



**LIDERES  
EDUCATIVOS**  
Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°7 - 2018

## CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN Y LA NO DISCRIMINACIÓN

POR: **Sergio Saldivia**  
Universidad de Magallanes





## **Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación**

Sergio Saldivia

Nota técnica No. 7  
Noviembre, 2018.

### **Para citar este documento:**

Saldivia, S. (2018). Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación. Nota técnica N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

### **Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla

---

*En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.*

# ÍNDICE

Política Nacional de Convivencia Escolar	4
De la resolución de conflictos a la construcción de espacios inclusivos	4
¿Qué significa inclusión y no discriminación en la escuela?	5
Estereotipos, prejuicio y discriminación	5
Análisis crítico del espacio social de la escuela	6
Necesidad de identificar formas específicas de discriminación	7
Inclusión respecto al género	7
Inclusión respecto a la clase social	8
Inclusión respecto a capacidades diferentes	10
Inclusión respecto a raza y etnia	10
Conclusiones	12

## Política Nacional de Convivencia Escolar

La Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) se centra en la construcción de espacios educativos inclusivos, trascendiendo la mirada de la convivencia centrada en conflictos y normativas. Además, hace acento en la identificación de diversas formas de discriminación que afectan a grupos específicos dentro de las escuelas y liceos.

En esta Nota Técnica se argumenta, en primer lugar, la necesidad de que directivos, profesores, apoderados, personal de apoyo docente y estudiantes reflexionen respecto a lo que significa el enfoque de convivencia propuesto por el MINEDUC y cómo debería impactar en las prácticas educativas dentro y fuera de la sala de clases. En segundo lugar, se propone considerar que el trabajo en pos de la inclusión y la no discriminación tiene un alcance muy limitado mientras no se generen espacios reflexivos y de discusión respecto de creencias y prácticas de todos quienes conforman la comunidad educativa. Finalmente, se discute que, aunque la perspectiva de la convivencia escolar basada en la inclusión y la no discriminación tiene algunos principios generales, en la práctica esta debe ser pensada teniendo en cuenta la experiencia y necesidades de grupos específicos. Se propone considerar cuatro categorías sociales en torno a las cuales históricamente se han generado espacios de discriminación. Estas son: género, clase social, raza/etnia y necesidades educativas especiales.

### De la resolución de conflictos a la construcción de espacios inclusivos

La mirada “clásica” de la convivencia se centra en normar la vida de la comunidad escolar, estableciendo protocolos que permitan abordar los conflictos de manera sistemática y, en lo posible, prevenir su surgimiento, estableciendo sanciones y procedimientos remediales cuando las normas se transgreden. Trascender esta mirada de la convivencia no quiere decir abandonar la construcción de protocolos y normas. Es importante poner límites claros a comportamientos que violentan a miembros de la comunidad educativa, o que generan espacios discriminatorios y de exclusión. Es necesario, sin embargo, ir más allá del manejo de conflictos para pensar y discutir el tipo de convivencia que se quiere construir, y cómo generar espacios inclusivos que respeten las necesidades de todas las personas que son parte de una comunidad escolar. El fin último es crear una organización educativa que brinde a todas y todos oportunidades de aprendizaje (Cortes, 2018; Mineduc, 2013; Mineduc, 2015; Sapon-Shevin, 2014).

Pensar la convivencia desde un enfoque de inclusión y no discriminación requiere trascender la idea de que la buena convivencia se trata solo de que los estudiantes acaten normas. Esa es una mirada que pone a los estudiantes en una situación de subordinación, como objetos de intervención educativa. Es necesario, en cambio, considerar la convivencia escolar como un espacio de encuentro, en el cual son parte interviniente todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (Cortes, 2018). Para esto, se invita a todas y todos quienes forman parte de la escuela, a reflexionar de manera crítica, respecto de sus acciones, creencias y actitudes hacia quienes son parte de grupos que tradicionalmente han sido discriminados.

