

INVESTIGACIONES

## Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político<sup>1</sup>

Participation, citizenship and inclusive education:  
possibilities to think of the student as a political subject

*Luis Jiménez<sup>a</sup>, René Valdés<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
luis.jimenez@pucv.cl

<sup>b</sup> Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile.  
rene.valdes@unab.cl

### RESUMEN

La persistencia de una visión educativa neoliberal y adultocéntrica afecta la participación escolar del alumnado en la escuela y por lo tanto la posibilidad de entender a los estudiantes como sujetos políticos en contextos de inclusión. En el marco de un estudio de casos con enfoque etnográfico intentamos comprender la participación estudiantil en escuelas con culturas escolares inclusivas más y menos desarrolladas. Los principales resultados señalan que la escuela con alta cultura inclusiva posee mayores espacios organizativos para que el alumnado se involucre en las decisiones escolares, mientras que en la escuela con baja cultura inclusiva los estudiantes solo participan en espacios protocolizados. Pese a las diferencias, en ambas escuelas predomina una participación estudiantil periférica, poco transformadora y desprovista de acción política. No obstante, emerge como hallazgo que los estudiantes elaboran sus propios espacios de participación, construyendo discursos políticos y de ciudadanía desde sus formas de comprensión del mundo.

*Palabras clave:* participación estudiantil, cultura inclusiva, escuela inclusiva.

### ABSTRACT

The persistence of a neoliberal and adult-centered educational vision affects student participation in school and therefore the possibility of understanding students as political subjects in contexts of inclusion. In the framework of a case study with an ethnographic approach, we tried to understand student participation in schools with more and less developed inclusive school cultures. The main results indicate that the school with a high inclusive culture has greater organizational spaces for students to get involved in school decisions, while in the school with a low inclusive culture, students only participate in protocolized spaces. Despite the differences, in both schools a peripheral student participation predominates, little transformative and devoid of political action. However, it emerges as a finding that students elaborate their own spaces for participation, constructing political and citizenship discourses from their ways of understanding the world.

*Key words:* student participation, inclusive culture, inclusive school.

---

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de las becas doctorales N° 21171896 (2017-2019) y N° 21170256 (2017-2019). Especial agradecimiento al Fondecyt Regular N° 1140960.

## 1. INTRODUCCIÓN

El posicionamiento de la inclusión es un hecho transversal en los Estados occidentales. En Latinoamérica, la Organización de Estados Americanos [OEA] la plantea como un desafío político que conlleva a la superación de la desigualdad en derechos económicos, la reducción de la pobreza y la protección social (OEA, 2016). Por su parte, la Unión Europea [UE] observa a la inclusión como una forma para enfrentar la exclusión de los grupos desfavorecidos del avance sociopolítico, planteándola como una estrategia para evitar la radicalización de dichos grupos (Recomendación (UE) 2018/0007 de la Comisión). Para ambos continentes el escenario fundamental de la inclusión es el ámbito escolar, entendiendo la educación como garante de valores humanos y cívicos. Bajo estos preceptos es que se propone una educación inclusiva, la cual se relaciona con el desarrollo de culturas escolares que valoren la colaboración y promuevan la participación (Valdés, 2020; Booth y Ainscow, 2015).

En este trabajo entendemos la educación inclusiva como una acción participativa y como la práctica de “escuchar las diferentes voces de sus actores escolares y ser un lugar en donde se configure a la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa” (Valdés *et al.*, 2020, p. 13) para posibilitar el aprendizaje de todo el alumnado, no solo de aquellos con necesidades educativas especiales. Entendemos por lo tanto que una escuela inclusiva es una escuela democrática y que la participación de los estudiantes posibilita el trabajo en comunidad y es el fundamento de una vida política en educación (Zaldívar y González, 2020). No obstante, su desarrollo enfrenta a lo menos tres dificultades: (1) las condiciones en términos de recursos económicos, culturales y técnicos (Guajardo, 2010; Medina, 2016); (2) la ideología neoliberal que homogeniza la vida cotidiana, despolitiza las relaciones sociales y posiciona la competitividad individual en desmedro de prácticas colectivas (Valdés *et al.*, 2020; Slachevsky, 2015; Diez-Gutiérrez, 2010); (3) el adulto-centrismo, que actúa como una estructura de poder jerárquico y excluyente para el desarrollo de la infancia (Duarte, 2012; Figueroa, 2016; Gaitán, 2018; Pávez-Soto y Sepúlveda Kattan, 2019; Voltarelli, 2017).

Si la participación tiene una directa relación en la educación inclusiva (Ochoa Cervantes, 2019; Valdés *et al.*, 2020), la escasez de recursos, la concepción de un sujeto competitivo y la construcción de una infancia jerárquicamente inferior influirán y afectarán en comprender al estudiante como un sujeto participativo. No obstante, hay a lo menos dos variables relevantes a considerar: la primera, es que los mismos alumnos y alumnas construyen espacios para organizarse y gestionar su participación (Lay-Lisboa y Montañés Serrano, 2018; Otero, 2019). La segunda, basada en Booth y Ainscow (2015), es que las escuelas con mayor cultura inclusiva posibilitan la participación estudiantil y el ejercicio democrático. Para dichos autores esto es relevante, ya que para crear una cultura escolar inclusiva la escuela debe ser un modelo de ciudadanía.

