

REPENSANDO LA ESCUELA INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS/AS ESTUDIANTES^{1, 2}

**Dominique Manghi³, René Valdés⁴, Gerardo Godoy⁵,
Tatiana López⁶, Giselle Melo-Letelier⁷, Isabel Aranda⁸,
Paulina Carrasco^{9†}**

RESUMEN

La puesta en marcha de una escuela inclusiva requiere de la participación de todos los miembros de una comunidad escolar, especialmente de las y los estudiantes. Sin embargo, todavía persiste una mirada adultocéntrica y productivista sobre el alumnado que afecta su posicionamiento como actor social al interior de la escuela. El objetivo de este estudio es comprender el tipo de escuela que valoran y proyectan los/las estudiantes pertenecientes a escuelas con orientación inclusiva. Desde un diseño cualitativo, se llevaron a cabo grupos focales basados en una metodología participativa a 70 estudiantes de enseñanza básica y media en siete escuelas con proyectos educativos institucionales inclusivos. Los principales resultados señalan que las y los estudiantes sueñan una escuela flexible vinculada con el territorio donde habitan, con aulas extendidas, experiencias integrales de aprendizaje y con un marcado protagonismo de ellos mismos en la toma de decisiones. Se concluye que ellas y ellos valoran la flexibilidad como una necesidad para desarrollar escuelas abiertas, inclusivas y situadas.

Conceptos clave: educación inclusiva, participación escolar, metodologías participativas.

RETHINKING THE INCLUSIVE EDUCATION FROM STUDENT PERSPECTIVES

ABSTRACT

The implementation of an inclusive education requires the participation of all members of a school community, especially students. However, there is still an adult-centric and productivist view of students affecting their position as a social actor within the school. The aim of this study is to understand the type of school that students—attending schools with an inclusive orientation—value and project. From a qualitative design, focus groups based on a participatory methodology

1 Esta investigación ha sido financiada por SCIA-ANID CIE160009.

2 Este trabajo está dedicado a Paulina Carrasco (Q.E.P.D), amiga y compañera de investigación.

3 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: dominique.manghi@pucv.cl

4 Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Contacto: rene.valdes@unab.cl

5 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: gerardo.godoy@pucv.cl

6 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: tatiana.lopez@pucv.cl

7 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: giselle.melo@pucv.cl

8 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: isabel.aranda@pucv.cl

9 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: paulinavcd@gmail.com

were carried out with 70 elementary and middle school students from seven schools with inclusive education projects. The main results indicate that the students dream of a flexible school linked to the territory where they live, with extended classrooms, comprehensive learning experiences and with a predominant role for themselves in the decision-making process. It is concluded that they value flexibility as a necessity to develop an open, inclusive and situated education.

Key concepts: inclusive education, school participation, participatory methodologies.

1. Introducción

La educación inclusiva es un compromiso explícito en todo el mundo. Esto se demuestra en la consolidación de corrientes pedagógicas progresistas, movimientos sociales, declaraciones internacionales, foros, encuentros y en el apoyo de organismos como UNESCO, ONU, OEA, UNICEF, entre otros. Un punto de consenso en la literatura sobre inclusión es la importancia de la Declaración de Salamanca (1994) —firmada por 300 participantes en representación de 92 países (entre ellos, Chile) y 25 organizaciones internacionales—, que afirma que las escuelas con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las desigualdades (UNESCO, 1994). Uno de los últimos hitos es la Declaración de Incheon, celebrada en República de Corea, que reafirmó el compromiso por una educación inclusiva. Este encuentro dio lugar a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, que señala que los países deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ONU, 2015).

Según la literatura especializada, existen formas diversas y heterogéneas (aunque no necesariamente excluyentes entre sí) para definir e interpretar la inclusión en educación (Giné, 2013; Echeita y Ainscow, 2011; Artiles y Kozleski, 2019). Según Valdés, Jiménez y Jiménez (2022), existen cinco formas, en la propia investigación educativa, para conceptualizar la inclusión: (1) como una escuela para todos; (2) con foco en las personas con discapacidad; (3) como proceso social opuesto a la exclusión, discriminación y segregación; (4) con foco en las personas con necesidades educativas especiales, y (5) como un cambio cultural. Una de las definiciones más citadas en la literatura es la Echeita y Ainscow (2011), que entienden la inclusión como una escuela para todos capaz de garantizar presencia, participación y aprendizaje.

Para el caso de este trabajo, entendemos la inclusión desde una perspectiva amplia, que no se reduce el alumnado con problemas de aprendizaje y que posibilita una participación genuina de las y los estudiantes en la escuela (Valdés et al., 2021; Ascorra, López y Urbina, 2016; Figueroa-Céspedes y Yañez-Urbina, 2020), vale decir,

entendemos la inclusión como una acción participativa y democrática (Booth y Ainscow, 2015; Sandoval, 2020).

En el contexto nacional, la literatura advierte que Chile es un experimento de neoliberalismo en educación (Bellei, 2015), con la presencia de una marcada narrativa sobre productividad y rendimiento escolar. Esto plantea inconvenientes para responder a la pregunta ¿qué tipo de escuela queremos como sociedad? La convivencia de enfoques y políticas educativas genera una especie de hibridez paradigmática para entender la inclusión (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014) y, por lo tanto, el rol de las escuelas en esta tensión (Manghi, 2020). La escuela integradora, productivista, comprensiva, la escuela pública o privada, crea, con sus propios enfoques y particularidades, ambientes y discursos que dificultan un objetivo en común en el ámbito social y educativo.

Lo dicho anteriormente se intensifica a la hora de considerar la voz de las/os estudiantes. Pues debemos advertir que cuando se habla “de la escuela” en general se habla del mundo social de los profesionales. Es decir, desde los códigos de la adultez (Mayall, 2002; Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015) y, especialmente, de un subgrupo de adultos expertos (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020). Hacer escuela desde el punto de vista de la inclusión no es solo ofrecer respuestas educativas flexibles, sino que implica participación e involucra a todos los actores educativos, no solo a los profesionales y a los adultos. Por lo tanto, la inclusión plantea la urgencia de visibilizar la voz estudiantil como un otro legítimo, promover su participación y considerar a los y las estudiantes como actores sociales dentro y fuera de la escuela (Gaitán, 2010; Fielding, 2011). Por esta razón, el objetivo de este estudio es comprender el tipo de escuela que valoran y proyectan las y los estudiantes pertenecientes a escuelas que declaran una orientación inclusiva, es decir, a la inclusión como sello y propósito institucional. La novedad de este estudio radica en que, si bien existe abundante literatura acerca de gestión de la participación estudiantil (Manghi, 2020), existe menos con relación a qué escuela proyecta el alumnado y cómo esto permite repensar no solo la escuela, sino la inclusión en educación (Jiménez y Valdés, 2022).