## ¿Qué significa inclusión y no discriminación en la escuela?

Es necesario establecer distinciones fundamentales al hablar de inclusión, separándola de conceptos asociados –como la denominada integración educativa– para generar comprensión y acción significativa. La integración implica abrir el espacio físico del aula a estudiantes que han estado excluidos de ese espacio de distintas maneras. Pero el solo hecho de estar físicamente dentro del aula no garantiza inclusión en el proceso educativo. Se puede estar excluido o excluida de este proceso estando dentro del aula, si las actividades que allí se proponen limitan la participación de algunos o algunas estudiantes.

Esto no ocurre solo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Puede ocurrir también en el caso de determinados grupos étnicos, de mujeres, de estudiantes con una orientación sexual distinta a la heterosexual, de estudiantes provenientes de contextos de pobreza, etc. Este tipo de exclusión ocurre cada vez que el proceso educativo se desarrolla pensando en un estudiante prototipo, cuyas características obedecen a criterios de normalidad y homogeneidad reinantes y que excluyen otras formas de ser, y otro tipo de necesidades e intereses (Cortes, 2018).

### **Estereotipos, prejuicio y discriminación**

Dentro de las ciencias sociales se ha estudiado el fenómeno de la discriminación, no solo en espacios educativos. En el campo de la psicología social, se ha investigado desde la acción de individuos que la ejercen. Una distinción fundamental es la que se establece entre estereotipos, prejuicio y discriminación (Allport, 1954; Sapon-Shevin, 2014).

Los estereotipos ocurren en la esfera cognitiva, cuando asociamos una persona o un grupo de personas con determinadas características, que se asumen como universales en relación a los representantes de ese colectivo. Los estereotipos reducen nuestro entendimiento de ese grupo de personas (chilenos, por ejemplo) a ese pequeño número de características. Así, cuando nos encontramos con representantes de esos conjuntos de personas, tendemos a focalizarnos en la información que confirma el estereotipo, y descartamos la información que contradice el estereotipo.

El prejuicio es la dimensión actitudinal de este fenómeno. Tiene que ver con cómo nos sentimos en relación a las personas que identificamos con ciertos estereotipos. Si las asociamos con un grupo de referencia que valoramos negativamente, generamos una actitud negativa hacia ciertas personas. También puede ocurrir que nuestra actitud sea positiva hacia ese grupo de referencia. Eso hace que estemos dispuestos o dispuestas a ver también a sus integrantes de manera positiva.

La tercera distinción importante es la de discriminación. Estas son acciones u omisiones que van en desmedro de los representantes de grupos que valoramos negativamente, basándonos en estereotipos. La discriminación va desde ignorar o invisibilizar a estas personas, hasta acciones de violencia física. Entre medio hay todo un terreno de agresiones y micro-agresiones que pasan por el uso del lenguaje discriminatorio, la utilización del humor como agresión, la exclusión de su participación en ciertas actividades de manera arbitraria, etc. Por otra parte, si la actitud es positiva hacia el grupo de referencia, podemos estar dispuestos a dar privilegios a esas personas, en desmedro de otras.

Es importante tener presente que la discriminación se manifiesta en estructuras sociales que afectan de manera diferenciada a ciertos grupos. Individualmente

podemos tener creencias y actitudes negativas hacia ciertos grupos, pero no todos los grupos sufren los efectos de la discriminación de una misma manera (Sapon-Shevin, 2014). Históricamente, en el ámbito racial, por ejemplo, la gente de piel más oscura ha debido enfrentar abusos y maltratos que no se manifiestan contra gente de piel blanca (Ladson-Billings, 2004). Algo similar ocurre con las mujeres (American Association of University Women, 1992), con gente de orientación sexual distinta a la heterosexual (Pascoe, 2007), con grupos pertenecientes a clases socioeconómicas bajas, o con personas que tienen discapacidades de algún tipo (Ferri y Connor, 2010).

### **Análisis crítico del espacio social de la escuela**

Para hacernos cargo en profundidad de la discriminación y la exclusión en las escuelas, necesitamos cuestionarnos los criterios de normalidad y homogeneidad que reinan en los espacios educativos (Blanco, 2009). Estos criterios son los que ponen a unas personas por sobre otras en la estructura social, operan como un fundamento para juzgar negativamente a quienes no los cumplen, y sobre ellos se construye el espacio social, asumiendo tácitamente que solo si esos criterios son respetados, se puede disfrutar de ciertos privilegios.