En el caso de Chile, las tres dificultades antes señaladas están presentes, destacando además por considerarse un caso de neoliberalismo avanzado (Sisto, 2019). No obstante, también posee experiencias de auto-organización estudiantil (Mangui, 2020; Albornoz *et al.*, 2015; Ascorra *et al.*, 2016; Figueroa, 2016), por lo tanto, lo consideramos un escenario interesante de observar para proponer un análisis que dé luces sobre la participación del alumnado. Es por ello, que el presente artículo tiene como objetivo comprender la participación escolar de los estudiantes en escuelas con culturas escolares inclusivas más y

menos desarrolladas. El propósito es discutir los hallazgos para pensar al alumnado como sujeto político y actor socialmente relevante a la luz de tres características claves: (1) el sujeto político es consciente de su condición de segregado en el ordenamiento histórico (Laclau, 2004); (2) el sujeto político desafía el orden establecido desde su ‘sentimiento fundamental’ (Dussel, 1998); (3) el sujeto político propone y tensiona el orden para establecer una nueva hegemonía (Laclau, 2004; Rancière, 1996).

## 2. INCLUSIÓN Y CULTURAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS DE NEOLIBERALISMO

La literatura sobre inclusión escolar reconoce la importancia de la cultura como motor de arranque para el desarrollo de escuelas inclusivas (Valdés, 2020), sosteniendo que, si la inclusión es una cuestión cultural, entonces el desarrollo de comunidades participativas es central en las aspiraciones de un cambio educativo. Es decir, que las escuelas deben sufrir una re-culturización. Una cultura escolar inclusiva, según Booth y Ainscow (2015), se relaciona con la creación de una comunidad escolar acogedora y colaborativa. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela: estudiantes, profesionales docentes y no docentes y familias.

Pensar la inclusión desde la cultura inclusiva permite entender el cambio escolar desde dimensiones que generalmente no son consideradas en las evaluaciones estandarizadas. Diversos autores (Valdés y Pérez, 2021; Ashikali y Groeneveld, 2015; Booth y Ainscow, 2015; Dorczak, 2013; Moliner *et al.*, 2016) comparten una serie de ideas fuerza que respaldan la relevancia que tiene desarrollar una cultura inclusiva: (1) la cultura es un elemento de comprensión de una escuela; (2) la cultura es el punto de partida en el desarrollo de una escuela inclusiva; (3) las prácticas de aula y las políticas organizacionales de una escuela dependen altamente de su cultura escolar; (4) la inclusión es una cuestión de valores. Según Booth y Ainscow (2015), algunos de los valores más relevantes son la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la confianza; (5) las culturas escolares inclusivas promueven y celebran la participación estudiantil. Según el índice de inclusión en todas sus versiones (2002, 2006, 2011, 2015), una escuela con cultura inclusiva promueve la presencia activa de sus miembros, especialmente de los estudiantes, ya que “involucra el diálogo con otros basado en la igualdad y requiere reflexionar deliberadamente acerca de las diferencias de estatus y de poder” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27). Del mismo modo, los mismos autores señalan que las culturas pueden conceder, reforzar u oponerse a las diferencias de poder y establecer un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo deberían hacerse.

Según lo señalado anteriormente, cuesta pensar que puede existir participación estudiantil sin cultura inclusiva. Lo mismo ocurre para el caso de la ciudadanía, ya que construir una cultura inclusiva implica necesariamente desarrollar comunidades con visión inclusiva. Según Booth y Ainscow (2015), esto está vinculado “a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, ciudadanía, y ciudadanía global [...] Las comunidades inclusivas están siempre abiertas, y se enriquecen con nuevos miembros que contribuyen a su transformación” (p. 27).

Ahora bien, los acontecimientos políticos y económicos de las últimas décadas han configurado un escenario sin mayores complejidades para la instalación del modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP), más conocido como neoliberalismo en el sector educativo

(Evans, 2015), especialmente en Chile, país emblemático por la instalación temprana de políticas educativas basadas en principios de mercado. Así es como los sistemas educativos, entre ellos el chileno, se vuelcan en una reorganización profunda marcada por la retórica de la eficiencia y el *accountability*, así como la precarización del sistema público de educación y promoción de la competencia entre centros. Las consecuencias y efectos secundarios de este modelo han sido ampliamente reportados por la investigación educativa (Bellei, 2015; Colella y Díaz Salazar, 2017; Falabella, 2020; Sisto, 2019).