2. La escuela chilena: contexto político, territorial y situado

Para comprender el tipo de escuela que valoran y proyectan las y los estudiantes, primero debemos comprender la escuela que existe actualmente, aquella que el alumnado habita y vislumbra. La escuela, con sus propias particularidades, crea un tipo de experiencia escolar que debe ser caracterizada para comprender de manera situada y profunda la polifonía de voces del alumnado (Jiménez y Valdés, 2022).

Las formas de vivenciar la escuela por parte del estudiantado se enmarcan en los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos en los que actualmente transitamos como sociedad. Entre estos destacamos la lógica neoliberal, que regula intensamente el sistema educativo chileno. Dentro de dicha lógica se instalan políticas que atañen directamente a las escuelas como aquellas que promueven la ciudadanía, la convivencia y la inclusión educativa. Particularmente, la inclusión en Chile se ha legislado desde dos perspectivas. Primero, desde la educación especial que, desde los años 90, pone acento en la integración de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares (López et al., 2014), manteniendo hasta hoy una racionalidad de diagnósticos por sobre el reconocimiento de grupos heterogéneos e interculturales. Segundo, también se ha legislado por la influencia de los movimientos sociales, que hicieron evidente la desigualdad de la educación del país en todos sus niveles, respondiendo a las demandas mediante el concepto de “inclusión” como garantía de acceso y gratuidad universal a la educación.

Esto último se ve materializado en la promulgación de la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015), que regula principalmente a las escuelas particulares que reciben subvención estatal, en cuanto al destino del dinero y a sus sistemas de admisión. Es decir, esta Ley, lejos de referirse a aprendizaje y participación para todas y todos en las escuelas, busca regular, por una parte, el lucro de sostenedores privados con el subsidio estatal, prohibiendo el copago que cobraban las escuelas particulares subvencionadas a cada familia, y, por otra,

impidiendo la selección de alumnos que podían ingresar a educarse con dinero estatal. Sin embargo, esta Ley no cuestionó las bases del sistema y mantuvo un modelo educativo basado en el mercado. Los tres pilares que permanecen son: un interés por el bien individual y privado y, consecuentemente, un desinterés por el valor de lo público y colectivo; 2) una arquitectura educacional basada en la rendición de cuentas, que ahoga a los actores escolares en la lógica de la medición y la evidencia para la eficacia, y 3) la tensión no resuelta entre los planteamientos de la integración, que urge por diagnosticar y etiquetar, y los de la educación inclusiva, que exige respetar y legitimar al otro (López et al., 2018). En otras palabras, la legislación traduce la inclusión en una exigencia a las comunidades educativas, mientras se mantiene la lógica neoliberal tensionando las escuelas (Manghi, 2020).

En este contexto, las escuelas chilenas deben ser inclusivas, crear espacios colaborativos y democráticos, mientras que las bases del sistema educativo se cimientan en la competencia, el rendimiento y el individualismo. Para unos, la idea de la indiferencia colectiva (Slee, 2013) refleja muy bien este choque entre búsqueda de bien individual y de bien común, actitud que nos mantiene satisfechos y sin sensibilizarnos por el otro que está a nuestro lado (Diez-Gutiérrez, 2015), intentando llevar a cabo procesos que denominamos educativos y formativos.

Para otros, en cambio, la escuela necesita una redefinición territorial sensible a las necesidades del entorno, en vez de ofrecer saberes preestablecidos. Es decir, que ponga a disposición de la comunidad educativa aquello que el mercado no está ofreciendo ni puede hacerlo (García Canclini, 2006):

...una organización significativa de las experiencias sensibles proliferantes y dispersas en la vida social, un entrenamiento para razonar su sentido, modos de concebir democráticamente las diferencias y desigualdades interculturales. No solo convertir las experiencias e informaciones en conocimiento, también aprender a saber con los otros, con la diversidad que puede enriquecernos y también con la otredad que nos fastidia. (p. 9)

La escuela, en su contexto territorial, ha sido dejada en un segundo plano, los actores escolares, entre ellos profesoras, profesores y estudiantes, actúan en un espacio valorado de una determinada manera en el marco cultural contemporáneo. La filosofía neoliberal instala la competencia y la rendición de cuentas como elementos centrales para mejorar la eficiencia de los servicios sociales (Bellei, 2015). En ese escenario, la generación de medidas explícitas de desempeño, que buscan priorizar indicadores de resultados por parte de las escuelas, ha influido en un proceso constante de despolitización y desarticulación del tejido social (Diez-Gutiérrez, 2015), instalando la desigualdad y el individualismo como un valor positivo, lo que ha repercutido en las interacciones escolares (López et al., 2018).

El territorio simboliza la manera en que una comunidad se apropia de un espacio de acuerdo con sus necesidades culturales, materiales y espirituales, creando así determinadas formas de organización social, política y económica (Peña-Ochoa y Bonhomme, 2018). Dichas formas de organización nos señalan lo que es “vivir bien”, “educar bien”, señalando reglas y hábitos de convivencia. El proceso de privatización del espacio encuentra resistencias en maneras de convivir y ejercicios democráticos a nivel de procesos micro, los cuales evidencian complejas articulaciones entre lo privado, lo doméstico y lo local con los procesos de privatización de la vida pública (García Canclini, 2006).

Finalmente, la escuela también tiene una naturaleza situada que entra en conflicto con el marco político. Dicho marco nos muestra que, en estos últimos años, se ha impuesto una visión de escuela tipo *coaching*, que no profundiza en la transmisión de conocimientos ni en la relación con otros (Diez-Gutiérrez, 2015; Grinberg, 2016), excluyendo de manera sutil a través de aprendizajes de baja relevancia en el aula, ofreciendo versiones devaluadas de los contenidos culturales a ciertos grupos de estudiantes e imponiendo un currículum en el cual muchos estudiantes no se ven reflejados (Slee, 2019).

Asumir que las capacidades de aprendizaje de los sujetos se expresan libres de su contexto situado es una falacia: la “falacia de

abstracción de la situación”, que se ha consolidado en educación (Baquero, 2013). Esto es muy evidente en Chile. Las pruebas estandarizadas —que marcan el ritmo de la enseñanza y cuyos resultados clasifican a las escuelas definiendo lo que es calidad educativa— parten del supuesto de que ni el territorio ni la situación en la que viven las y los estudiantes influyen en sus desempeños académicos. Este enfoque de tipo individual dialoga con el énfasis educativo segregacionista y excluyente (Diez-Gutiérrez, 2015), incluso, demarca los límites entre quién es y no es educable, quién es valioso y quién no, en quién vale la pena invertir y en quién no en la escuela (Slee, 2019), a quién hay que dar voz y escuchar y a quién no (Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020).