La mirada tradicional que se pone como objetivo normar y sancionar el comportamiento de los estudiantes es una mirada que, en general, asume que solo los estudiantes pueden poner en riesgo la buena convivencia. A los adultos de la escuela lo que les corresponde es sancionar o intervenir de maneras preventivas para controlar el comportamiento de las y los estudiantes. Pero crear espacios de inclusión verdaderos requiere que cada miembro de la comunidad haga un análisis crítico de su actuar, de sus propias creencias y actitudes, y descubra espacios en los que puede aportar a la inclusión. De este análisis crítico emergerán acciones que corresponden a estudiantes, pero también otras que deben realizar profesores, directivos, personal de apoyo y apoderados.

## Necesidad de identificar formas específicas de discriminación

Es necesario preguntarse por la existencia de discriminación en el espacio educativo, distinguiendo cómo se manifiesta. La forma de discriminación más evidente es la que se ejerce a través de la violencia directa, sea verbal o física, cuando abiertamente se insulta o maltrata de cualquier manera a una persona por su asociación con un grupo de referencia.

Pero la violencia o agresión directa no es la única forma en la que opera la discriminación. Puede que lo que ocurra es que las personas con distinta orientación sexual, por ejemplo, sean invisibilizadas en el espacio educativo, en la medida en que no se nombran, no se discuten sus necesidades, o se niega implícita o explícitamente que sus formas de vivir y comportarse sean válidas.

Otra forma de discriminación y exclusión ocurre a través de lo que se enseña en la escuela, mediante lo que se dice y se hace (Blaise y Andrew, 2005). Aquí son útiles distinciones relativas a currículo prescrito, oculto e implementado, para mirar el tipo de mensajes que se transmiten a quienes integran la comunidad escolar sobre quiénes son, el valor que tienen por ello, sus posibilidades futuras, y el juicio que se hace de ellas y ellos en cuanto a sus capacidades.

Hablar de no discriminación de forma general puede tener como resultado que se invisibilizan determinadas formas de discriminación, ya sea porque se dan por superadas, o porque no las identificamos como tan importantes. Esta es una forma ingenua de trabajar los problemas asociados a la discriminación, que deja estos temas a merced de los prejuicios y creencias irreflexivas que puedan tener los miembros de la comunidad educativa. Es necesario preguntarse: ¿Qué es lo que hace difícil la inclusión? ¿Inclusión de quién? ¿De qué manera se logra esa inclusión? ¿Qué haremos para avanzar en la creación de la escuela o liceo como espacio de no discriminación?

Se proponen a continuación algunas distinciones fundamentales, y preguntas que podrían ayudar a quienes conviven en las escuelas a hacerse cargo de generar espacios inclusivos en cuatro áreas fundamentales, respecto de las cuales históricamente se han creado espacios de exclusión: género, clase social, raza y etnia, y capacidades diferentes. Cada una de estas áreas tiene especificidades que necesitan ser abordadas partiendo de un análisis crítico informado y en profundidad.

### Inclusión respecto al género

Esta es un área de inclusión/exclusión donde juegan un rol preponderante nuestras ideas de normalidad y homogeneidad, y donde hay una larga historia de movimientos sociales que han luchado por abrir el espectro de identidades y formas de ser, denunciando espacios de discriminación arbitraria.

Hay tres conceptos que comúnmente generan confusión al hablar temas relativos a género: el primero es el de sexo, que se refiere a la esfera biológica. Los sexos se relacionan con una configuración de cromosomas y se expresa en caracteres sexuales. Muchas personas piensan que esta es una dimensión binaria, distinguiendo entre hombres y mujeres. Esto no es así, pues también existen personas intersexo, que son personas con una combinación de cromosomas masculinos y femeninos.

Una segunda distinción importante es la de género. Se refiere a una construcción

social, cultural e histórica que asocia diferentes tipos de cuerpos a ciertas categorías, y les asigna roles y comportamientos (Butler, 2011; Fausto-Sterling, 2012). Esta categoría se confunde con la de sexo, y mucha gente también la ve como binaria, al asociar cuerpos de hombre y mujeres con lo masculino y femenino respectivamente, como una asociación “normal”. En esta categorización también hay otras formas de identidad, que configuran un espectro, donde también hay personas que se identifican como no binarias y otras que se identifican como trans (Sedgwick, 1989).

