexuales, comprobó que para ella no era central el ámbito sexual y se dio cuenta de que ni siquiera entendía o sabía por qué estaba teniendo este tipo de conductas. Especial importancia tuvo su segunda relación sentimental, ya que su pareja era aún más demandante en lo sexual y finalmente, la entrevistada sentía que no podía darle lo que ella esperaba de la relación, relata que en esta relación se notó mucho más que no todas las personas eran como ella y resultó ser chocante en su momento. Recalca que intentaba tener relaciones sexuales, pero terminaba frenándolas, por lo que “esta persona esperaba que pasara algo, pero no”.

La Entrevistada 3 comenta que la relación de pareja que tuvo en el colegio fue significativa para su identidad, pero por “lo nefasta que fue, porque hice estas cosas y era obvio que no estaba cómoda y no era lo que yo quería”. En conclusión, este vínculo de pareja

que exigía cumplir con la amatonorma le “sirvió para saber qué era lo que no quería” porque tuvo situaciones en las que fue violentada. Finaliza comentando que le hubiese gustado darse cuenta de que era asexual y arromanticx sin vivir esta relación de pareja, pero no está segura de que se hubiese dado cuenta de su identidad actual si no la vivía.

De acuerdo con lo recabado en las entrevistas, lxs entrevistados sí consideran que hubo sesgos en las mismas temáticas por parte de la institución educativa. La Entrevistada 1 comenta que la norma era ser heterosexual y virgen, por lo que en todas las actividades se contemplaban estas condiciones y no existía un espacio para otra realidad que no fuera la heteronormada, aunque en esta institución educativa se promovía la visión de que las adolescentes debían cumplir con el celibato hasta su matrimonio, esta seguía siendo alosexual, ya que se esperaba que las niñas una vez desposadas respondieran con sus deberes maritales, esto es al deseo de su pareja hetero y cisgénero, por lo que también nos encontramos ante un contexto escolar patriarcal, que imponía una forma de establecer relaciones sentimentales, los constituyentes de lo que se entiende como “familia”, y los momentos en los cuales se podía o no tener relaciones sexuales.

La Entrevistada 2 coincide con la primera entrevistada y comenta que no se abordaba nada más que lo heteronormativo, incluso a pesar de tener compañeras que eran abiertamente lesbianas, la escuela no hablaba de eso, no ayudaba a naturalizar ni normalizar esta orientación sexual, tampoco hacía un llamado a no discriminarla. Concretamente en las clases de Lengua y Literatura, se analizaban los tipos de relaciones que aparecían en los textos trabajados en clases, sin embargo, nuevamente estas respondían a realidades heteronormadas, en donde los personajes eran heterosexuales, monógamos, cisgénero, alosexuales y alorrománticos por lo que lxs docentes a cargo de la asignatura no ofrecían nuevas alternativas a las estudiantes. En resumidas cuentas, la entrevistada 2 cree que había un sesgo que imponía al amor romántico heterosexual.

Complementando a la segunda entrevistada, lxs Entrevistadx 3 comenta que los principales sesgos que detectó en sus colegios fueron los de plantear al amor hetero como el único existente, perpetuar la postura de casarse y tener hijos, establecer el amor romántico como necesario y como única posibilidad para alcanzar la felicidad. Señala además que nunca

se trataron temáticas asociadas a la diversidad sexual y enfatiza que faltó la presencia de una persona que pudiese hablar de estas temáticas, que dijera “que está bien sentir amor de maneras distintas, que en realidad puedes ser soltero y feliz”. No obstante, cuenta que en la asignatura de Lengua y Literatura leyeron *Tengo miedo, torero* (2001) de Pedro Lemebel, escritor trasgresor y homosexual que toca temáticas referentes a las realidades disidentes, pero sus compañeros lo consideraron “rancio”.

Estudiando con mayor profundidad las experiencias de lxs entrevistadxs, se hace evidente que sus experiencias escolares en Educación Medía se sustentan en un discurso social que establece la diversidad en la orientación sexual como fuera de la normal o anormal teniendo como norma a lo heterosexual. Si bien existen algunos contextos educativos en los que se posibilita el reconocimiento de la comunidad LGTBQIANB+ este no es el caso de las tres instituciones educativas estudiadas. Aún si centrásemos la atención hacia colegios o liceos en los que se reconoce a los miembros de la comunidad LGTBQIANB+ sería notorio que se continúa estableciendo una “diferenciación radical a partir de otra dicotomía: “mayoría/minorías” en la que se continua reificando “la distinción entre heterosexuales vinculados a la sexualidad regular, y quienes no tienen estas prácticas regulares, la comunidad LGBTBI”. Sobre esto, Galaz et al. (2016) explican que “vuelve a colocarse en esa distinción una carga negativa sobre lo que queda fuera del conjunto mayoritario. Lo que queda fuera, vuelve a considerarse, por tanto, anormal.” (p.100) De esta manera, la heterosexualidad comienza a actuar como un sistema político que permea de manera transversal “todo el espectro social y también en el educativo” que como ya vimos, “incide directamente en la construcción de los sujetos.” (Witting, 1992/2006, como se citó en Galaz et al., 2016, p. 100).

Sin embargo, la actual situación de la comunidad asexual y arromántica parece encontrarse minimizada desde dentro de la comunidad LGTBQIANB+ y desde fuera de ella. Esto sucede si se tiene en cuenta un enfoque de interseccionalidad ya que la diversidad sexual “se convirtió en objeto de atención, pero estructurada bajo discursos con un enfoque identitario centrado en la sexualidad, sin considerar otros factores como la clase o raza que inciden en los procesos de discriminación cotidiana” (Galaz et al., 2016, p. 101). Específicamente, otra categoría que significa una segunda exclusión para ellxs, tiene que ver

con el arromanticismo, ya que como se explicó antes, esto significa no sentir atracción romántica por otras personas. Si ya se vive un contexto de extrañeza dentro de la comunidad LGBTQIANB+ por ir en contra de la atracción sexual que todas las otras identidades experimentan, el hecho de además no interesarse por establecer relaciones de tipo romántico es doblemente revolucionario para lxs demás integrantes de la comunidad. Asimismo, la interseccionalidad además nos motiva a:

Estar más atentos/as a los modos en los cuales operan y se materializan procesos de dominación internos al conjunto de diversidad sexual: así quienes se asimilan más al sistema imperante (heteropatriarcal capitalista colonial) pueden llegar a disfrutar de ciertos privilegios respecto a otros grupos cuyas luchas se ubican también en ámbitos de las sexualidades no normativas.” (Galaz et al., 2016. p.104)

Complementando esta idea, Galaz et al. (2016) explican:

En este juego de categorías sociales, donde muchas veces se juega el reforzamiento identitario a partir de estos ejes de diferenciación, se invisibiliza realidades que pueden resultar fuera de la norma precisamente por la rigidez de esas categorías sociales vigentes. Así, hay sujetos sociales que nunca están presentes en la discusión: no tienen reconocimiento efectivo para ser considerados como sujetos en igualdad de derechos y como actores políticos” (pp.101-102)

Y esto es lo que precisamente sucede con el lugar no asignado a asexuales y arrománticos en discursos y practicas escolares secundarias. Además, se invisibiliza al espectro de atracciones sexuales y románticas que pueden experimentar asexuales y/o arromántiques a través de “una diferencia sexual binaria (sea ésta hombre-mujer o bien hetero/homo) dejando como ciudadanías abyectas a otras posibilidades de identificación sexual.” (Galaz et al., 2016, p.103). A esto se suma que las prácticas escolares contra el bullying están orientadas a combatir el acoso lésbico y homosexual, sin embargo, existen pocas practicas visibles respecto a las demás comunidades *transexual, queer, intersexual, asexual y no binaries*.