Dicha falacia enfatiza una visión estática de las características de las y los estudiantes y de sus entornos, especialmente de quienes provienen de sectores populares, asumiendo que atraviesan por duras condiciones de vida. El problema no es el reconocimiento de esta situación sino el lugar que se le atribuye en relación con las posibilidades de desarrollo de sus proyectos de vida (Baquero, 2013) y a la responsabilidad asignada a estudiantes, familias y docentes con criterios meritocráticos para romper dicha situación estática (Araujo y Martuccelli, 2015).

En este estudio proponemos entender esta situación de exclusión no como un estado sino como una condición, es decir, como el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades, en el cual cambiar la exclusión no apunta al individuo excluido, sino al sistema educativo, y que requiere de nuevas propuestas de participación y de enseñanza, de otro currículo, de diferentes formas de organizar las escuelas, incluso de otra formación del docente. De este modo, las prácticas escolares pueden ser conformistas y acomodaticias, manteniendo la lógica y subjetividad neoliberal, pero también pueden ser transformadoras y emancipadoras, enfocadas en el trabajo colaborativo, en el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas de los miembros de la comunidad, y en su promoción de participación real y sostenida (Prieto, 2005; Slee, 2019).

3. Participación y experiencias de escolaridad: la perspectiva del estudiante

En la actualidad, se piensa que hay especialistas y expertos que entienden cada ámbito de los temas educativos (Rivero, 2013), sin incluir necesariamente a los actores protagonistas de la experiencia educativa. Una escuela que se declara inclusiva debería considerar las voces de todas y todos, sin dejar fuera al estudiantado como colectivo de particular interés, ya que ha sido históricamente subyugado a una lógica adultocéntrica que excluye del espacio público a quienes no son adultos, asumiendo que son actores sociales incompletos, incapaces de aportar a los proyectos educativos (Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020).

Siguiendo a Lin y Montañés (2013), sostenemos que la participación escolar es el fundamento principal de una democracia y de una experiencia educativa integral. Las escuelas son espacios públicos en los que debe ocurrir la acción colectiva y, por lo tanto, el desarrollo de la voz estudiantil. La escuela debe ser un lugar en el que se configure a la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa, razón por la cual debe generar acciones que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes. Las y los estudiantes tienen experiencias, opiniones, deseos y necesidades que, potencialmente, pueden funcionar como elementos catalizadores de la transformación de sus espacios, organizaciones e instituciones (Sagastume, 2015).

Debido a que las y los estudiantes son actores sociales que participan de diversas formas en la vida social, muchas de ellas diferentes a las de las y los adultos, a veces sus acciones sociales quedan invisibles (Ochoa, Díez-Martínez y Garbus, 2020). Diferentes estudios han identificado ciertas barreras a superar en el espacio educativo para favorecer la participación estudiantil y la visibilidad de sus acciones. Una barrera es la participación acotada y limitada a actividades pensadas y planeadas por los adultos, lo que se llama una “participación simple” (Ochoa, 2019). Una segunda barrera corresponde a prácticas educativas en las cuales las y los estudiantes no se sienten partícipes de las experiencias que se desarrollan

(Granizo, Van der Meulen, y Del Barrio, 2019), mencionando tener solo una participación reactiva ante las propuestas del profesorado (Sagastume, 2015). La tercera barrera ocurre cuando no se reconoce que la participación de niñas, niños y adolescentes es un derecho, lo que conlleva una nula promoción de condiciones para su ejercicio (Ochoa, 2019).

Estas barreras tienen su origen tanto en las concepciones del profesorado y de los adultos en general respecto de las y los estudiantes como actores sociales y políticos, así como en las demandas contradictorias de las políticas educativas. Por una parte, según Lay-Lisboa, Araya-Bolvarán, Marabolí-Garay, Olivero-Tapia y Santander-Andrade (2018), los docentes chilenos crean espacios de participación para las y los estudiantes, pero lo hacen desde un paternalismo moderno, es decir, se les da a las niñas, niños y jóvenes una zona menos seria, con responsabilidad propia, pero sin participación. En Chile esto se observa incluso en escuelas catalogadas con alta calidad de convivencia escolar, en las cuales son los adultos los que deciden quiénes participan, cómo y para qué, configurando una participación selectiva y tutelada por adultos (Ascorra, López y Urbina, 2016).

Por otra parte y sin olvidar el marco neoliberal de las políticas educativas chilenas, la participación no se trata de escuchar a las y los estudiantes como una demanda más de las tareas de gestión, cumpliendo con un ítem en una larga lista de tareas (Fielding, 2011) para rendir más o ser más competitivo en el mercado educativo (Mangui, 2020). Esto sería una forma de pseudo participación, que no adquiere compromisos serios y firmes con los derechos educativos, la justicia y la democracia, sino que mantiene el *statu quo* (Slee, 2013). Desde el punto de vista de las y los estudiantes, se evidencia una necesidad de participación de forma legítima en las actividades y asuntos escolares (Granizo et al., 2019). Estudios chilenos recientes indican que “el estudiantado tiene gran interés en compartir sus opiniones políticas en cuanto a las situaciones de crisis y a las demandas ciudadanas contingentes” (Burger, Santibáñez, Sepúlveda, Urbina y López, 2021, p. 14), lo que evidencia una necesidad de una mayor participación real para transformar sus espacios educativos.

Al favorecer la participación y escuchar a las y los estudiantes para comprender sus perspectivas particulares respecto de la escuela, resulta relevante considerar que los sentidos que ellos atribuyen a la escuela y a su experiencia escolar no son transparentes, sino el resultado de una construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho por ellos en un contexto más amplio de significación (Mayall, 2002). Desde un enfoque inclusivo, la experiencia escolar se pone en juego en un escenario de socialización y negociación de sentidos, desde la que se significa la identidad individual y colectiva de los actores sociales. Así considerado, es relevante situar la escuela no solo como una institución, sino como un proyecto político con una función social específica e intencionada (Sinisi, 2010). Un primer paso es comprender el tipo de escuela que valoran y proyectan los/as estudiantes de escuelas con orientación inclusiva.