El problema de base es que los principios del neoliberalismo son contrapuestos a los principios de la inclusión (Jiménez y Valdés, 2021). Esta contraposición de principios conforma un escenario escolar complejo para desarrollar escuelas inclusivas, participativas y con foco en la ciudadanía, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto autónomamente por las propias comunidades escolares. El desafío en este contexto es desarrollar culturas inclusivas, ya que focalizan un nuevo sistema de creencias, enfatizan la escucha transversal, implican mayor participación, valorización de la diversidad y de justicia social y se reconsideran los roles de estudiantes y de otros actores del sistema escolar (Booth y Ainscow, 2015; Valdés, 2020). Para algunos autores, estas características son sinónimo de comprender al estudiantado como sujetos políticos (Peña Ochoa, 2011; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018; Rojas Arango y Arboleda Gómez, 2014), sin embargo, aún no se ha estudiado con suficiente solidez las posibilidades de pensar al alumnado como sujeto político en el contexto de culturas escolares inclusivas.

### 3. PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y SU RELACIÓN CON LA CIUDADANÍA

En el marco de la generación de diálogos en educación, Ramos (2016) analiza diversas investigaciones estableciendo un vínculo entre la participación estudiantil y la educación ciudadana basado en tres experiencias: (1) el rol que desempeñan las escuelas en la construcción de ciudadanía a través de la participación de niños, niñas y jóvenes escolarizados (NNJE); (2) la creación de estrategias de educación ciudadana desde las escuelas basadas en las vidas cotidianas de sus educandos para fomentar la participación en sus sociedades; (3) la importancia que poseen instancias como los consejos escolares para el desarrollo de la participación.

Analizando la relación entre ciudadanía y participación en la educación, Biesta (2016) se pregunta: ¿el buen ciudadano es quien encaja con las normas o es quien va contracorriente? Así, reflexiona sobre si las escuelas deben educar para la socialización de los NNJE en relación a la convivencia en el orden sociopolítico existente, o centrarse en un aprendizaje cívico basado en las subjetividades, las diferencias y el cuestionamiento al orden imperante. Dicha dicotomía lo devuelve al ámbito de la participación, posicionando la democracia como un eje para comprender la ciudadanía en la infancia, porque la democracia es 'el escenario' para participar y disputar las ideas. Pero, ¿la democracia debe entenderse como orden o como diversidad? El autor concluye que la contracorriente y la diversidad son piedras angulares de la ciudadanía, y la participación es el eje central de la educación ciudadana. Pero, ¿qué entenderemos como ciudadanía desde la diversidad? Gil-Jaurena *et al.*, (2016) propone cuatro antecedentes: (1) enfatiza que la ciudadanía no es una condición dada sino un ejercicio aprendido; (2) la ciudadanía es un rol social que se construye por prácticas críticas, participativas y transformadoras del orden establecido; (3)

la educación ciudadana debe centrarse en promover la crítica y la participación por sobre la educación cívica de contenidos guiados; (4) la ciudadanía se aprende en las relaciones sociales, por ende, requiere enfocarse en las necesidades comunitarias y necesita de diversidades ideológicas para conocer los diferentes puntos de vistas.

Pero, si la educación ciudadana es inherente al acto de participar, debemos considerar que la participación en NNJE se confronta con el adulto-centrismo y el neoliberalismo. En Chile, por ejemplo, Albornoz *et al.* (2015) plantean que las escuelas no consideran las opiniones de los niños y que estos no perciben instancias para decidir frente a temas significativos, expresando que no se sienten reconocidos. De igual forma, Ascorra *et al.* (2016) observan cómo niños de enseñanza básica abandonan los espacios institucionales de participación porque no otorgan reales posibilidades para expresar sus opiniones, por el autoritarismo adultocéntrico. En dicha línea, Manghi (2020) propone tres dilemas sobre participación estudiantil en las escuelas: (1) La participación como proceso neoliberal e instrumental (los adultos eligen los objetivos); (2) La participación como proceso impuesto y obligatorio (los adultos obligan a que los estudiantes participen); (3) La participación como proceso selectivo (los adultos eligen los estudiantes que participarán: por características de buenas notas y/o buen comportamiento).

El adulto-centrismo se sustenta en el estatus de ser ‘menor de edad’ (Gaitán, 2006; Voltarelli, 2017). Esto conlleva a comprender a NNJE como sujetos incompletos, incapaces y personas en formación (Gaitán, 2018), construyendo una niñez homogénea según su etapa cronológica (Núñez-Patiño *et al.*, 2018). Para Gaitán (2018), el adulto-centrismo condiciona la comprensión de la niñez como sujetos de derechos, porque es una paradoja que personas frágiles, incompletas y subalternas posean capacidad de opinión, participación y/o ciudadanía. Por lo tanto, ¿es viable hablar de participación y ciudadanía en niños y jóvenes bajo estas premisas? Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan (2019) proponen que la infancia construye un mundo paralelo a la sociedad adulta, porque esta ni les representa ni les otorga cabida. Así, elaboran sus propios procesos de participación basados en sus formas de comprensión del mundo, y que se contraponen al adulto-centrismo. Ejemplos se reportan en la UE (Sloam, 2016), México (Rico-Montoya, 2018), Colombia (Núñez-Patiño *et al.*, 2018; Ospina-Alvarado *et al.*, 2018; Ospina-Alvarado *et al.*, 2017; Parra-Ospina, 2017), y Chile (Manghi, 2020; Ascorra *et al.*, 2016; Albornoz, Silva y López (2015). Para Alvarado *et al.* (2014), Ospina-Alvarado *et al.* (2017), Ospina-Alvarado *et al.* (2018) y Rico-Montoya (2018), los niños comprenden, significan, organizan y actúan en el mundo más allá de las opresiones que dictan las estructuras sociales, por ello, deben ser comprendidos como ‘sujetos políticos’ (Ospina-Alvarado *et al.*, 2017; Peña, 2017).