Asimismo, Galaz et al. (2016) explican que Patricia Hill Collins (2009) feminista negra, es enfática al comentar que los diversos ejes de diferenciación “están entrelazados en una “matriz de dominación” en la que se constituyen los sujetos en diferentes y cambiantes posiciones de poder.” (p.102). De este modo, las autoras comentan que Hill “advierde que los sujetos oprimidos pueden incluso, dependiendo de algunas circunstancias y otros cruces,

convertirse en opresores o reproductores de opresión a la vez.” (p.102) Y es precisamente lo que algunas personas pertenecientes al colectivo LGTBQIANB+ hacen cuando cuestionan la identidad de asexuales y arromantiques y el activismo de esta última comunidad. Igualmente, si se tiene en consideración el contexto neoliberal en que se efectúan las demandas de la diversidad sexual, no será difícil identificar que apelan más bien “a un modelo de familia y amor romántico tradicional, modelo que ha sido ampliamente cuestionado desde diversos posicionamientos feministas al constituir un elemento clave del sistema heteropatriarcal y capitalista” (Galaz et al., 2016, p.105). De la misma manera, tampoco debe extrañar que las demandas de ciertos segmentos de la diversidad sexual avancen con mayor rapidez, “ya que se ajustan a valores tradicionales y hegemónicos en un sistema capitalista” (Galaz et al., 2016, p.105)

Es preciso además considerar que los procesos de socialización son sexistas y que “fomentan la discriminación y el silenciamiento de identidades no heterosexuales” (Galaz et al., 2016, p.104). Así, los mismos autores argumentan que existe una omisión en la sexualidad de personajes famosos o modelos de referencia, cuyas identidades y orientaciones sexuales son distintas de las heterosexuales (Galaz et al., 2016, p. 104). Si bien le Entrevistade 3 tuvo la posibilidad de leer a Lemebel, tal como mencionó él este fue un evento aislado en su experiencia secundaria, una excepción. Así lo comprueba la Entrevistada 1 al comentar “De Gabriela Mistral nunca se vió nada” y la ausencia de referentes en el caso de Entrevistada 2. Lo anterior implica entonces:

Una carencia en fuentes de información y apoyo, ausencia de referentes, sensación en las y los estudiantes de que una identidad/orientación sexual diferente a la heteronormativa es algo “extraño” o negativo, lo que conlleva a situaciones de aislamiento y silencio, o a la construcción de una propia identidad desde una perspectiva castigadora o culposa (Dorado, 2008, como se citó en Galaz et al., 2016, p.105).

Siguiendo esta línea, el heterosexismo concibe como únicas formas válidas de sexualidad las que se establecen entre mujeres y hombres, sin permitir distinciones o considerar matices entre diversas identidades sexuales o de género (Welzer-Lang, 2002, como se citó en Galaz et al., 2016, p. 104). Así, Galaz et al. (2016) basados en Echeverría y Maturana (2015) explican que desde esta posición:

La intervención educativa ha adscrito a la categoría subalterna de “los diversos” para clasificar a las personas LGTBI o con identidades sexuales o de género que no se condicen que la heteronormatividad. Bajo la idea de “los/as otros/as” o “diferentes” se ha buscado “integrar” y “comprender” identidades no normativas presentes en el contexto escolar (p.104)

Cuestión que puede inferirse en los discursos de lxs tres entrevistadxs, por lo que podría ser una constante transversal en la educación media, sin importar -en este punto en particular- el tipo de establecimiento.

Respecto a los cambios que podrían incluirse en las clases de las escuelas y en el currículum, lxs tres entrevistadxs tienen una posición clara y propuestas respecto al tema. Para la Entrevistada 1 el foco del colegio era revisar contenidos que entraban en la PSU (Prueba de selección universitaria) fortaleciendo así la excelencia académica. Sin embargo, para ella lo anterior no es tan importante y considera que las clases de desarrollo personal tienen un gran potencial que podría aprovecharse para hablar de identidades, la asignatura de filosofía es una oportunidad para mostrar la atracción romántica y sexual como un espectro, Orientación también ofrece un espacio en donde se pueden compartir experiencias de estudiantes que componen el curso. Por último, la primera entrevistada considera que es necesario incluir una asignatura para tratar temáticas de la Educación sexual integral (ESI).

Nuestra Entrevistada 2 propone implementar una política transversal en ramas humanistas que tenga una visión despatologizante de las diferentes orientaciones románticas y sexuales para que así exista una real contribución a naturalizar realidades disidentes. De esta manera, la conversación, análisis y el pensamiento crítico serían los ejes estructurantes de este proyecto, que además debe contar con unx docente que tenga sensibilidad y que, a la vez, logre producir un impacto con el discurso que haga y haga que lxs estudiantes se cuestionen preguntas como “¿Por qué creen que el amor era hetero? ¿Porque se invisibilizan ciertas identidades?”. Le Entrevistadx 3 concuerda con la segunda entrevistada en que las nuevas propuestas deben ser transversales y da algunos ejemplos de cómo se podría implementar en algunas asignaturas “no borrar disidencias de la historia, en lenguaje incluir literatura de disidencias, dejar ver realidades distintas; en desarrollo personal se podría mostrar diversidad.” Y además agrega que es necesario aprovechar días de visibilización en colegios, para así mostrar que existen las disidencias, siendo un gran avance.

Otro punto para considerar es sobre la influencia que tuvieron las respectivas instituciones educativas en la construcción de identidad o en el descubrimiento identitario, la Entrevistada 1 comenta que ella no estaba fuera de la norma, ya que era bien visto postergar tener relaciones de pareja y se esperaba cumplir con el celibato hasta el matrimonio, por lo que no tener sexo tampoco era un problema. Por todos los motivos anteriores, ella no siente que la escuela haya construido ni deconstruido su identidad en particular, sin embargo, reconoce:

El colegio hacía sentir a las personas heterosexuales sí o sí. No hubo necesidad de descubrirlo, me obligaron a sentirme heterosexual, como no había otros diálogos u otras realidades, lo único que te quedaba ser era heterosexual a la fuerza. Va en contra de los derechos de los niños, te condicionan y es negligencia.

Asimismo, cuenta que su compañero de curso se vio obligado a descubrir su orientación sexual en soledad y desde el dolor “Él no sabía qué hacer y sufrió mucho, lo tuvo que aprender a la fuerza, su orientación la descubrió en su sufrimiento, desde la negligencia y el dolor” además señala que la poca o nula guía que ofrece la educación media para los jóvenes los deja expuestos “inician super mal su vida sexual, como heterosexual responden sus preguntas desde el porno.”