La tercera distinción a considerar es la de sexualidad u orientación sexual. Esta se refiere al deseo sexual, lo que las personas encuentran erótico y les da placer.

Al pensar en espacios de reflexión crítica respecto de la convivencia en la escuela, utilizando un prisma de género, podemos enfocarnos en abordar temas relativos a cómo se incluye a personas con distinta orientación sexual en el espacio educativo, identificando los tipos de mensajes que circulan en la escuela acerca de las personas que no calzan con el paradigma heteronormativo. Es común, por ejemplo, que en las escuelas los estudiantes usen formas de humor y sobrenombres que dan cuenta de una mirada negativa respecto de la homosexualidad, basada en estereotipos y prejuicios. Es necesario abrir esto como temática de conversación entre quienes son parte de la escuela, para poder avanzar en la desarticulación de esos prejuicios.

Por otra parte, el foco podría situarse en temáticas de género, reflexionando, por ejemplo acerca de la experiencia específica de las mujeres en el espacio educativo. Una reflexión de este tipo podría invitar a profesores a pensar acerca de las formas, explícitas e implícitas, en que se propone a las estudiantes pensar acerca de sus capacidades, o sus opciones futuras. Esto, porque aún sobreviven creencias sin sustento acerca de capacidades innatas de hombre y mujeres, que hacen que de manera sutil se cierren oportunidades a quienes se ve, a priori, como incapaces de aprovecharlas. Estas creencias deberían ser tematizadas y discutidas con apoyo de evidencia, a fin de poder acompañar a todos y todas quienes son parte de la escuela en el desarrollo de una imagen positiva de las propias capacidades, que no esté limitada por prejuicios.

Otra forma en que operan los estereotipos y prejuicios de género en las aulas, tiene que ver con para quién y desde la experiencia de quién se piensa el proceso educativo, lo que se evidencia, por ejemplo, en el tipo de historias que se cuentan. Una clara muestra de esto, son los relatos dominados por éxitos de hombres, donde las mujeres son invisibilizadas.

### Inclusión respecto a la clase social

Existe una definición tradicional de pobreza centrada en recursos económicos, pero la pobreza no se agota en esta dimensión. Incluye también la falta de recursos sociales, como redes de apoyo efectivas, acceso a nutrición y salud (mental y física), espacios de recreación, además de un estigma social. Esto configura un contexto de vulnerabilidad y exclusión, que disminuye posibilidades de ejercer y usufructuar de los derechos asociados a una ciudadanía efectiva.

Es común en centros escolares que educan en contextos de pobreza, que haya profesores que distinguen entre poner atención en desarrollar habilidades sociales y establecer vínculos con los estudiantes, por un lado, y poner acento en lo académico, por otro. Estas dos dimensiones son a veces vistas como alternativas, optando en algunas ocasiones por profundizar en la dimensión vincular, en el entendido de que eso es lo que los niños(as) y jóvenes necesitan. Esto tiene como resultado que haya estudiantes a quienes no se les ofrecen las oportunidades formativas que otros estudiantes sí reciben.

La condición de pobreza no determina la capacidad para aprender de las y los estudiantes, pero es necesario reconocer que dificulta el proceso educativo y hace necesarios ajustes a este proceso. Estos son necesarios porque la condición de pobreza a veces impone limitaciones para cumplir con lo que demanda la institucionalidad escolar, en lo referente a aspectos como recursos materiales y de estudio, o los apoyos o espacios físicos con los que cuentan los estudiantes en sus hogares. Sin embargo, es importante clarificar que las adecuaciones tienen que ver con el proceso educativo y el modo en que se espera alcanzar los objetivos de aprendizaje, no con las expectativas de si ese aprendizaje se puede lograr o no.