En cuanto al neoliberalismo, la literatura consultada configura la presencia de una escuela tensionada (Manghi, 2020; Sisto, 2019; Bellei, 2015; Falabella, 2020), donde la calidad educativa se reduce al logro de indicadores que miden efectividad escolar, descuidando e incluso afectando las posibilidades de participación escolar y de ciudadanía. Tres tensiones ejemplifican esta complejidad: (1) el entrenamiento para pruebas estandarizadas, (2) la prevalencia de modelos biomédicos y (3) la inclusión escolar sin participación de los estudiantes, vale decir, los dispositivos de escolarización son diseñados y pensados por el mundo adulto. Frente a estas aseveraciones, nos emergen dudas sobre el concepto de ‘sujeto político’ en la niñez, ya que, según la bibliografía consultada, se observa una uniformidad en el actuar de niños y jóvenes como sujetos políticos, por lo tanto, ¿todos los niños y jóvenes son sujetos políticos? ¿existen características que puedan

orientar sobre quién es un sujeto político, o cuándo se es un sujeto político? ¿O por el solo hecho de ser persona, uno es un sujeto político?

#### 4. EL SUJETO POLÍTICO

Para definir ‘sujeto político’, es relevante referenciar a dos estudios. Primero, Biesta (2016) para reflexionar sobre ciudadanía y participación estudiantil apunta a la democracia, sustentándose en las premisas de Rancière. Segundo, Retamozo (2011), al analizar al sujeto político, en concordancia con Biesta recurre a Rancière, pero además incorpora a Laclau y Dussel. Porque Dussel (1998) establece la importancia de la ética, y el sujeto político actúa desde la perspectiva del bien común. En la búsqueda de este bienestar, el sujeto político se confronta con los procesos de segregación y subvierte el orden que violenta el buen vivir. En esta lógica, Rancière (1996) plantea que dichos sujetos son quienes ‘no poseen’, y disputan la posibilidad de ‘poseer’. Para Laclau (2004), todo esto se configura en un escenario de hegemonía y subyugación. Porque el sujeto político, que disputa la posibilidad de ‘poseer’ bajo las premisas del buen vivir, se confronta con la hegemonía del orden establecido desde su condición de subyugado.

Retamozo (2011) plantea el concepto del orden como central en el sujeto político, porque instituye fundamentos, ordenamientos y premisas históricas que estructuran la vida. El autor, desde premisas foucaultianas, establece que orden se erige desde los conceptos de saber y verdad. Porque la verdad se edifica bajo premisas de “los circuitos reservados del saber” (Foucault, 1992, p. 34), lo que conlleva a ‘saberes sometidos’, que son verdades estructuradas que delimitan los conocimientos y determinan formas de actuar como correctas e incorrectas. Esta construcción configura lo legal, lo bueno, lo malo, lo normal o lo anormal, posicionando a nivel histórico a determinadas personas -como los NNJE, por ejemplo- dependiendo de la interpretación social de sus características (Foucault, 2014).

Estas verdades y saberes racionalizados se instalan en las estructuras socioculturales e institucionales, transformándose en sistemas normativos sobre el ‘bien’ y lo ‘ético’. Pero lo que constituye ‘el bien’ para algunos implica ‘el mal’ para otros, principalmente para los segregados del sistema normativo. Sin embargo, este sistema adquiere una normalidad histórica, por lo tanto, los segregados y los beneficiados comienzan a ser siempre los mismos. Así, emerge una ‘desigualdad ontológica’, que implica que ‘siempre’ existirán desfavorecidos que deben ser ayudados para que vivan mejor, pero por ningún motivo implica cambiar el sistema normativo. Quienes proponen dicho cambio dejan de ser ‘desfavorecidos’ y se les califica como ‘resentidos’ (Dussel, 1998).