Sobre lo anterior, La Entrevistada 2 relata algo similar a la primera entrevistada, y es que ella funcionó “en piloto automático”, tenía amigxs, interactuó con la comunidad y observaba, pero parecía no tener mayor efecto sobre ella porque se abstrajo de la realidad “andaba con audífonos para todos lados”, sin embargo, siente que sus amistades de ese entonces le ayudaron a ver, desde un grupo de personas comúnmente considerado raro y aislado a aceptar diversidad, las diferencias. Reconoce que lxs docentes que formaban parte de la planta de profesorxs no apoyaban a las disidencias, pero tampoco las criticaba. La entrevistada siente que el laicismo del colegio más la postura de lxs profesores le ayudaron a no tener odio internalizado, por lo que no le costó aceptarse a sí misma cuando leyó sobre bisexualidad y bi o panromanticismo: “el liceo era laico, eso igual ayudó bastante porque no había discurso del cristianismo contra esto. No tenía ese componente cristiano que muchas veces era homofóbico. Ambiente que no dejó que yo discriminara, y que me ayudó a aceptarme.”

Por su parte, con otra postura, le Entrevistadx 3 considera que cualquier grupo en el que integres en general va a influir en tu identidad, es así como explica que la institución educativa influyó en que se tardara más en darse cuenta de cuál era su identidad, reconociendo así una rémora presente en la educación secundaria cuando en vez de facilitar los medios, la información para que les estudiantes inicien su propia exploración y autoconocimiento hace lo contrario, y lo dificulta, agregando imposiciones que derivan del heteropatriarcado “al invisibilizarlo dificulta que te reconozcas así, te hacen sentir como fuera de lugar, porque en el colegio uno intenta encajar y ser normal” por lo tanto las instituciones educativas no facilitan la introspección ni el cuestionamiento de las identidades de lxs estudiantes. Sin mayor guía y en soledad, tuvo que cuestionarse sobre su género, pero porque el interés nació de ella, que, por su parte, sabía que era diferente a la norma.

Teniendo en consideración las propuestas de lxs entrevistadx, para el desarrollo de una pedagogía inclusiva para personas arrománticas y/o asexuales, es relevante tener presente la idea de mediación de Vygotsky (1984) como “las acciones de un agente intermediario en una relación. La interacción entre el hombre y el mundo no es una relación directa, pero fundamentalmente mediada” que, a su vez, coincide con “el rol que debe ejercer el docente inclusivo inclusivo entre el sujeto que aprende y el conocimiento que forma parte del aprendizaje, al tratarse de estudiantes con una necesidad educativa especial, la Unidad Educativa ha de garantizar el accionar de acciones estratégicas” (Espinoza, 2018, p.3). Vygotsky entonces pone el foco en entender cómo las diferencias construyen seres humanos (Espinoza, 2018, p.3).

Asimismo, considero necesario que lxs docentes propicien el desarrollo de estrategias de aprendizajes para sus estudiantes. De esta manera, Espinoza (2018) explica que Zabalza (1991) considera que la incidencia del profesor en la optimización del aprendizaje se produce por dos vías: una técnica y una relacional. En ambas vías esta influencia es mediada por procesos cognitivos y afectivos de lxs estudiantes, adquiriendo así la formación de los profesores una nueva perspectiva en la que no es suficiente “con ser técnico en los contenidos a impartir, sino también en las estrategias de facilitación del aprendizaje. El profesor habrá de distribuir su tiempo entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza directa e indirecta de estrategias de aprendizaje.” (Espinoza, 2018, p.4)

En consecuencia, cuando se considera que las estrategias de aprendizaje están referidas a “cómo el alumno a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce lo aprendido.” (Espinoza, 2018, p.4). El profesor pasa a ser quien enseñaba, a ser, además, un facilitador del aprendizaje. (Espinoza, 2018, p.4)

Siguiendo esta línea, Espinoza (2018) propone el enfoque ecológico, referido al desarrollo y contacto de la persona con el entorno que le rodea, para abordar el estudio de la diversidad y la inclusión. (p.8) Según esta autora, esta perspectiva entiende a la persona “como un ser que se desarrolla en forma dinámica con el entorno, o sea, forma parte inseparable de los escenarios en donde funciona toda su vida.” (Soto, 2008, como se citó en Espinoza, 2018, p.8.)

De esta manera, según Espinoza (2018):

El impacto que la perspectiva ecológica brinda a la educación como sistema es que obliga al docente, al padre o madre de familia, al gerente educativo, etc., a ir más allá de las posibles estrategias de instrucción. Lleva a reconocer la complejidad de las situaciones con todo estudiante y que se perciben como diferentes en relación con sus iguales.

Dicho enfoque entonces requiere introducir cambios en la formación pedagógica que para incluir a identidades asexuales y/o arrománticas debería incorporar ESI que incluya una despatologización de estas identidades, al modelo de atracciones divididas desde un enfoque feminista, que enfatice explícitamente a lxs estudiantes que experimentar algún tipo de atracción no implica necesariamente que esta deba conducir a una relación sentimental, y que por lo tanto, no significa que la atracción experimentada forme parte de un atracción de tipo romántico.

En este ámbito, también es relevante entregar a lxs estudiantes conocimientos sobre las maneras de formar vínculos con las personas y cómo llevarlos de manera sana, poniendo al centro de ellas la autoestima, autoconocimiento y los límites personales, para ello también es necesario considerar las necesidades de personas arrománticas y mostrar a lxs estudiantes que hay diversas formas de relacionarse con otrxs, tomando una posición que se aleje totalmente de la amatonorma. De la misma forma, es urgente que para incluir a personas asexuales y/o arrománticas a las aulas se comience a concebir la sexualidad como un amplio espectro de múltiples posibilidades, dentro de las cuales ninguna es más válida que otra. Así, el foco propuesto por el enfoque ecologista buscaría responder ante las necesidades de las

personas en desarrollo y de su entorno en constante cambio (Soto, 2008, como se citó en Espinoza, 2018, p.9).

Por último, para complementar lo expuesto con anterioridad, concuerdo con las recomendaciones para la formación docente ofrecidas por Duk et al<sup>9</sup>, (2019). Estas últimas están basadas en las Propuestas para Avanzar Hacia un Sistema Educativo Inclusivo en Chile, derivadas de la Mesa Técnica de Educación Especial convocada por el Ministerio de Educación (2014).