4. Método

Este trabajo se enmarca en una investigación etnográfica mayor (SCIA-ANID CIE 160009), cuyo objetivo es analizar la participación de niñas, niños y jóvenes de escuelas públicas chilenas en las prácticas educativas y procesos inclusivos a partir de sus experiencias y valoraciones. Para este artículo en específico, informamos los resultados de un conjunto de grupos focales realizados con estudiantes, con énfasis en metodologías participativas, con el objetivo de comprender el tipo de escuela que valoran y proyectan los/las estudiantes pertenecientes a escuelas con orientación inclusiva. El enfoque cualitativo permite entender que las voces escolares emergen en un espacio heterogéneo y sociohistórico determinado, por lo tanto, su riqueza radica en profundizar en sus cualidades, perspectivas y sensibilidades (Flick, 2012; Denzin y Lincoln, 2003), y favorecer visiones singulares y únicas a partir de las experiencias de las/os estudiantes.

Participantes

Para seleccionar las escuelas se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), que permite identificar deliberadamente casos y construir un *corpus* de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de

manera profunda e instructiva un fenómeno específico. La muestra se compuso de 70 estudiantes de siete escuelas: tres ubicadas en la Región de Tarapacá (comuna de Alto Hospicio), dos en la Región Metropolitana (comuna de Renca) y dos en la Región de Valparaíso (comuna de Viña del Mar), quienes participaron voluntariamente en la actividad. Las siete escuelas tienen a la inclusión como sello y propósito institucional, son gratuitas, no seleccionan alumnos, cuentan con programas de atención a la diversidad (como PIE, apoyo intercultural u otros) y presentan alta vulnerabilidad escolar. La comuna de Alto Hospicio está ubicada en el norte de Chile, en una zona semidesértica y con alta migración; la comuna de Renca está ubicada en la ciudad de Santiago, capital de Chile, zona urbana e industrial, y la comuna de Viña del Mar pertenece al litoral central en la Región de Valparaíso. El criterio de inclusión permitió que, a pesar de la diversidad geográfica de las escuelas, todas tengan un compromiso explícito con la educación inclusiva, manifestado en sus proyectos educativos institucionales y otros documentos claves (PME, manual de convivencia, reglamento escolar).

Trabajo de campo

El material se produce a partir de siete grupos focales, uno por escuela, inspirados en las metodologías participativas de investigación social (Denzin, 2001; Denzin y Lincoln, 2003). Esto implicó desarrollar espacios de reflexión, entendiendo a las y los estudiantes como facilitadores activos, con la finalidad de llegar a un consenso sobre un problema en particular, considerando sus propias voces y trayectorias (Flick, 2012), y así comenzar a resolver la problemática de la escucha sincera frente al adultocentrismo como sesgo investigativo (Sagastume, 2015). Los criterios para la conformación heterogénea de los grupos consideraron como máximo 10 estudiantes, con distribución equitativa de género, presencia de estudiantes migrantes, de estudiantes del centro general de alumnos, de estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiante recién llegado a la escuela y uno que llevara más de cuatro años en el centro educativo. Cada grupo abarcaba los niveles primario (4° a 6° básico) y secundario (8° a 2° medio).

El diseño del grupo focal utilizó una pauta de trabajo que consistió en cuatro etapas desarrolladas en cada escuela: (1) presentación de las y los estudiantes, de los monitores y de la actividad; (2) una dinámica “rompe hielo”, que consistió en la elección de un súper poder y para qué lo usarían en su escuela; (3) proceso de autoorganización y creación colectiva de un horario escolar ideal, según sus sueños, gustos y preferencias individuales y comunitarias, y (4) presentación al grupo y argumentación del horario consensuado. Para ello, el grupo focal se descompuso en múltiples acciones que iban acompañadas de preguntas modeladoras de la experiencia escolar de cada integrante. Para el desarrollo de los grupos focales se solicitó la autorización a los directores de escuelas, consentimientos informados a adultos y asentimientos informados a estudiantes, todos ellos visados por el comité de bioética de la universidad patrocinante. Los grupos focales duraron aproximadamente 90 minutos, se realizaron en horario de clases, en un espacio asignado por el equipo directivo, y fueron parte de un conjunto de actividades de investigación realizada en un periodo de cinco años.

Análisis de datos

En este artículo presentamos los datos sometidos a un análisis de contenido temático (Flick, 2012), que permitió gestionar el procedimiento inductivo para el tratamiento de los datos, consistente en: (1) transcripción del trabajo de los grupos focales y asignación a una unidad hermenéutica, (2) segmentación en las unidades de significado que refieren y describen acciones y discursos de los/as estudiantes, a partir de las cuales se elaboró un libro de códigos, y (3) agrupación de códigos y comprensión de los patrones de significado comunes al tipo de escuelas que configuraban los/as estudiantes al interior de sus grupos focales (Krippendorff, 1990). Se organizó la diversidad de prácticas, discursos y sueños, y se identificó cinco formas de proyectar la escuela: territorial, amplia, experiencial, protagónica y flexible.

El criterio de calidad científica para la investigación cualitativa lo aporta la autenticidad (Flick, 2012) y la participación, tratando de mostrar distintas realidades sobre la problemática de estudio,

que ofrezcan una comprensión más sofisticada de la realidad. Este criterio se observa en los hallazgos y fue confirmado mediante una triangulación metodológica al interior del grupo de investigación responsable de la producción y análisis de datos (Denzin, 2001). Además, los resultados de este estudio fueron compartidos y validados en las siete escuelas participantes.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados organizados en cinco dimensiones, que permiten interpretar las escuelas que imaginan y sueñan las y los estudiantes: la escuela territorial, la escuela amplia, la escuela experiencial, la escuela protagónica y la escuela flexible. Cada una de estas implica características que visualizan y proponen estudiantes para sus escuelas en particular. También se interconectan, dado que la escuela flexible permite ser el espacio para que todas las demás proyecciones de escuela se puedan dar.

La escuela territorial

La escuela territorial surge cuando las y los estudiantes configuran una nueva institucionalidad, considerando las características propias y particulares de los contextos en donde viven, participan y se escolarizan. En la escuela que se sueña se hacen presentes y explícitos los aspectos geográficos, culturales, sociales y recreativos de las ciudades, comunas y barrios. En el caso de la comuna de Alto Hospicio esto es singular, ya que las características demográficas de la ciudad son lo suficientemente específicas como para que se hagan notar en los discursos estudiantiles: el norte de Chile, el desierto, la playa, el clima, la interculturalidad, pero también la pobreza, la marginalidad y las tomas de terreno son dimensiones que marcan la vida del alumnado. El caso de la presencia de la población migrante y el encuentro entre culturas en la comuna es representativo, y se vuelve un elemento central a la hora de soñar una nueva vida escolar. La siguiente cita es ilustrativa:

Acceder a muchos viajes y llevar a que la comunidad, las comunidades escolares conozcan otros lugares, otras culturas y se fueran nutriendo

de esa, de lo rico que es compartir con otros lo que pasa aquí, conocer lo que pasa allá (...) Llevar a las comunidades a interactuar entre sí, y que eso acorte las distancias. (Grupo focal 1)

En el caso de la comuna de Viña del Mar, también es posible encontrar características contextuales que, para el caso de las y los estudiantes de estas escuelas públicas, son espaciales y culturales: por ejemplo, habitar un cerro. En cuanto a la escuela territorial, espacialmente expresan las distancias que recorren para desplazarse hasta la escuela cuando esta queda ubicada en un cerro. Para el caso de estudiantes de una de las escuelas de Viña del Mar implica cercanía con sus viviendas, y para la otra escuela exige el uso de transporte público. Sea cual sea el caso, las distancias y los espacios no pasan desapercibidos y se mencionan para recuperar la relevancia de la cercanía/lejanía con la escuela: “Todos los estudiantes se van caminando al colegio [a 15 min aproximadamente de casa a escuela]”, señala un alumno del Grupo Focal 4.