Bajo esta lógica, Rancière (1996) propone los conceptos de insubordinación y democracia. Porque para este autor la democracia es el desafiar el orden y los saberes dominantes, es decir, la democracia se fundamenta en la instalación de nuevos discursos y nuevas racionalidades que construyan nuevas verdades. Para Laclau (2004) estas acciones no solo tensionan las hegemonías dominantes, sino que, desde las acciones de los segregados, se posicionan nuevas ideas que promueven otras formas de hegemonía, las cuales disputan las anteriores maneras de comprender el mundo. Así, se van incluyendo y posicionando los diferentes ‘sentimientos fundamentales’ (Dussel, 1998), que son los sentidos de necesidades culturales de las diferentes comunidades.

Bajo los argumentos planteados, consideramos que conceptualmente no toda persona es un sujeto político, principalmente por dos razones. Primero: hay quienes viven en segmento ‘beneficiado’, y otros en el ‘segregado’. Segundo: no todos quienes componen el grupo de los segregados desafían el orden imperante. A nuestro juicio y según la bibliografía especializada reportada, el sujeto político cumple con características, tales como: (1) ser consciente de su condición de segregado en el ordenamiento histórico; (2) desafía el orden establecido desde su ‘sentimiento fundamental’; (3) propone y tensiona el orden para establecer una nueva hegemonía. Es en función de estos planteamientos que nos interesa comprender la participación estudiantil en escuelas con culturas escolares inclusivas más y menos desarrolladas.

## 5. MÉTODO

Este estudio se posiciona desde un enfoque cualitativo y de estudio de casos, pues permite entender que las voces escolares emergen en espacios heterogéneos y sociohistóricos determinados, es decir, su riqueza radica en sus cualidades, perspectivas, sensibilidades y visiones del mundo (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2013).

Para seleccionar las escuelas del estudio se aplicó una encuesta validada sobre prácticas de convivencia escolar inclusiva (López y Valdés, 2018) a 65 centros escolares de la región de Valparaíso considerando únicamente la dimensión que evaluaba Cultura inclusiva bajo la perspectiva de Booth y Ainscow (2015) para familias (N= 1129) y profesionales (N=741). Se seleccionaron las escuelas según la posición de estas en la frecuencia de prácticas reportadas (1= la escuela con más frecuencia y 65= la escuela con menos frecuencia). La escuela 1 presentó alta cultura inclusiva según padres (10 de 65) y según profesionales (16 de 65). La escuela 2 presentó baja cultura inclusiva según padres (43 de 65) y según profesionales (35 de 65). Luego, como segundo criterio muestral, se constató que ambas escuelas tuviesen a la inclusión como uno de los objetivos de su proyecto educativo institucional.

Una vez seleccionadas las escuelas se llevó a cabo una etnografía escolar durante 30 semanas en cada centro educativo. Para la producción de datos se llevaron a cabo las siguientes técnicas: observaciones participantes en espacios formales e informales, entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a directivos, docentes, estudiantes y familias. Paralelamente se revisaron los documentos relevantes para las escuelas. Si embargo, para el caso de este trabajo solo se consideran principalmente las observaciones en espacios formales e informales donde participasen estudiantes y entrevistas y grupos focales a diferentes representantes del alumnado entre 5to y 8vo básico. Por cada escuela se realizaron 30 observaciones, cinco entrevistas y dos grupos focales. Para el trabajo de campo se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a los adultos y asentimientos informados a los estudiantes.

El análisis de las entrevistas y grupos focales se realizó con el software Atlas.ti y bajo un análisis de contenido temático (Flick, 2015) que permitió gestionar el procedimiento inductivo para el tratamiento de los datos, consistente en: (1) la preparación de documentos primarios; (2) codificación y elaboración de libro de códigos; (3) categorización y agrupamiento de patrones comunes. Se organizó la diversidad de prácticas y discursos y se identificaron cinco categorías de trabajo: (1) gestión de la voz estudiantil, (2) atribuciones

a la voz estudiantil, (3) relación del alumnado con los adultos, (4) posibilidades de transformación de los adultos y (5) gestión de los estudiantes. Para sancionar las categorías finales se realizó una triangulación metodológica entre las técnicas cualitativas (observaciones, entrevistas y grupos focales) con el propósito de maximizar el criterio de calidad científica (Denzin y Lincoln, 2013).

## 6. RESULTADOS

En este apartado se describen las cinco categorías comunes provenientes del análisis de contenido temático y se presentan sus respectivas citas ilustrativas. Como se señaló en el apartado metodológico, la escuela 1 es la que posee alta cultura inclusiva y la escuela 2 posee baja cultura inclusiva.

### 6.1. GESTIÓN DE LA VOZ ESTUDIANTIL

Esta categoría refiere a cómo la escuela gestiona los espacios, tiempos y recursos para que la voz estudiantil sea escuchada en el contexto de la vía institucionalizada. El modo en cómo se gestiona la participación del alumnado está registrado en los documentos oficiales de la escuela y es conocido por todo el personal de la institución.

En el caso de la escuela 1, la gestión de la voz estudiantil se hace mediante el ‘centro de alumnos’, el cual es una forma de organización que en principio proviene de los mismos alumnos y que tiene como propósito que estos sean parte de las decisiones que toma la escuela. La institución cuenta con una presidenta, un secretario y un delegado, que representa al alumnado de la escuela y a la vez canaliza las demandas de los cursos, que también cuentan con una organización similar.