Acerca del papel que tienen los discursos de las autoridades de las escuelas, la Entrevistada 1 menciona que si estos discursos hubiesen existido es probable que ella se hubiera evitado este proceso doloroso. Entrevistada 2 da cuenta de que las autoridades de los liceos o colegios tienen que saber liderar los cambios:

Si el director no es firme en la política que se implementa en el colegio, los profes terminan casi con sumario, por eso la apertura a estas temáticas tiene que venir desde toda la comunidad, apoyados por políticas públicas que obliguen a los colegios. Las figuras del poder dentro de la organización de autoridades del colegio tienen que desarrollar una posición contra la discriminación

Además, menciona que es importante la forma en la cual se está entregando el mensaje:

Es importante como ellos hablan, bajan información y políticas inclusivas en todo sentido. El rol que cumple la personas que dirige es central, porque a través de ese rol es que podemos posicionarnos como comunidad escolar ante problemas de discriminación y debe hacerse de manera pública

Así, esta segunda entrevistada considera que los discursos propios de las autoridades escolares tienen que adecuarse a las generaciones y adelantarse incluso desde la educación básica “Si no cambian ellos deberían estar llevando la batuta para que se generen los cambios que queremos ver, espero que se pueda generar esos cambios en la constitución de ahora”

Para le Entrevistadx 3 los discursos de las autoridades tienen un rol crucial al momento de descubrir tu identidad sexual y romántica, para ello debe fomentarse el

---

<sup>9</sup> Véase más en Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.

acercamiento, cuestionamiento y aceptación de una identidad no hegemónica. Sin embargo, las autoridades de su colegio no tenían un discurso coherente sobre las orientaciones sexuales y mucho menos sobre las distintas atracciones sexuales que existen, por lo que se retrasó el descubrimiento de su identidad asexual y arromántica.

Sumado a los discursos heteronormativos que invisibilizan la gran diversidad de orientaciones sexuales y atracciones, dentro del discurso se impone un modelo de expectativas y un “deber ser” a lxs estudiantes, además se muestra una realidad en específico que no tiene lugar para albergar a aquellos que son divergentes o escapan de la norma. Los discursos presentes en las tres instituciones no posibilitaron la existencia de nuevos mundos o realidades para los estudiantes que pertenecían y pertenecen a las disidencias sexuales, anulándolos e invisibilizando sus experiencias de vida e individualidades dentro de las aulas de Educación Media. Si bien no existía discriminación hacia aquellos percibidos como diferentes, al no hacer mención explícita en los discursos de autoridades y profesores no se les está reconociendo como sujetos que existen y están presentes en los espacios educativos.

Como si esto no fuese suficiente, lxs entrevistadxs reconocen que hay prácticas propias de las tres instituciones escolares que reforzaban dichos discursos. Así, la Entrevistada 1 cuenta que tenían que asistir a misa y que la educación se basaba en la fe, por lo que se promovía que lxs estudiantes hicieran la confirmación, pero además de lo anterior existían instancias de retiro que también eran heteronormadas:

Íbamos al Bosco para encontrar novio o novia. Teníamos retiros espirituales dos veces al año y jornadas en torno a la familia constituida por una mamá y un papá, no se hablaba de otro tipo de familia, todo era muy heteronormativo

Imponiéndose así nuevamente las relaciones de tipo heterosexuales y la amatonorma, que planteaba que había que construir una relación de pareja basada en, una vez más, lo romántico. Dichos retiros anulaban también la existencia de diversas familias e imponía el horizonte de que la construcción de una de ellas tenía que contar con la presencia de una pareja únicamente heterosexual y no de otro tipo.

Siguiendo esta misma línea, la Entrevistada 2 relata que la cultura escolar contemplaba “la típica relación romántica abnegada y sacrificada de la mujer hacia el hombre”. También cuenta que ella era consciente de esta cultura:

Hacía ver que lo anterior me molestaba, porque era siempre lo mismo, lo hablaba con mis amigas, lo que más alegaba era que la mujer tenía que casarse y tener guagua, todas querían tener guaguas. No me pienso casar, nadie me va a mandar, no voy a estar amarrada haciendo aseo, no quiero tener guagua. Siempre rechacé ser común y corriente y desde ahí elaboraba mis críticas.

Asimismo, comenta:

Todas las practicas, tareas, tipo de análisis, discursos de los profes que se llegaban a salir tampoco de la norma, no eran contrarios a la idea hegemónica alosexual. Promovían la abstinencia como el gran valor, ellos creían que la abstinencia evitaría todos los embarazos, pero todos discursos apoyaban la alonorma, faltaba estimulación del pensamiento crítico y esto fortalecía lo normativo.

Además de lo anterior, la entrevistada se refiere al academicismo imperante de la institución:

Se centraba solo en materias que mandaba el ministerio, estaban tan enfocadxs en prepararse tan fuertemente para la PSU, que no había espacio para la diversidad, ni para que se reconocieran a niñas lesbianas y se les castigaba, no venía una conversación que intentaba explicarles a ellas y a lxs demás que esto es por la diversidad, sino que ellas se convertían en el cotilleo de todxs y existía entonces un castigo a los afectos y a lo sexual que no contribuía para nada, seguían quedando estas imágenes de las raritas, las lelas. Muchas de las cabras vivieron abuso, no existía la noción de los límites.

Para concluir la entrevistada comenta “la educación sexual del liceo valía callampa, era una institución más que apoyaba la alonorma.”

Por su parte, le Entrevistadx 3 explica que existía una presión por entablar relaciones románticas, asumiendo que todas las personas debían tener intereses románticos por otrxs, dentro del colegio se escuchaban comentarios “de estas personas se gustas, ustedes tienen que terminar juntos o estas personas van a terminar casándose incluso desde arriba, desde profesores.” Destaca además como se sintió frente a esta realidad:

Siempre me incomodó un poco que la gente tuviese que comentar sobre relaciones de otras personas y siempre recibí comentarios de esas personas, eso igual te influye como persona, te meten presión, al asumir que todos sentimientos de la misma manera ejercen presión y pueden hacer que un otro lo pase mal, no es algo que se debería hacer en un colegio y menos por personas adultas o profesores, nadie debería opinar sobre sentimientos de los niños menos si tienes autoridad sobre él. Fuera del colegio y dentro, se asume lo *alo* y lo *arro* y en estos espacios las personas que no lo son no pueden aceptarse como son.

Desde estos testimonios es posible afirmar que el escenario escolar secundario se presentaba como un sistema cerrado, que no ofrecía espacios para las singularidades:

Solo queda que los que no se ajustan a sus códigos opten por afirmar sus diferencias y su devenir en una especie de auto-apartheid, replegándose a una posición particular o bien recogiendo en una relación periférica que lucha por algunas transformaciones, pero dentro del marco de los valores y contenidos políticos y culturales de los sectores dominantes; atisbándose las implicancias de desanudar el sistema cerrado en que se ha ido configurando el saber pedagógico que promueve un sistema escolar totalizador. (Contreras y Ramírez, 2016, p.41)

Esto es lo que vemos en las experiencias de Entrevistada 1 y Entrevistadx 3, en donde es posible identificar acciones y pequeñas luchas personales ligadas a cuestionar lo que cultura escolar concebía como *la norma*, específicamente en torno a los roles de género para el caso de Entrevistada 1 y a asexualidad y amatonorma en la experiencia de Entrevistadx 3.

Las experiencias de lxs tres entrevistadxs revelan un binarismo heterosexual/homosexual cuya lógica se basa en considerar a ambos como polos opuestos o formas excluyentes entre sí, imponiéndose así “un ideal de heterosexualidad como primaria, acrítico y “deseable” (Esguerra y Bello, 2014, como se citó en Galaz et al., 2016, p.104). Por lo que, la “heteronormatividad impregna las conceptualizaciones de género, presentes en la institución pública y educativa” (Echeverría y Maturana, 2015, como se citó en Galaz et al., 2016, p. 104) legitimando la discriminación y retroalimentando la visión de la otredad asignada a *los diversos* (Galaz et al., 2016, p.104).