Los mencionados ajustes tienen que ver, por una parte, con asignar responsabilidades que se pueden cumplir con los recursos disponibles, pero también con reconocer y aprovechar lo que las familias y estudiantes traen, y puede aportar a la escuela. En otras palabras, es necesario reflexionar acerca de cómo se incorporan los conocimientos y se valoran las experiencias y cultura de las familias en el currículo escolar. Cuando esas adecuaciones no se hacen, esto puede traer como consecuencia dificultades de los estudiantes para cumplir con sus responsabilidades, o lo que es más complejo, una desidentificación con el proceso educativo de parte de estudiantes y padres. En este escenario, es posible que ellos se sientan menospreciados por la escuela o liceo, lo cual puede redundar en un mayor riesgo de deserción.

Es recomendable tener en consideración que en la medida en que un centro escolar se convierte en un espacio de exigencias imposibles de satisfacer, es muy probable que se deteriore la relación de los padres y apoderados con el establecimiento. Lo anterior, porque tiende a generarse una sensación de desconfianza mutua y decepción constante. La escuela o liceo se transforma en un espacio más de exclusión y discriminación. Para ayudar a prevenir esto, es necesario que los educadores se cuestionen el mensaje que entregan a apoderados y estudiantes acerca de su rol en el proceso educativo. En contextos de vulnerabilidad, se tiende a mirar a estudiantes y apoderados como receptores y no como participantes del proceso, que tienen algo que decir y aportar acerca del desarrollo y los objetivos del mismo. Este mensaje de subordinación se les transmite explícita e implícitamente. Así, es necesario que profesores y directivos se cuestionen acerca de lo que esperan y piden de padres y apoderados: ¿Cómo es el apoyo que se les solicita? ¿Les pedimos informarse? ¿Estar presentes? ¿Motivar? ¿Qué priorizamos como tarea e involucramiento parental?

El espacio de la reunión de apoderados es donde típicamente se encuentran profesores y apoderados. Es normal que este espacio se vuelva un lugar donde la escuela plantea exigencias a las familias, y a veces se vuelve un espacio de recriminación y recolección de recursos materiales para apoyar a la escuela. Dadas estas circunstancias, no es sorprendente que estas instancias tengan baja asistencia. Por ende, deberíamos preguntarnos cómo transformar este espacio, apuntando a un trabajo más horizontal, donde las familias tengan voz para proponer y aprender.

Parte del análisis crítico necesario para lograr inclusión en escuelas que atienden a familias en contextos de pobreza, es mirar qué tipo de expectativas se tienen de las familias, y cómo se les transmiten. Además, es recomendable considerar qué tipo de mensajes se entregan a apoderados y estudiantes acerca de sí mismos y su rol en el proceso educativo, si se espera que se subordinen a lo que piden los educadores, o se les ofrece la posibilidad de proponer acciones y objetivos, y opinar acerca de lo que se hace en el centro escolar.

Es necesario hacer notar, no obstante, que todas estas posibilidades también están presentes a menudo en establecimientos que atienden a familias con mayores recursos económicos.

## Inclusión respecto a capacidades diferentes

La necesidad de crear y trabajar en espacios inclusivos en los centros educativos es urgente, y claramente una ardua tarea, sobre todo si pensamos que aún impera con fuerza un enfoque “biomédico” de la “discapacidad”. Esta es aludida por dicho modelo como enfermedad y considera que “la persona con discapacidad puede aportar a la sociedad siempre y cuando sea rehabilitada y logre parecerse a las demás, lo que les dará valor como personas” (Ripollés, 2008 p. 67).

Por este motivo, en rechazo a los modelos excluyentes, se desarrolla un modelo donde la discapacidad ya no es un atributo de la persona, sino el resultado de las relaciones sociales a través de las cuales se le niegan cierto tipo de oportunidades, ya que estas están disponibles solo para quienes cumplan con ciertos requisitos y condiciones. Desde esta perspectiva, se resalta la importancia de los aspectos del sistema social en el cual las personas están inmersas, adquiriendo toda una dimensión social en el tratamiento de las capacidades diferentes. Este nuevo paradigma, llamado “modelo social”, trajo como consecuencia positiva su capacidad de influir en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con capacidades diferentes.