En cuanto a los aspectos culturales, las y los estudiantes de la misma comuna mantienen presente el contexto de vulneración social. Desde las voces de las y los propios estudiantes emergen, de manera naturalizada, expresiones sobre uso de armas y consumo problemático de alcohol. Algunas de las propuestas tienen como motivación el interés por las armas en sí mismas. Esto además se relaciona con la construcción de una pertenencia a un tipo particular de estudiante: el expulsado o excluido: “[queremos] un taller militar para tener pistolas”, señala un alumno del Grupo Focal 4.

La escuela territorial, en el contexto geográfico del cerro, se vincula a la pertenencia a una periferia física y social que resalta como el propio espacio. La escuela de cerro se puede entender tanto desde aquellos que lo habitan física y socialmente, como desde aquellos que lo transitan, pero se educan en la configuración de exclusión “del cerro” como marca de una periferia.

En cuanto a la comuna de Renca de la Región Metropolitana, la escuela territorial se puede leer, oír y experimentar a través de los relatos de sus estudiantes. Sus discursos dan cuenta del territorio

urbano en el que viven y estudian, alejados del centro de la ciudad capital. La lejanía la experimentan a través de la cotidianeidad del traslado en micro¹⁰ hacia algunos espacios de la misma comuna, como el cerro y la plaza central, así como a espacios públicos de comunas aledañas para caminar, comer, jugar, conversar, entre otras actividades:

Salimos en micro, todos apretados, en la 410 al Parque de los Reyes, al parque O'Higgins, a comer queque de marihuana en la 410 al Parque de las Esculturas. (Grupo focal 5)

En las actividades que proponen transparentan sus formas de convivencia cotidiana, reafirmando, por una parte, el uso del transporte público como medio de desplazamiento habitual y, por otra, nos confirma la lejanía de la comuna con otros lugares. A eso se agrega una segunda idea, muy recurrente, la idea de salir de la escuela.

Andar en micro para conocer lugares [fuera de Santiago], me gustaría ir a la casa de mi abuelita, al campo, a ver animales (...) me gustaría que fuéramos a distintos lugares, la playa, el cerro, la calle (...), ir a caminar al cerro [de Renca] hasta las 13:30. Podríamos ir con los compañeros y el profe Freddy (...), ir a la plaza [de Renca] con los profesores, hasta las 18:00, para compartir un rato. (Grupo Focal 6)

Resulta relevante que los/as estudiantes nombren espacios geográficos conocidos, tanto el cerro de Renca como la plaza de la comuna poseen una identidad predominantemente renquina que los representa: sienten que aquel lugar es suyo. La escuela pertenece a ese entorno, por lo tanto, los acompañan las y los profesores. La identidad y pertenencia a la comuna se refleja en sus formas de desplazamiento urbano, actividades habituales y espacios públicos que habitan como escolares de la comuna, y resultan aspectos troncales a la hora de soñar una nueva escuela.

10 Transporte local colectivo pagado entre comunas de la misma ciudad.

La escuela amplia

Las y los estudiantes hacen explícita la necesidad de expandir los límites de la escuela. Desde su perspectiva, esto implica abrir los espacios educativos y vincularse de forma más directa con la comunidad que rodea al centro educativo. Junto con lo anterior, se expanden los límites del aula y del patio y, al mismo tiempo, los propósitos de la escuela a la que asisten. Es importante reconocer que esta necesidad es común a las escuelas de las tres ciudades.

En el caso de la comuna de Alto Hospicio, las y los estudiantes proyectan las acciones educativas hacia los actores y espacios sociales. Estas propuestas de actividades van más allá de las rejas o muros que delimitan la escuela, se extienden tanto en su propia ciudad como en la ciudad vecina. Es decir, se visualizan actividades en un entorno caracterizado por la cercanía al desierto, dunas y cielo privilegiado, así como con Iquique, un entorno más turístico, donde lo atractivo para ellos son las playas. La siguiente cita es representativa de una escuela amplia:

Estudiante: Podríamos observar las estrellas en la noche.

Monitor: Alonso, ¿me podría explicar cómo podemos ver las estrellas si estamos de día?

Estudiante: venimos a la noche a la escuela y hacemos una pijamada en la plaza, eso lo podríamos dejar como un taller. (Grupo Focal 1)

En el caso de la comuna de Renca, las actividades se extienden respecto del lugar en donde se aprende. Las y los estudiantes señalan que la sala de clases puede estar en cualquier lugar, sea dentro o fuera de la escuela, y que apropiarse de los contenidos curriculares puede darse en espacios convencionales o no convencionales. Esta última idea es relevante, ya que se proponen acciones que implican salir de su escuela hacia otras ciudades, cuando incluye aprender de esas ciudades; o también realizar acciones fuera de la escuela que se organizan dentro de esta.

Ir a Valparaíso (en el contexto de un taller sobre Valparaíso), salir al cine (nunca nos llevan al cine, aunque tienen taller de documentales en la misma escuela), ir a la playa. (Grupo Focal 3)

Es el caso de la comuna de Viña del Mar. En los relatos de las y los estudiantes persiste una mirada territorial pero a la vez integral de entender la experiencia escolar. La siguiente cita es ilustrativa al respecto:

Paseo todas las semanas a un lugar distinto, al Jardín botánico (...), al museo, (...), ¡a la playa! (...), *a un concierto de rap, (...), a conciertos* (...), *hacer deportes en la cancha de “Las Torres” que es más grande.* (Grupo Focal 3)

Dentro de la expansión de la escuela es posible problematizar también la configuración del aula. La expansión puede ser interpretada como una réplica del aula en diferentes espacios —hacemos los mismo, pero en un afuera—; o como el diseño de un aprendizaje que nace en la escuela —no necesariamente en el aula— y se expande hacia la casa, la comunidad y otros espacios que mezclan o modifican el contenido curricular con actividades de la vida cotidiana. Esta expansión de la escuela se vincula con el modo en el cual se podría extender, relacionándolo con la categoría siguiente: menos contenido más experiencia.