Un claro ejemplo de esto es que en las prácticas propias de la cultura escolar de esta institución se persigue la idea de “la familia feliz heterosexual” como la única posibilidad de constituir una familia, que, a su vez, es una muestra del reflejo de la concepción de familia presente en las políticas públicas (Marchant, Soto y López, 2009, como se citó en Galaz et al., 2016, p.104). Si bien las diversidades pueden optar por formas parecidas para construir una familia, esta no será socialmente concebida como ideal, por lo que se continúa invisibilizando sus realidades y centrando los procesos de socialización en la heterosexualidad (Galaz et al., 2016, p.104)

En resumidas cuentas, pareciera ser que la educación funciona “como un dispositivo heterocentrado ya que bajo la adopción de un “nosotros/as los/as semejantes” se invita a

integrar “lo diferente”, sin asumir las propias diferencias dentro de los grupos heterosexuales” Galaz et al., 2016, p. 104). De esta manera, niños y jóvenes pertenecientes a la comunidad LGTBIQANB+ “quedan supeditados a una inclusión que viene de un sector heterosexual –con lo cual quedan invisibilizados como agentes– ya que este discurso de inclusión se dirige hacia un “igual heterosexual” que es quien debe o es responsable de incluir” (Echeverría y Maturana, 2015, como se citó en Galaz et al., 2016, p. 104).

Dentro de las entrevistas que pude efectuar, también se hizo patente que existía un sentimiento de desventaja respecto a lxs estudiantes que calzaban con la norma impuesta en las cuatro instituciones educativas, de esta manera la Entrevistada 1 comenta que existía un cuestionamiento pero no sabía cómo afrontarlo, no entendía lo que pasaba, no había información y por más que pudiese intuir que tenía una orientación sexual distinta a las de sus compañerxs no existía nada que lo vislumbrara, validara y ayudara a volverlo tangible, así ella comenta: “vivir plenamente tu identidad y orientación sexual es un derecho fundamental para el desarrollo de una persona, y sin esto hay una parte de identidad que no puedes manifestar y explorar.” Dando a entender que es imperante hablar sobre temáticas de identidad y orientación en las aulas con la mayor premura posible, porque es parte de los derechos humanos. Por su lado, la Entrevistada 2 considera una desventaja el hecho de sentir que no encajaba porque desde esa sensación se retrajo y experimentó una desconexión con el resto del mundo que la impulso a crear un mundo de fantasía. Le Entrevistadx 3 reconoce que la forma en la que se relacionaba con otrxs fue lo que más le afectó. Al igual que a las dos entrevistadas anteriores, le afectó sentir que algo en elle no coincidía con lxs demás. Otros factores que también la hicieron en desmedro de lxs demás fue que se burlasen de elle y que se vio en la obligación de alejarse de situaciones en las que sabía que “no la iba a pasar bien”

Siempre que una persona se comporta como no debería van a haber roces, había situaciones de extrañeza porque era intimidante para mis compañerxs en lo romántico o mojigata en lo sexual (...) Es algo que afecta al relacionarse con las personas, me he sentido un poco incómodx cuando alguna persona declara tener sentimientos románticos por mí, en esa época tendía a alejarme de las personas cuando sentía que eso estaba pasando, pero no era capaz de verbalizarlo.

También explica que desde la perspectiva o identidad asexual perdía interés en eventos sociales porque no encajaba “no quiero estar en este carrete donde la gente se relaciona sexualmente.”

Otra temática por destacar tiene que ver con cuál debería ser la labor de la escuela en relación con las identidades asexuales y arrománticas. Como era de esperarse, las tres personas que pude entrevistar tienen un posicionamiento sólido y complementario de este punto. De esta manera, la Entrevistada 1 menciona que la escuela debería tener un rol de validación que permita a las personas sentirse validas dentro de su orientación y no acoger miradas infantilizadoras o tener la visión de las diferencias como una etapa que pronto llegará a su final para hacer madura a la persona. Además, es urgente que dentro de las aulas se expliquen las distintas atracciones que existen fuera de la heteronormatividad y que esto dé la oportunidad de conocer distintas realidades. De esta manera, también hace falta entregar herramientas y oportunidades de autoconocimiento para entender lo que se está viviendo, validarlo y normalizarlo para que ningún estudiante se sienta excluidx. Asimismo, los colegios tienen la labor de ayudar a las personas asexuales a entender a los asexuales, sin que estas últimas personas se obliguen a asimilarse a la norma, por ello es importante posibilitar instancias de conversación sobre identidades dirigida por lxs propixs jóvenes.

La Entrevistada 2 señala que la escuela tiene una labor política en torno al rol transformador de la sociedad y que este no puede ser negarlo: “Si queremos cambio social, tiene que moverse activamente la escuela, si no es en políticas públicas, tiene que estar en espacios internos de la escuela”. Destaca que, si la escuela promoviese la no discriminación, la comprensión, el manejo de las emociones, la forma de expresarse y el amor propio construiría adultos mucho más estables. Además de lo anterior, propone que en torno a este rol político y transformador las escuelas se cuestionen qué ser humano es el que quieren construir. Asimismo, comenta que los colegios:

Tienen que aprender a asumir que somos parte de las personas, que no necesitan derivarnos a un especialista. La adolescencia es de por sí tormentosa, y es confuso cuando buscamos nuestra identidad, la escuela debería ser amigable con este complejo proceso, toda la comunidad educativa debería serlo.

Seguido, le Entrevistadx 3 considera que cualquier institución educativa debería posicionarse sobre el tema de las disidencias en general, para que así las personas se sientan comprendidas y cómodas desde pequeñas, además piensa que es aún más importante posicionarse en la asexualidad y el arromanticismo porque son unos de los grupos más invisibilizados dentro de la comunidad LGTBIQANB+ “si es que un colegio aportara a

visibilizar que este grupo existe sería muy importante para que estxs niñxs se acepten como tales. Cuando era chicx sabía que existía la asexualidad, pero no sabía lo que significa ser *ace* y *arro* y no lo asociaba a mi experiencia, si un colegio aportara en visibilizar posibilitaría el reconocerse”. Tomar posición sobre estos temas sería un avance inmenso para la comunidad, especialmente para el arromanticismo, debido a que casi no se habla de él. De esta manera, lx Tercer Entrevistadx coincide con la segunda al considerar como una necesidad el que las escuelas den cuenta de que existen diferentes formas de sentir y de atracción:

Nadie nunca te enseña que hay distintos tipos de atracción, no por ser romántico tienes que ser alosexual, debe ser un poco difícil meterlo en el currículum formal, pero el colegio no es sólo eso, todas esas conversaciones que se dan entre actores del colegio te enseñan y ahí deberían meterse estos temas. Esto existe y lo aceptamos: es lo mínimo que debería hacer un colegio