[Entrevistador]: ¿El centro de alumnos existe?

C: Sí, yo soy la secretaria de la presidenta estudiantil

V: Yo soy el tesorero

C: Nos juntamos... es que el tío Javier, él nos ayuda porque no sabemos bien, entonces nos dice cuándo juntarnos. Nos juntamos todos los miércoles.

[Entrevistador]: Como centro de alumnos ¿han pedido cosas a la escuela?

V: Fondos para actividades, por ejemplo, nosotros antes teníamos una máquina de ejercicio [que ya no existe] entonces pedimos fondos para esa máquina (Grupo focal de estudiantes, escuela 1).

El fragmento anterior ilustra, por una parte, la institucionalización del centro de alumnos. Su organización está implementada, es conocida por todos y es útil a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, por otra parte, aparece la figura de un asesor, un profesor de asignatura, que orienta al alumnado. Este profesor también está validado por la escuela y asume la labor de tutor del centro de alumnos. Orienta, canaliza y apoya la labor que ejercen los estudiantes. Tutela que las decisiones se enmarquen dentro de las posibilidades que tiene la escuela de gestionar la voz estudiantil.

En el caso de la escuela 2 la gestión de la voz estudiantil se hace mediante el ‘consejo escolar’. Es una instancia que está establecida por el Ministerio de Educación para las

escuelas públicas y que refiere a reuniones mensuales donde participan representantes de toda la comunidad escolar, entre ellos los alumnos, y que busca fortalecer la labor educativa. Está normado por un decreto ministerial y por lo tanto tiene el carácter de obligatoriedad. Dos representantes de los estudiantes, que son elegidos por la propia escuela, participan mensualmente de esta instancia. El consejo escolar es liderado por el director de escuela, quien tiene que rendir cuentas de las diferentes dimensiones de la institución (aprendizajes, finanzas, recursos, etc.).

[Entrevistador]: ¿Ustedes participan del consejo escolar?

D: Sí, vemos actividades, cosas para los demás niños, qué podemos cambiar del colegio, qué pintar, arreglar, le decimos a la tía Paz.

[Entrevistador]: ¿Ustedes se juntan con ella?

C: Sí, los lunes, y ahí conversamos de la escuela, qué vamos a hacer en el consejo, o si algún niño quiere aportar para el colegio, juntamos la plata y compramos cosas.

[Entrevistador]: Han estado entonces en el consejo escolar

V: Sí, pero una vez nomás, a principio de año (grupo focal estudiantes, escuela 2).

La cita anterior da cuenta en parte de la forma en cómo se organiza el consejo escolar. A diferencia del centro de alumnos de la escuela 1, esta forma de gestión es menos personalizada, menos frecuente, pero a la vez comparten la idea de un adulto que orienta. Un profesor que tutela a los alumnos sobre qué pueden pedir, cómo hacerlo y bajo qué condiciones. No obstante, de las condiciones de participación institucionalizada emerge un antecedente importante, que es la autogestión con que los niños se plantean en relación a inquietudes de sus compañeros. Porque en dicho espacio proponen iniciativas que surgen desde lo propios niños, independientes que estas posean cabida en las lógicas que la escuela propone.

## 6.2. ATRIBUCIONES A LA VOZ ESTUDIANTIL

Esta categoría refiere al carácter que tienen las distintas formas de gestión de la voz estudiantil. Depende de cómo la escuela conciba la participación de los estudiantes y de las posibilidades que tienen sus opiniones, demandas o necesidades.

En el caso de la escuela 1, la atribución que tiene el centro de alumnos es consultiva. Es decir, que los alumnos son consultados en diversos temas por el equipo directivo a la hora de tomar decisiones que afecten especialmente a los estudiantes.

Entrevistador: ¿Qué más ha hecho [la escuela] para que ustedes sean escuchados?

X: Han hecho charlas, nos preguntan muchas cosas, y los profesores son bacanes.

J: Hay charlas entre nosotros mismos, de los presidentes de curso, la directiva, como de forma personal, fuera de la sala como en la biblioteca.

Entrevistador: ¿Y funciona eso?

J: Sí, funciona. Aunque hay casos que también funcionan en sus respectivos tiempos y después ya vuelve a lo mismo, pero no pasa mucho. A veces nos preguntan, pero no pasa nada después (Grupo focal estudiantes, escuela 1).

El carácter consultivo no conlleva necesariamente a una resolución conjunta de problemas, sino que implica una mayor visibilización del alumnado en la toma de

decisiones. En la cita anterior es posible apreciar que los alumnos son preguntados en diversos espacios y en diversos momentos, pero que esta práctica no es vista por parte de los estudiantes como un síntoma de cambio.