El trabajo reflexivo desde este modelo social en las escuelas y liceos es fundamental para ir fortaleciendo la inclusión, desde un enfoque que considere el desarrollo social, en un marco de derechos humanos fundamentales. Cuando decimos inclusión en este espacio, nos referimos a la conceptualización que presenta UNESCO (2005 p.13): “Proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”.

Poder realizar actividades de manera autónoma, hacer elecciones cotidianas, compartir con otros, valorarse y ser valorado facilita la realización personal de todo ser humano, más allá de sus capacidades o limitaciones en áreas específicas. En este sentido, tenemos todos un gran desafío y responsabilidad, para dar cabida plena a las personas con capacidades diferentes, eliminando las barreras que se han generado, las cuales han hecho dificultoso el acceso a las oportunidades y a la equidad. Un desafío mayor para quienes lideran y participan del proceso en los centros educativos, porque tienen la responsabilidad de incorporar con equidad a quienes tienen capacidades diferentes y lograr que sus voces silenciadas puedan ser escuchadas.

## Inclusión respecto a raza y etnia

En el último tiempo, un fenómeno que se ha puesto de manifiesto con mayor fuerza en el sistema educacional chileno es la incorporación de estudiantes de otros países de Latinoamérica. A raíz de esto, el tema de la raza y la etnia ha tomado protagonismo en las comunidades escolares. Esto no quiere decir que el fenómeno de la inclusión por raza o etnia sea nuevo en la esfera educativa en Chile. De hecho, siempre ha estado presente, afectando por ejemplo a estudiantes descendientes de pueblos originarios, pero comúnmente ha sido invisibilizado o no ha tenido tanta presencia en los medios. Recientemente esto ha cambiado, posiblemente debido a que la población de estudiantes afrodescendientes ha comenzado a crecer, gracias al aumento de la inmigración.

Es importante tener presente que la inclusión por raza y etnia presenta a quienes forman parte de la comunidad educativa el desafío de examinar ideas de normalidad y homogeneidad, que imponen y cierran posibilidades de expresión cultural. La discriminación en este espacio se manifiesta a través de diversas formas de violencia, que imponen una jerarquización de las formas de ser y verse, donde la ascendencia

europa-blanca se pone implícita o explícitamente como referente, quedando supeditado a ella lo relativo a los pueblos originarios o la afrodescendencia. Esto ocurre a veces de formas sutiles, cuando se invisibilizan historias y formas de ser que no calzan con el modelo europeizante de la cultura, la historia y los cuerpos, pero a veces se expresa a través de manifestaciones más explícitas de violencia.

Los desafíos que plantea la reciente inmigración de personas afrodescendientes tienen similitudes con aquellos planteados por la inclusión de estudiantes de pueblos originarios. Este es un grupo de personas que históricamente han sufrido violencia y exclusión, enraizadas en una historia de colonialismo y expropiación, y en algunos casos, como los pueblos que habitan la Patagonia, de abierto genocidio. Ambos grupos, pueblos originarios y personas afrodescendientes, sufren discriminación y violencia basada en racismo que idealiza la piel blanca y asocia a las personas de piel oscura con déficit de ciertas capacidades, violencia, flojera, delincuencia, etc.

¿Cómo podemos desde la escuela contribuir a la creación de espacios de aprendizaje más inclusivos en relación a temáticas de raza y etnia? En primer lugar, es necesario observar y cuestionar la imposición de patrones de normalización y homogeneización que promueven el desarraigo cultural, y la negación de la historia de las personas que no se identifican o se identifican de manera parcial con la cultura europea blanca. ¿Qué es lo que consideramos normal o deseable y desde donde viene la forma como damos sentido a esas categorías? ¿Qué consecuencias tiene eso para las personas que no calzan con ese modelo de ser, de verse, de actuar?

En segundo lugar, necesitamos mirar el espacio educativo de manera crítica. ¿De qué manera nuestros supuestos de normalidad se hacen presentes en el espacio educativo? ¿Desde la mirada de quién y para quién se construye y se implementa el currículo educativo? ¿De qué manera ese currículo incluye o no otras cosmovisiones además de la europea/blanca? ¿De qué manera se refleja esto en las posibilidades de éxito o fracaso de las y los estudiantes que pueblan las comunidades educativas?