Después de revisar la importancia del discurso, las prácticas educativas y el rol que deberían cumplir las escuelas es evidente que estas tres consideraciones se interrelacionan entre sí. De esta forma, el rol que tiene la escuela necesitará de determinadas prácticas educativas para llevarse a cabo y estas últimas requieren de un discurso que las sustente de manera consecuente. Este evento es un llamado a tomar consciencia y las medidas correspondientes para tratar el impacto que tienen los procesos formativos en la construcción y afirmación de identidades sexuales y de género. Así, queda en evidencia que los escenarios educativos secundarios contemplados en esta tesis se configuran sobre una lógica que incluyen mecanismos de exclusión e inclusión, que a su vez tienen un efecto en la configuración de las subjetividades de personas asexuales y/o arrománticas (Contreras y Ramírez, 2016, p. 40). Por los anteriores motivos, queda en evidencia de manera contundente de que las instituciones escolares requieren trabajar en promover y desarrollar una convivencia “basada en el reconocimiento y valoración entre quienes transitan diversos caminos de construcción de identidad de género y sexual” (Cid, 2016, p.15)

Por todo lo anterior, no se puede afirmar que exista un discurso institucional “oficial” que apoye explícitamente a las disidencias sexuales en ninguno de los tres contextos escolares considerados. Sin embargo, es posible afirmar que dicho discurso contiene a otro más complejo y tensionado “en el que gravitan imaginarios que se relacionan con lo que se considera adecuado y deseable.” (Cid, 2016, p.15) es más, como se ha visto a lo largo de esta

tesis, hay instaurada una afobia y amatonorma dentro de las tres comunidades escolares y fuera de ella, a nivel de la sociedad.

Por último, respecto a las posibilidades de inclusión y a las barreras que las impiden, la Entrevistada 1 reconoce que si bien en este último tiempo hay muchos cambios para la comunidad LGBTIQANB+ aún falta por avanzar para lxs asexuales y/o arrománticxs. Según la entrevistada hay que generar espacios para hablar sobre cómo se relacionan con las parejas y cómo se demuestra el cariño o el amor, ya que es bastante complicado educar a las personas que se encuentran fuera del espectro, en soledad. Otra de las complicaciones a las que se enfrentan asexuales y arrománticxs es que se les ve y se espera que sean de una manera determinada y tienen que cumplir con las expectativas de personas que forman parte del colectivo LGBTIQANB+ y además con las que de quienes se encuentran fuera de este: “no puedes intentar seducirme porque no me vas a responder esa atracción”. En resumidas cuentas, la entrevistada cree que habrá una posibilidad de avance cuando las personas dejen de tener expectativas sobre cómo el comportamiento de otras personas

Puedes ser homosexual, pero para cada persona esa vivencia es distinta, como sociedad hay que dejar de exigir que todos cumplan ciertas características y sigan al pie de la letra un manual de cómo deberías ser. Cómo tú deberías ser asexual, no es eso lo que tú eres, es necesario dejar de imponer y exigir a los demás.

La Segunda Entrevistada reconoce que sí ve posibilidades de generar una mayor inclusión con el nuevo proceso constituyente:

Tienen otra visión de las cosas en el que se van a caer estructuras hegemónicas, estamos en un momento propicio de crear. Es un proceso álgido en donde las personas más conservadoras se van a resistir, pero eso va a acabarse. Las políticas de inclusión se pueden empezar a hacer y aunque los papás aleguen si son decretos se tiene que aceptar el avance hacia la no discriminación

Además, asevera que las personas conservadoras se adosan a estructuras según creencias morales y religiosas, no obstante, esto causa que la escuela siga perpetuando un modelo de negocio “la escuela sigue siendo servil a los papitos que pagan más. En los colegios privados se da que el colegio está en modelo de negocio y eso tiene que parar”. Asimismo, cree que el derecho a la educación de calidad no está asegurado cuando se trata de la educación pública. Termina su intervención considerando como una barrera la poca visibilidad que tiene la comunidad asexual y arromántica dentro de la comunidad LGTBIQANB+ y destaca la necesidad de visibilizar la orientación sexual “Hay que hacer

que el tema salga en distintos espacios públicos para que llegue a los colegios, muchos niños deben estar super confundidos, hay que trabajar a visibilizar.”

Finalmente, sobre este punto, le tercer entrevistadx considera que sí se está dando un cambio importante que permitirá una mayor inclusión porque los temas son cada vez más visibles y las comunidades tienen más espacio para darse a conocer y hablar de ellas mismas incluso en un nivel más político, no obstante, reconoce como una barrera a los grupos de personas conservadoras que se oponen:

Debe ser muy difícil que estos temas se incluyan en el colegio porque estos grupos tienen mucho poder, pero al menos ya desde la gente y desde los mismos miembros lgbt se está intentando posicionarse a nivel país y se hace ejercicio de visibilización y si te sientes como nosotros, tienes un lugar al que pertenecer.

Un punto que podría ayudar a cerrar esta tesis y sustentar todo lo analizado con anterioridad está ligado a la necesidad de visibilizar lo que significa *salir del closet* para las personas asexuales y/o arománticas. Entenderemos por *salir del closet* la experiencia que se vive “como el acto de asumir y hacer pública una verdad interna acerca de uno/a mismo/a. Este “descubrimiento” implica a su vez una relectura y reescritura de la propia biografía en función de esta nueva verdad interior. Tal como establece Moya Lloyd (2005), salir del closet es algo más que la divulgación de un secreto íntimo, ya que implica la reconstrucción del pasado a la luz de esta nueva verdad revelada. (...) salir del closet nos obliga a practicar una resignificación que de sentido a esta recientemente asumida “verdadera identidad”. Todo aquello que permita dar coherencia biográfica a esta revelación será re-significado con ese fin” (Galaz et al., 2016, p.106). De esta forma, el asumirse como asexual y/o aromántico puede llevar a leer “ciertos recuerdos a la luz de lo que se reconoce auténticamente” (Galaz et al., 2016, p.106) como asexual y/o aromántico, haciendo difícil lidiar con las expectativas externas que se tienen sobre cómo deben ser y actuar las personas que pertenecen a esta comunidad.

Es así como no espero poner en duda que muchas personas viven sus identidades sexuales “a partir de un sentido de coherencia, estabilidad y continuidad” que además pueden o no coincidir -en mayor o menor medida- con las expectativas y coincidir o no las definiciones que se tengan de estas. Sino que pretendo dejar en claro que existen personas

que experimentan cambios en sus deseos, identidades, cuerpos y relaciones a lo largo de su vida, las cuales pasan a ser ininteligibles desde marcos normativos que apelan a identidades fijas y preexistentes.

Así, si volvemos sobre las entrevistas, es posible ver que la Entrevistada 2 es la única que ha pasado por esta experiencia. Por otro lado, la Entrevistada 1 respecto a este tema, señala: “no tengo ganas de explicarle a los otros, es una medida de autocuidado, no tengo las energías para educar a todo el mundo y la gente puede ser muy desubicada con las cosas que dice” mientras que le Entrevistadx 3 no hace mención explícita al tema, pero menciona que ha hablado sobre su identidad a algunxs amigxs cercanos. Por ello, se debe entender que para ellxs no hay un acto volitivo de salir del closet ante otras personas.