En el caso de la escuela 2, la atribución que tiene la participación de los alumnos en el consejo escolar es informativa. Es decir, los estudiantes reciben determinada información por parte de la escuela, se les concibe como agentes escolares que deben estar enterados de las decisiones que toma el equipo directivo y la escuela. No implica consulta y menos aún resolución.

Mira, el consejo escolar se supone que es consultivo, pero de acuerdo a mi participación es más bien informativo que consultivo, ha tomado algunos rasgos de consultivo en un proyecto específico, pero a los estudiantes solo se les informan las decisiones de la escuela (Encargada de convivencia escolar, escuela 2).

La cita anterior es de la encargada de convivencia escolar de la escuela. Una profesional líder en la toma de decisiones institucionales. Si bien es posible apreciar que el consejo escolar intenta ser consultivo, lo que tampoco es ambicioso desde el punto de vista de la participación escolar, su carácter es principalmente informativo, sobre todo pensando en el alumnado.

### 6.3. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON LOS ADULTOS

Esta categoría refiere al tipo de relación que los estudiantes tienen con los adultos y por lo tanto al ambiente que se configura para la participación del alumnado en el espacio escolar. Refiere además a cómo la relación estudiante-adulto permite mayores posibilidades para resolver los problemas que afectan al alumnado.

En la escuela 1, la relación del alumnado con los adultos está basada en la colaboración. Los estudiantes y familias opinan que los profesores y demás profesionales de la escuela, como directivos y personas de apoyo, son de gran ayuda y permiten que se canalicen necesidades y demandas.

[Entrevistador]: ¿Cómo se llevan con sus compañeros y con los adultos?

C: Con los tíos todo bien, a veces con los alumnos no [Entrevistador: ¿por qué] Es que los profesores son más maduros, los niños chicos son como muy cabros chicos, es como obvio [risas] pero es que dicen garabatos a cada rato y empiezan a hablar cochinadas y no me gusta, entonces yo me llevo mejor con los profesores

Y: Me parece muy bien porque los profesores y los alumnos no solo se ven como profesor/alumno si no que se ven como amigos, y eso en el centro estudiantil siempre se trata de reforzar, hacer actividades, cosas divertidas, dos veces al mes y dura una hora más o menos, participan los presidentes de curso, profesor Javier

V: A mi mamá le encanta la escuela porque participamos, le gustan los profes, demás tíos. Con los profes trabajamos juntos, ellos nos ayudan cuando necesitamos cambiar algo, pero nosotros también ayudamos, a veces son estrictos, pero buena onda

F: Bien, pero se nota que hay amistad porque de repente se tiran sus tallas y eso, entonces nos reímos con ellos, se nota que trabajan y que lo que hacen les gusta, que no es forzado, yo he estado en colegios en donde se nota que los profesores no están ni ahí con los cabros, quieren terminar la clase ya (grupo focal estudiantes, escuela 1).

Los estudiantes señalan que no solo hay una buena relación entre estudiantes y profesores, sino que además la relación entre adultos es positiva, lo que permite hablar de variados temas, compartir las necesidades y de esa manera optimizar la participación en la escuela.

En el caso de la escuela 2, la situación no es completamente diferente. Al igual que la escuela 1 los estudiantes se llevan bien con los adultos, pero hacen una diferencia en este último grupo: señalan que tienen una buena relación con los profesores, pero no necesariamente con los directivos o profesionales de apoyo de la escuela. Además, es posible apreciar que la relación del alumnado con los adultos está basada principalmente en la ayuda y no en la colaboración mutua. Los docentes hacen lo necesario para que el alumnado pase un buen momento en la escuela, lo que no necesariamente implica mayores niveles de participación.

Y: La escuela solo quiere que nos portemos bien, pero los profes nos ayudan a aprender mejor, no nos retan. Nos ayudan y nos preguntan qué necesitamos.

V: A veces los alumnos igual nos portamos mal, pero la profesora hace que nos unamos, es buena onda (grupo focal estudiantes, escuela 2)

En el fragmento anterior los estudiantes diferencian a los profesores del resto de los profesionales de la escuela. Los primeros ayudan, los segundos retan, quieren orden y disciplina. Es necesario destacar que los estudiantes mencionan que los profesores preguntan, lo que es traducido por los alumnos como una forma de ayuda.

#### 6.4. POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN DE LOS ADULTOS

Esta categoría refiere a cómo los estudiantes configuran a los adultos en su rol de agentes de transformación para la vida del alumnado. Guarda relación con las posibilidades que brindan los adultos, ya sea como facilitadores o como obstaculizadores, para la toma de decisiones de los estudiantes en el espacio escolar.

En el caso de la escuela 1 es posible apreciar que los estudiantes configuran a los adultos con pocas posibilidades de transformación. Señalan que si bien se crean los espacios para la colaboración -como centro de alumnos, talleres o actividades extraprogramáticas- no siempre esto garantiza una participación genuina y propositiva de la voz estudiantil.