La escuela experiencial

Las y los estudiantes configuran una escuela en la que predominan clases entretenidas, metodologías lúdicas y experiencias escolares diversas. Esto en reemplazo de los contenidos curriculares y de las clases tradicionales. No es un cambio curricular necesariamente, sino más bien el enriquecimiento de la enseñanza por sobre la experiencia pasiva de aprendizaje. Las y los participantes declaran desear una educación menos técnica y más artística, con desarrollo de diversidad de habilidades. También demandan una enseñanza creativa, especialmente en el caso de las asignaturas que socialmente son configuradas como menos entretenidas, como la matemática escolar.

Necesitamos un espacio para hacer lo que queramos: jugar, bailar, pintar, todo lo que se nos ocurra, recrearse y descansar. También donde nos podamos expresar. (Grupo Focal 2)

En vez de lenguaje y matemática, debería ser tecnología y lenguaje. Tenemos muchas matemáticas en el colegio. Necesitamos una matemática creativa, no aburrida. No me gusta mate, pero sabemos que es necesario en la vida. (Grupo Focal 1)

Ningún grupo de estudiantes prefirió no educarse en el espacio escolar, o disminuir al extremo el horario de clases. La escuela es para ellos un espacio de desarrollo y aprendizaje situado que valoran. Tampoco niegan las disciplinas como matemáticas, lenguaje o ciencias. No plantean que no quieren más asignaturas, sino más bien que estén insertas en experiencias escolares más amplias. Las actividades que proponen son el debate, salir al aire libre o tener espacios para el cine y la tecnología, por sobre todo experiencias diferentes a las de sus hogares. Estas propuestas se vinculan directamente con la categoría anterior, constituyendo un modo particular de expansión de la escuela. Las siguientes citas son ilustrativas:

[la escuela] es un espacio para hablar de la diversidad, donde podamos aprender a respetar a otros, un espacio para reforzar lo que no se nos enseña en nuestras casas. (Grupo Focal 2)

Queremos espacio de investigación sobre los temas que nos interesan, olimpiadas no solo en matemática, sino en otras asignaturas, para mostrar habilidades artísticas o deportivas. (Grupo Focal 3)

La escuela protagónica

Se refiere a los nuevos espacios que se asignan a las personas dentro de la escuela y a la incorporación de nuevos participantes. Estos pueden ser tanto estudiantes como profesores y/o actores externos, quienes se configuran como personas expertas que realizan tareas específicas dentro del ámbito escolar. En el caso de las y los estudiantes, se perciben a sí mismos como actores capaces y protagónicos en la toma de decisiones. A su vez, señalan que pueden realizar actividades de manera autónoma y que se ven a sí mismos como potenciales enseñantes.

Otros participantes relevantes corresponden a las y los profesores, quienes aparecen con menos protagonismo que el

estudiantado y en un rol ligado al acompañamiento y a los apoyos de las actividades cotidianas. Así como las y los estudiantes se proyectan a sí mismos como gestores de actividades, los docentes aparecen como las y los acompañantes, incluso en ocasiones como ayudantes.

Finalmente, es posible visualizar en los relatos estudiantiles la presencia de otros actores que comúnmente no están en el espacio escolar. Estos actores son por lo menos cuatro: instituciones aledañas, redes de apoyo, personas expertas en diferentes temas y breves apariciones de las familias. Estos actores sociales se mencionan escasamente, pero cuando aparecen son valorados. Señalan que les gustaría aprender una multiplicidad de temas y disciplinas, como educación sexual, *freestyle* o natación, por ejemplo, muchas de las cuales, al parecer, no pueden ser enseñadas por los actores escolares formales. Las siguientes frases de las y los estudiantes son ilustrativas:

Para el caso de temas a investigar, podemos invitar a otras personas de afuera a que nos enseñen. (Grupo Focal 2)

Que lleguen expertos a hacer talleres. (Grupo Focal 4)

Que viniera alguien que alguien a enseñar hip-hop. (Grupo Focal 5)

El protagonismo parece estar asumido desde los mismos estudiantes como gestores de las actividades escolares, pero, a la vez, destaca la presencia de personas externas: los expertos, que intentan darle una cualidad de especificidad y pasión a la escuela que sueñan.

La escuela flexible

Se refiere a la flexibilidad de horarios, espacios y recursos. En específico, cuando configuran una nueva institucionalidad, las y los estudiantes lo hacen considerando una flexibilidad horaria, espacial, de recursos y materiales para organizar el aprendizaje y la enseñanza. Un primer elemento distintivo de esta categoría es la hora de entrada y de salida a sus centros escolares. Para algunos, la crítica a las estructuras rígidas de la experiencia escolar se materializa principalmente en la necesidad situada de tener menos tiempo en la escuela. La siguiente cita es representativa:

Nos gustaría entrar a las 10.30, de lunes a viernes, nos coordinaríamos mejor [jamás a las 8]. Muchos alumnos se acuestan tarde por sus temas familiares. Salir a las 3. No nos gusta horario de entrada ni salida.
(Grupo Focal 1)

Un segundo elemento distintivo es la flexibilidad dentro de la escuela en las experiencias semanales de aprendizaje. Las y los estudiantes mencionan que les gustaría tener espacios para hacer otras actividades menos tradicionales, y que podrían usar elementos como la televisión. Esto también es posible verlo reflejado en cómo se ocupan los espacios de la institución:

Lunes y viernes en la mañana hacer lo que queremos dentro de la sala y ocupar la tele [como recurso]. (Grupo Focal 6)

Observar las estrellas [en la escuela], taller en la noche, pijamada en la escuela. (Grupo Focal 3)

La flexibilidad de horarios, espacios y recursos constituye una necesidad para poder realizar las categorías previamente mencionadas. Esta última categoría propone la posibilidad de pensar la escuela de manera más abierta. Plantear una escuela flexible permite experimentar a la vez una escuela territorial, una escuela que se expande a otras áreas de la vida y el espacio mediante metodologías innovadoras.

6. Conclusión y discusiones

El objetivo de este estudio fue comprender el tipo de escuela que valoran y proyectan las y los estudiantes pertenecientes a escuelas con orientación inclusiva. A partir de los resultados se destacan cinco dimensiones, que representan las diversas maneras de relatar las escuelas soñadas por los estudiantes en las distintas localidades (ver figura 1). Estas son: territorial, amplia, experiencial, protagónica y flexible. Estas características promueven formas de relacionarse diferentes a las que los participantes reconocen hoy en sus comunidades.



Figura 1.