Si bien hace falta mucha evidencia para hablar de resultados contundentes, es probable que todavía no existan las condiciones necesarias para que las personas asexuales y/o arrománticas puedan auto-definirse como tales ante el mundo y sentirse plenxs o cómodxs al momento de hacerlo, también es factible que al no ser considerada como una orientación sexual y como una vía válida para establecer vínculos afectivos, sea tan invisibilizada por el resto de las comunidades escolares y la sociedad en general, que no sea posible “salir del closet” dentro de la perspectiva heteronormativa y patriarcal todavía imperante.

## **Conclusiones**

Es claro que las experiencias que tuvieron las tres personas entrevistadas en la educación secundaria deben ser una preocupación inminente para los actuales y futuros actores escolares, pero además se deben tomar medidas para poder ofrecer a lxs futurxs estudiantes asexuales y/o arrománticos una educación en igualdad de oportunidades, para ello es necesario que las autoridades escolares incluyan tanto en sus discursos como en sus acciones a estas identidades. Una vez existan en ambos eventos, podrán comenzar a tener participación en sus espacios y comenzarán a optar y tomar decisiones en conjunto con la comunidad escolar hasta lograr un espacio que les proteja y sea idóneo para ellxs. Para ello Blanco (2009) considera que:

Es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la

población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas con el fin de construir sociedades más justas e igualitarias de forma estable. (p.90)

Esta investigación es una prueba de que es apremiante preguntarse quiénes o que sectores de la diversidad sexual han logrado integrarse realmente a las aulas y comunidades escolares y quiénes son todavía excluidos sistemáticamente. Asimismo, como futuros docentes debemos cuestionarnos constantemente si efectivamente se ha iniciado un proceso de aceptación de identidades sexuales no hegemónicas (o contrahegemónicas como sigue este escrito) como lo considerado “normal/normalidad” en la educación media, aunque esto no sea simple y no esté libre de dificultades “tampoco significa que en el contexto educativo la convivencia entre personas con diversas identidades, desde la perspectiva del género o sexo, sea simple o sin contradicciones, ni fácil de abordar por las comunidades educativas.” (Cid, 2016, p.15). Es más, nuestro posicionamiento político debería cuestionar qué hay detrás de lo que conocemos y aceptamos como “normal” y por qué lo hacemos. En este espacio posibilitador de cuestionamientos, también es fundamental preguntarse si es posible alcanzar una educación que tenga como finalidad romper con la lógica heteronormativa y dualista. (Galaz et al., 2016, p. 108)

Igualmente, hemos comprobado que es impostergable hacer continuamente estudios etnográficos de la población estudiantil y entregarles las herramientas e información necesarias para que lleven sus procesos identitarios de la mejor manera posible y en función a sus necesidades. Para esto, es necesario modificar la formación que están recibiendo los nuevos docentes, abriéndola hacia la diversidad y entregándoles herramientas que les permitan realmente atender a las distintas orientaciones sexuales y disidencias en general a través de “amplios abanicos de estrategias de enseñanza, la identificación de barreras al aprendizaje y la participación o la incorporación de la cultura a los procesos educativos, entre otros aspectos” (Blanco, 2009, p. 98)

Por los motivos expuestos con anterioridad, se considera que la intervención educativa, entendida como “la búsqueda del “desarrollo integral” del/a estudiante por medio de una acción intencionada y planificada, considerándolo/a como un/a agente activo/a en su proceso formativo” (Galaz et al., 2016. p.95) ofrece una vía para la inclusión de la comunidad

asexual y arromántica. Así, en la intervención educativa se busca un *cambio de estado* “inducido por quien enseña, no sólo vinculado a los contenidos cognitivos o destrezas técnicas, sino también provocado por la reflexión sobre valores, actitudes, normas de convivencia, patrones culturales y ciudadanía, que son reflejadas en la vida cotidiana” (Galaz et al., 2016, p.95). No obstante, para poder cumplir con este proceso, se necesita que la comunidad educativa, el Estado y otros agentes de la educación se involucren en el proceso y consideren la diversidad (Tourrián, 2011, como se citó en Galaz et al., 2016, pp.95- 96)

Asimismo, como bien vimos al inicio de esta investigación uno de los postulados centrales de la inclusión será promover “la máxima participación de todos los estudiantes en el currículo y las actividades educativas para que tengan éxito en su aprendizaje” (Blanco, 2009, p.96). Por ello, es que se quiere diseñar *currículos universales* que consideren “los diferentes puntos de partida y las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes para que sea accesible a todos sin necesidad de realizar adaptaciones o diseños especiales para ciertos alumnos o grupos que terminan siendo opciones segregadas” (Blanco, 2009, p.96). ya que estos ofrecen una posibilidad para instruir, tanto a estudiantes asexuales y/o arrománticos desde sus necesidades, que en estas entrevistas se asocian a considerar la concepción de la sexualidad y la atracción como un amplio espectro de posibilidades en donde cada unx de lxs estudiantes que conforman un curso se ubicará posiblemente de manera única e irreplicable a lo largo de ellos, dejando en evidencia que todxs poseen singularidades. Así, la atención a la diversidad “requiere necesariamente un currículo abierto y flexible que se pueda concretar y enriquecer en función de las diferentes necesidades de los estudiantes y de los contextos” (Blanco, 2009, p.96). Pero no basta con su existencia, sino que debe acompañarse de otras medidas.

La pedagogía queer también ofrece herramientas para mantener una mirada crítica sobre las escuelas, al momento de interrogar cómo las prácticas educativas institucionales influyen o determinan “el empoderamiento de las poblaciones subalternas y su subordinación” (Spivak, 1992, como se citó en Carrera et al., 2018, p.56). Denuncia además que la escuela “es un eficaz agente de socialización de género” (Carrera et al., 2018, p.57) o “una potente tecnología del género contribuyendo a la creación de identidades no sólo diferentes, sino jerarquizadas” (Lauretis, 1987, como se citó en Carrera et al., 2018, p.57).

Ocurre de la misma manera con otras categorías que construyen la identidad tales como “la nacionalidad, la etnia, la clase social o la diversidad funcional, que son concebidas de una forma uniforme, a través de un discurso de asimilación” (Merino, 2007, como se citó en Carrera et al., 2018, p.57). Imponiendo así “siempre el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes” (Carrera, 2013; Carrera et al., 2015, como se citó en Carrera et al., 2018, p.57)

Así, la escuela usa estrategias diferentes, de las cuales el alumnado y los docentes no son totalmente conscientes, que “contribuyen a esta socialización diferencial, generalmente enmarcadas en el ámbito del currículum oculto, por lo tanto, sutiles y difíciles de identificar.” (Carrera et al., 2018). A través de las ya mencionadas estrategias la escuela crea identidades “diferentes y jerarquizadas que dan lugar a la formación de dos grupos de alumnxs y de ciudadanxs; uno habitado por las identidades legítimas, aquellas que la Teoría *Queer* denomina inteligibles y que se posicionan dentro de la matriz heteronormativa (Butler, 2001, 2002); y el otro habitado por las identidades subordinadas, ininteligibles o entrecruzadas (Burgos, 2008; Butler, 2001, 2002), que exceden sus límites.” (Carrera et al., 2018, p.58)

Asimismo, la escuela es un espacio relacional “en el que lxs alumnxs ponen en práctica todo el repertorio de conductas alimentadas del estereotipo y del prejuicio transmitido a través de los procesos de socialización.”. (Carrera et al., 2018, p. 58)

Las conductas referidas en el párrafo anterior podrían denominarse como *prácticas de otredad* (Carrera, 2010; Renold, 2005, como se citó en Carrera et al., 2018, p.59) y consisten en “excluir, discriminar y dañar “al otrx diferente” Por su parte si atienden a la identidad sexual/de género podrían denominarse “prácticas de control heteronormativo” (Carrera, 2010; Carrera et al., 2016, como se citó en Carrera et al., 2018, p.59), que su vez “castigan al otrx diferente y contribuyen a reproducir la jerarquización de identidades” (Carrera, et al., 2018).