Finalmente, es necesario abrir espacios de escucha y diálogo, donde todas las personas se sientan partícipes y co-constructoras. Podemos operar con la mejor intención, pero si no nos escuchamos, corremos el riesgo de perpetuar miradas acerca de la inclusión basadas en prejuicios y creencias erradas sobre otras personas y sus necesidades. Construir un espacio de multiculturalidad implica un respeto por la identidad y la historia de todas y todos. Implica un currículum abierto que da lugar a la expresión de distintas formas de ser y sentir, y permite el diálogo entre distintas cosmovisiones.

## Conclusiones

La construcción de espacios educativos inclusivos requiere que se reconozcan las trabas para la participación plena de quienes históricamente han sido excluidos en los centros escolares y otros ámbitos de la sociedad. En este proceso es necesario, por una parte, ser cuidadosos al no estigmatizarlos, mirándolos desde una perspectiva de déficit que los hace culpables de la exclusión que sufren y se enfoca en “normalizarlos” para poder hacerlos parte. Inclusión significa abrir un espacio en las escuelas y liceos donde todas y todos tengan cabida, es decir, construir un establecimiento pensando en la diversidad de personas que lo habitan.

En este texto, se invita a mirar el espacio social de la escuela o liceo desde una perspectiva crítica, que se hace cargo del proceso educativo como un proceso que contribuye a la transformación social. Entre las varias formas de hacerlo, está el examinar y cambiar estructuras sociales que generan inequidad y exclusión, ya que se reconoce que dichas estructuras trascienden al establecimiento escolar, pero también son parte del día a día en él. Para poder hacer esto, es necesario reconocer que una buena convivencia no es una donde no haya conflictos o donde los estudiantes se porten bien. Más, bien la convivencia se construye cuando todos quienes son parte del proceso educativo se miran a sí mismos y mismas, observando cómo contribuyen a que el espacio social de la escuela sea lo que es.

En este sentido, la construcción de un espacio de convivencia donde todas y todos tengan cabida, es un tema que trasciende lo técnico y requiere de una mirada política, que pone en cuestión estructuras sociales sobre las que se apoyan la discriminación y la exclusión. Esto implica un análisis de los saberes y las formas de relacionarse que se validan en el contexto escolar, identificando quienes quedan fuera o son violentados por ellos, y las formas específicas que toma la discriminación para distintos grupos de personas e individuos. Además de esto, se requiere que la escuela sea un espacio de diálogo y escucha donde se dé cabida a quienes han sido excluidos.

# REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- American Association of University Women (1992). *How schools shortchange girls*. Washington, D.C.: The American Association of University Women Educational Foundation. Executive Summary.
- Blaise, M. y Andrew, Y. (2005). How “bad” can it be? Troubling gender, sexuality, and teaching in early childhood education. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood* (pp. 49-57). Berkshire, England: McGraw-Hill/Open University Press.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Cortés, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI oficina Chile - MINEDUC.
- Sedgwick, E. K. (1989). The epistemology of the closet: Across gender, across sexuality. CATHER, WILLA AND OTHERS. *South Atlantic Quarterly*, 88(1), 53-72.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/gender: Biology in a social world*. New York: Routledge. (Chp. 6, Thinking about homosexuality, pp. 70-98.)
- Fausto-Sterling, A. (1996). The five sexes: Why male and female are not enough. In K. E. Rosenblum & T. C. Travis (Eds.), *The meaning of difference* (68 – 72). New York: McGraw-Hill.
- Ferri, B. y Connor, D. (2010). I was the special ed. girl: Urban working-class young women of colour. *Gender and Education*, 22 (1), pp. 105-121.
- Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS] (2006). *Discapacidad en Chile, pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. Santiago de Chile.
- Ladson-Billings, G. (2004). Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education. *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*, 49-67.
- Mineduc. (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2015). Política nacional de convivencia escolar 2015/2018, Santiago de Chile.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you’re a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley: University of California Press.
- Ripollés, M. T. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidad y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 64 - 9a.
- Sapon-Shevin, M. (2014). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos]. Paris, UNESCO.