Dimensiones de la escuela valorada y proyectada por estudiantes de escuelas con orientación inclusiva. Fuente: elaboración propia.

En la escuela territorial encontramos la valoración del contexto que habitan las y los estudiantes, y cómo éste impacta en las relaciones que desean establecer en el lenguaje y en los espacios de participación externos que vinculan al aprendizaje escolar. Estos espacios geográficos que aparecen en la escuela territorial se hacen presentes explícitamente y surge la identidad con el barrio, con la comuna a la que se pertenece y con las riquezas culturales y sociales que esta posee. Respecto de la escuela amplia, reconocemos la dilución de los límites del espacio educativo, se abren las aulas hacia la comunidad y se expresa la necesidad de apropiarse del entorno como espacio de aprendizaje dialógico: enriquecerse y ser enriquecidos en la interacción con otros. En cuanto a la escuela experiencial, se reconoce en la voz estudiantil la necesidad de un cambio en las metodologías y prácticas docentes que favorezcan

el desarrollo del alumnado como seres integrales, valorando las habilidades y la diversidad que se presenta en cada uno de ellos. No se plantea como una modificación del currículum, sino que más bien se espera una mirada integradora de la enseñanza, es decir, una variación hacia experiencias y prácticas como el eje articulador del proceso de aprendizaje. A su vez, en la escuela protagonista se valora la capacidad de los propios estudiantes y su autonomía, y se plantea la necesidad de interactuar con personas poseedoras de un conocimiento específico y una emoción que ponen a disposición de todos los integrantes del establecimiento. Finalmente, cuando se habla de la escuela flexible no se hace solo referencia a adaptar horarios, prácticas, espacios a las necesidades o requerimientos de las y los estudiantes, sino que a estos estén arraigados en el territorio que ha definido cada forma de soñar la escuela. Por eso, cada escuela piensa la flexibilidad de forma específica, porque responde a su cultura, sus características, sus expectativas, sus fortalezas y necesidades, y surge desde el reconocimiento del lugar que ocupa cada escuela en la sociedad y desde las posibilidades de relacionarse como escolares en otros espacios sociales y culturales.

Las y los estudiantes consideran una escuela flexible como aquella que aprovecha los espacios y grietas en la institución y rutina escolar para que se den las otras dimensiones de la escuela. No mencionan como objetivos mejorar el esfuerzo, ni el rendimiento ni la competitividad entre ellos o con otras instituciones, sino que esta flexibilidad se vincula con las posibilidades de que ellos puedan influir con sus ideas, opiniones e intereses en la actual rigidez de la institución y la rutina escolar. Las propuestas imaginadas siempre son pensadas para el estudiantado como colectivo, no para estudiantes individuales, subvirtiendo la subjetividad neoliberal. La flexibilidad podría ser considerada como la característica que ofrecería plasticidad para que sucedan la escuela territorial, la escuela amplia, la escuela experiencial y la escuela protagonista, y toda la comunidad se vea beneficiada. Es un sueño para todos.

Según lo interpretado y conversado con las comunidades escolares, cada uno de los grupos de estudiantes participantes reconoce su aprendizaje de manera situada (Baquero, 2013) y,

para proponer experiencias escolares como las que mencionan, cada escuela debería visualizar las características de sus miembros, de sus realidades familiares, del espacio que habitan dentro de la escuela y del territorio en el cual está inserta (Sagastume, 2015). Las y los estudiantes consideran que las escuelas debiesen promover experiencias escolares maleables según las características y vínculos que se establecen entre las personas, en relación con la materialidad y con el territorio en el cual habitan.

En sus propuestas de acciones se revela que, aun con la materialidad existente y el mismo territorio, las experiencias escolares pueden ser el espacio para adecuarse a la diversidad que caracteriza a las escuelas (García Canclini, 2006); es decir, verían en la actualidad posibilidades de flexibilidad. Nos atrevemos a pensar que, de alguna forma, desde sus experiencias escolares, proponen que sus escuelas posean cierta autonomía para decidir y que esta se vea reflejada en la escuela flexible. Sin la característica de la flexibilidad, representada en horarios, espacios y recursos, no sería posible abarcar las formas de relacionarse que plantean, las diferentes experiencias que sueñan y los diferentes lugares que proponen para esas experiencias. La flexibilidad que debiesen reflejar las escuelas, creemos, sería clave para no solo tomar acciones y decisiones autónomas en el presente, sino para que una comunidad de personas estén en el constante dinamismo o adaptación que requiere la vida escolar situada territorialmente. Las comunidades escolares son traspasadas por su territorio (Peña-Ochoa y Bonhomme, 2018) y son reflejo de este desde su cultura, por lo que negarlo o coartarlo por políticas normativistas limita la flexibilidad. Lejos de pensarla al servicio del rendimiento, la competencia y los valores neoliberales, la flexibilidad, tal como señalan las y los estudiantes, permitiría a las comunidades escolares adaptarse a las situaciones y a la diversidad presente en ellas, para proporcionar espacios de participación de todas las personas que las conforman.

Los resultados sugieren que el estudiantado ve posible otra escuela, diferente a la ofrecida por el mundo adulto, que a la vez es una institucionalidad construida socio, política e históricamente. Existe una distancia entre las experiencias escolares actuales y las deseadas que, en parte, parece deberse a una actual participación

periférica y pseudo participación de las y los estudiantes en su escuela, y una consideración limitada de ellos y ellas como actores sociales, lo que se ofrece como una oportunidad de mejora. Resulta importante considerar que la escuela contemporánea ya no puede entenderse como el único espacio legítimo para transmitir la cultura, sino más bien como un espacio de intersección entre los diversos saberes, experiencias y modos de ser con los que las y los estudiantes fluyen y habitan el mundo en constante cambio (García Canclini, 2006). Cuando se han generado acercamientos a la perspectiva estudiantil desde sus propias formas de expresión, estos han permitido reconocerlos como actores en la construcción de su mundo simbólico, valoraciones y sentidos en torno a la escuela. La escuela actual —tras la crisis sanitaria— es para las y los estudiantes chilenos un espacio en el que generan y fortalecen sus estrategias para afrontar crisis, basadas en encuentros sociales, diálogos interculturales, juegos, intercambio de opiniones políticas y también propuestas de acción (Burger et al., 2021). Sus maneras de participar se constituyen desde la particularidad de contextos situados en las que las y los jóvenes se desenvuelven, y contribuyen a resignificar sus experiencias y la realidad que la escuela les propone.