En resumen, la escuela de la normalización es también la escuela de la exclusión, ambas, exclusión y normalización, son las dos caras de una misma moneda.” Lo que la convierte en un agente que genera desigualdad y modula identidades” (Carrera, 2013, como se citó en Carrera et al., 2018, p. 59)

Confirmándose así, a mi parecer, lo que plantea Galaz et al. (2016) al mencionar que los estudios efectuados con anterioridad revelan la “permanencia de marcos heteronormativos en las políticas públicas en pro de la diversidad sexual.” (p.104). Y las entrevistas realizadas muestran las consecuencias de estas. Lo anterior también causa que existan prácticas de exclusión desde todos los estamentos que conforman las comunidades educativas, no obstante, una de las limitaciones que posee esta investigación es que estudia experiencias pasadas, por lo que, quizás las instituciones en las que se educaron lxs entrevistadxs hoy en día presenten algunas posibilidades para introducir prácticas inclusivas.

Siguiendo esta línea, pienso que una proyección para este estudio podría ser indagar una mayor cantidad de experiencias de personas asexuales y /o arrománticas para comenzar a reconocer aquellos focos que requieren de urgente intervención. Asimismo, podrían comenzar a planificarse practicas pedagógicas concretas que respondan a las necesidades educativas de asexuales y arromantiques a través de, por ejemplo, la didáctica y la evaluación, para luego ponerlas en prácticas y analizar, desde testimonios de personas pertenecientes de esta comunidad para comprobar que están siendo de provecho para su formación.

### Referencias Bibliográficas

Alefunes (25 de febrero de 2021). *Visibilidad Arromántica*. Escritura Feminista:

Comunicación interseccional. <https://escriturafeminista.com/2021/02/25/visibilidad-arromantica/>

AVENwiki. (25 de octubre del 2020). *Grisasexual*. AVENwiki (A)sexualpedia.

<http://es.asexuality.org/wiki/index.php?title=Grisasexual>

AVENwiki. (26 de diciembre 2014). *Historia de la asexualidad*. AVENwiki

(A)sexualpedia.

[http://es.asexuality.org/wiki/index.php?title=Historia de la asexualidad](http://es.asexuality.org/wiki/index.php?title=Historia_de_la_asexualidad)

AVENwiki. (4 de Julio de 2014). *Modelo de Storms*. AVENwiki (A)sexualpedia.

[http://es.asexuality.org/wiki/index.php?title=Modelo\\_de\\_Storms](http://es.asexuality.org/wiki/index.php?title=Modelo_de_Storms)

Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. *México DF: McGraw-Hill*.

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 87-99.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Bogaert, A. F. (2006). Toward a conceptual understanding of asexuality. *Review of General Psychology*, 10(3), 241-250.

Bogaert, A. (2015). *Understanding asexuality*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Botell, M. L., & Bermúdez, M. R. (2015). Asexualidad: la cuarta dimensión sexual. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 31(2), 249-258.

Brotto, L. A., y Yule, M. (2016). Asexuality: Sexual orientation, paraphilia, sexual dysfunction, or none of the above? *Archives of Sexual Behavior*, 46(3), 619-627.  
doi:10.1007/s10508-0160802-7

Carrera, M. V., Cid, X., & Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo, *Pedagogías Queer* (págs. 48 - 70). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

- Cid, S. (2016). Presentación: Educación para la Diversidad Sexual y de Género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 - 18.
- Colegio Montessori Rayen Mahuida (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Colegio Kimen Montessori. (s/f). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Contreras, S., & Ramírez, M. (2016). Sujeción y Resistencia de Sujetos LGBT en la Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 39 - 52.
- Chasin, C. D. (2015). Making sense in and of the asexual community: Navigating relationships and identities in a context of resistance. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(2), 167-180.
- Donate, E. (2018). La asexualidad: un trastorno o una forma de ser.
- Duk, C. (2000). El enfoque de la educación inclusiva. *Fundación INEN*, 20(4), 1-10.
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Duk, C. (2019). La Escuela inclusiva debiera ser una escuela no sexista, no racista, no discapacitante y no clasista/ *Entrevistado por Meritxell Freixas*.  
<https://aulaintercultural.org/2019/06/05/la-escuela-inclusiva-debiera-ser-una-escuela-no-sexista-no-racista-no-discapacitante-y-no-clasista/>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* n° 12, 26 - 46.
- Eisne, E. (1998). *El ojo ilustrado*.

- Espinoza, L. P. B. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(20).
- Expertos en Derechos Humanos. (2006). *Principios de Yogyakarta*. Obtenido de Sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género:  
<http://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3(1), 203-222.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw Hill*.
- FIAN. (2017) Colectivo LGBTIQA *El derecho a alimentarse de la inclusión*.  
<https://www.fian.org/es/>
- Galáz, C., & Troncoso, L. M. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 93 - 111.
- La Barbera, M. C. (2017). Interseccionalidad= Intersectionality. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, (12), 191-198.
- Liceo Madre Cecilia Lazzeri. (s/f). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Liceo Bicentenario “Marta Brunet Cáraves”. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

- Llayton CK, Caldas LM. Strategies for inclusion of lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, intersex, and asexual (LGBTQIA+) education throughout pharmacy school curricula. *Pharmacy Practice* 2020 Jan-Mar;18(1):1862.
- Manríquez Morales, F. (2020). Perspectivas y propuestas didácticas para trans-formar la educación desde la disputa curricular: educación inclusiva y pedagogías queer.
- Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Murillo, J., & Duk, C. (2016). Editorial: Escuelas Inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 - 13.
- Murillo, J., & Duk, C. (2016). Editorial: Segregación Escolar e Inclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 - 13.
- Paredes, R y Portillo, W. (2011). Asexualidad. *Revista Digital Universitaria*, 12(3), 3-8.
- Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num3/art28/index.html>
- Rothblum, E. D., Heimann, K., & Carpenter, K. (2019). The lives of asexual individuals outside of sexual and romantic relationships: Education, occupation, religion and community. *Psychology & Sexuality*, 10(1), 83-93.
- Storms, M. D. (1980). Theories of sexual orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 783.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Town, C. (1 de mayo de 2017). *Conceptos claves en torno a la asexualidad*. Chrysocolla

Town. <https://chrysocollatown.wordpress.com/asexualidad/conceptosclave/>

Verdugo, M., & Parrilla, A. (2009). La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo. *Revista de educación*, 1(4), 236-241.