La valoración que realizan las y los estudiantes sobre sus propias experiencias escolares no se limita a aspectos periféricos de la vida escolar, sino que gira en torno de aspectos centrales, como el currículo, las metodologías o la gestión (Granizo et al., 2019). Esto se relaciona con otros estudios nacionales sobre el tipo de escuela inclusiva que sueñan las y los estudiantes (Manghi, 2020; Valdés et al., 2020; Jiménez y López, 2020). La lógica es que, más allá de condiciones protocolares de participación, el alumnado entiende la escuela como una experiencia particular, pero que se vincula con sus experiencias de vida (Valdés et al., 2020).

De este estudio destacan tres barreras problematizadoras a partir de la mirada estudiantil. Una primera apunta a la flexibilización curricular, aspecto central en la escuela inclusiva. Desde la perspectiva estudiantil, más que flexibilizar el currículum existente parece conveniente ofrecer nuevas experiencias escolares que conllevan otras formas de interacción, aspecto poco discutido en los estudios sobre

inclusión. El currículum, desde la perspectiva de las y los estudiantes, debería enriquecer sus vivencias actuales, hacerlos sentir cultural y territorialmente representados en él y generar posibilidades de desarrollo personal y comunitario. Esto es un llamado de alerta, tanto a los investigadores como al ámbito político.

Un segundo ámbito problematizado por las y los estudiantes de esta investigación es el de participación escolar. Según Booth y Ainscow (2015) este es un aspecto central de la vida escolar y esencial para la inclusión. Sin embargo, tal como nos señalan las y los estudiantes, la participación no termina en la escuela, sino que se participa mediante ella hacia la comunidad. La participación se relaciona con el aporte de niños, niñas y jóvenes escolarizados en la comunidad en la que se insertan los centros escolares.

Las propuestas estudiantiles fueron conversadas con las comunidades, evidenciando la situación actual de escasa participación en escuelas que se declaran inclusivas. Y ahora, ¿cómo hacer que las propuestas puedan tener efecto y modifiquen algunas prácticas? ¿Se articularán nuevos modos de mirar la escuela por parte de estudiantes y comunidad en general? ¿Seremos capaces los adultos de generar espacios de horizontalidad y pertenencia razonable para poder aplicar estas u otras ideas estudiantiles?

La última problematización corresponde al enfoque de derechos, principio rector de la inclusión escolar (Booth y Ainscow, 2015). La inclusión, desde la mirada estudiantil, exige no solo ser parte de la escuela, sino que además hacer visibilizar su voz como otro actor escolar legítimo, promover su derecho a participación, y pensar en las y los estudiantes como actores sociales dentro y fuera de la escuela (Gaitán, 2010). De acuerdo con Fielding (2011), si desarrollamos una educación que tenga como eje a la persona debemos relegar a segundo plano la importancia del éxito académico escolar y desplazar al primero las experiencias que viven las y los estudiantes, tanto en la escuela como en otros espacios. Para esto será necesario superar el protagonismo de la expresión oral (Ochoa, Diez-Martínez y Garbus, 2020), de modo de promover actividades diversas en que no se privilegie una sola forma de participación y

de expresión, sino las múltiples formas que tienen las niñas, niños y jóvenes para manifestar lo que está pasando en su interior (Ochoa, 2019; Rivero, 2013, Fielding, 2011; Sinisi, 2010). Este movimiento facilitará comprender cómo dichas experiencias aportan en la creación del aprendizaje, así como en una participación que promueve la creación de la conciencia ciudadana y la base de la convivencia en comunidad.

En este estudio, el proyecto político de la escuela que sueñan los y las estudiantes reconoce mayor plasticidad en las instituciones escolares y en las potencialidades del entorno para una educación colectiva que confie en ellos como protagonistas. Con sus sueños dan cuenta de una visión dinámica de la educación, en la que son posibles la interacción con el entorno y los cambios en el sistema educativo (Baquero, 2013). Tal como señala Grinberg (2016), escuchar a estudiantes y promover su participación es una forma de contribuir con las luchas silenciosas que se resisten a la individualización de la enseñanza y pujan por tener una escuela donde los otros sean posibles. Con sus propuestas, las y los estudiantes consideran una inclusión y participación genuina y, a la vez, cuestionan la educación y el proyecto político del país que queremos.

Concordamos con García Canclini (2006) cuando afirma que las niñas, niños y jóvenes que pertenecen a la misma sociedad que los adultos, comparan, enfrentan y negocian sus sentidos de experiencia con sus mayores. Es así como este estudio no solo desafía transformar las escuelas y prácticas educativas (Prieto, 2005), sino también la investigación y sus prácticas. Es así que la principal proyección es avanzar hacia una investigación *con, desde y para* los estudiantes. Esto es fundamental desde el punto de vista inclusivo y democrático, pues desde diferentes lugares se ha demostrado la relevancia de la participación estudiantil en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (Manghi, 2020). Concordamos con Parrilla (2021) en que la no incorporación de determinados actores-discursos, claves para comprender las dinámicas que subyacen a los procesos de exclusión educativa, no hace otra cosa que producir un conocimiento parcial y, por tanto, distorsionado del problema de investigación.

Referencias

- Araujo, K. y Martucelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: Reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1520. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 01-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. *Diálogos pedagógicos*, 11(21), 157-190.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*. OEI.
- Burger, V., Santibáñez, C., Sepulveda, K., Urbina, C. y López, V. (2021). Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1290. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-002)
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Sage.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419147003>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Figueroa-Céspedes, C. y Yáñez-Urbina, I. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, Infancia y Adolescencia, ¿De quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42.
- García Canclini, N. (2006). ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación. *Seminario Internacional "La formación*

- docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”. 19 de abril de 2006. Provincia de Buenos Aires: Universidad de La Matanza.
- Granizo, L., Van der Meulen, K. y Del Barrio, C. (2019). Voz y Acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 131-145. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.007>
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías. Revista de Educación*, 5(8), 71-94.
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), en prensa.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. DOI: <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Ley N° 20.845. (29 de mayo del 2015). *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago Chile.
- Lin, S. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316. DOI: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0003.00006>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V. Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for childhood: Thinking from children's live*. Open University Press.
- Manghi, D. (2020). *Escuchar los sueños de escolares chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros*. Eduinclusiva.
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

- Ochoa, A., Diez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, 54, 2-19.
- Peña-Ochoa, M. y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: un acercamiento desde aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2). DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext1170>
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1): 27-36
- Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-164. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71854-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71854-3).
- Sagastume, V. (2015). Conexiones dicotómicas del adultocentrismo y el patriarcado en la promoción y desarrollo social de la niñez y adolescencia en el contexto guatemalteco. *Revista de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 34, 98-112.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Slee, R. (2013). How do make inclusive education happen when inclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8). DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e09524. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), e1096. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

Recibido: 10/03/2022

Aceptado: 17/11/2022