El colegio ha hecho charlas para mejorar el centro de alumnos y los profes son simpáticos. Hay cosas que funcionan, pero luego se vuelve a lo mismo, no pasa mucho de eso. Se trata de mejorar, pero es difícil, los alumnos igual son muy cabros chicos (entrevista con estudiante, escuela 1).

El fragmento anterior es una entrevista a la presidenta del centro de alumnos. Es posible apreciar que el alumnado destaca los espacios que generan los adultos para la visibilización de las necesidades estudiantiles, pero a la vez también se infiere la insuficiencia de estas prácticas como promotores de mayor participación.

En el caso de escuela 2, el panorama es más tajante: los estudiantes señalan que son nulas las posibilidades de transformación que tienen los adultos para asegurar una participación estudiantil real. En cierto punto este panorama está afectado por el tipo de

relación que tienen los alumnos con los adultos: positiva con los profesores, neutra con el resto de profesionales.

[Entrevistador]: Han estado en reuniones con adultos?

V: Sí, una vez nomás

B: Nos llamaron de donde estaba la directiva de apoderados. Fue a principio de año.

C: Querían que participáramos de las actividades, del día del niño. Pero cuando queremos pintar los baños o pedir pelotas ni nos pescan.

La cita anterior está marcada por el énfasis que tiene la participación en las actividades extraprogramáticas, las cuales no son vistas como espacios reales de involucramiento por parte de los estudiantes. Todas aquellas invitaciones por parte de directivos o centros de padres son vistos como lugares comunes, no como espacios para la transformación escolar y para regularizar las demandas, necesidades y deseos de los estudiantes.

#### 6.5. GESTIÓN DESDE LOS ESTUDIANTES

Esta categoría se refiere a cómo los estudiantes a través de sus propios recursos posicionan sus ideas sobre cómo debe ser el comportamiento social de sus compañeros, no solamente en relación a los quehaceres académicos a o las normas que poseen los establecimientos, sino a sus propias concepciones del mundo, de la inclusión y del buen vivir. En este actuar estudiantil no existe la tutela por parte de profesores ni discursos institucionales que guíen la forma en que deben abordar sus intereses, sino que son los propios niños quienes enfrentan eventos de sus vidas cotidianas que les incomodan o con los cuales no están de acuerdo.

En el caso de la escuela 1, se observa la molestia frente a la burla con compañeros que se mofan de características físicas de otros niños, lo cual, si bien es criticado, las acciones no son resolutivas ni tampoco existe un apoyo explícito a quienes viven dichos acosos.

[Entrevistador]: ¿Ustedes creen que acá en la escuela hay gente que se siente discriminada?, ¿entre alumnos?

[Todos]: Sí

B: Sí, porque hay unos que se dicen cosas entre ellos

C: Sí, por ejemplo hay un grupo de hombres que se insultan entre sí, se van diciendo cosas más feas y se forman los conflictos.

Y: Hay otros que siempre andan molestando a uno que tiene el ojo bizco y dan ganas de defenderlos, pero como son hombres.

Los discursos de los niños evidencian que no son indiferentes a las discriminaciones u ofensas que sufren sus pares, principalmente cuando se encuentran en una situación de desmedro. Sin embargo, si bien existe la intención de intervenir, no hay acciones directas de defensa o de acogida a quienes padecen los malos tratos.

En el caso de la escuela 2, la situación es completamente diferente. Porque frente a eventos de humillaciones o agravios, los niños no solo plantean su indignación, sino que desde sus propios recursos acogen a quien sufre estas violencias y les defienden, utilizando la fuerza si es necesario.

[Entrevistador]: ¿Ustedes han sabido de algún niño que se haya sentido discriminado?

J: Yo creo que con nuestro curso todos se agarran para el leseo, obviamente cualquier cosa que hagas todo va a tener su peso, pero por ejemplo me he dado cuenta que en los cursos menores hay un niño que llegó de Venezuela y lo molestan por hablar bien, acá en Chile digamos que no somos perfectos hablando es como un poco estúpido y encuentro que es envidia que no sepan hablar igual que él, y yo siempre lo apoyo e invito a jugar a la pelota, porque para que lo molestan por cosas estúpidas. Es más chico

S: No sé si sabe, pero aquí cuando Chile juega, todos nos juntamos en los comedores o sala de computación y resulta que la última vez que vimos un partido acá en el colegio ese niño estaba apoyando a Chile, y mis compañeros y yo les pegue a mis compañeras porque lo empezaron a molestar, y yo estaba pensando que tiene que él apoye a Chile, al final lo está acogiendo Chile.

H: Más encima en su país está la pura ‘embarrada’

V: Yo encuentro tonto al que discrimina a esa gente, porque en las noticias se ve que está la media ‘escoba’ en su país, cómo tanta envidia que los tratan tan mal

S: En el colegio siempre llegan hartos niños y todos los niños naturalmente siempre son diferentes, pero algunas veces, algunos niños los discriminan por su forma de ser o por cómo se ven, porque algunos son muy blancos, morenos, pero se ha ido mejorando con el tiempo.

En el extracto presentado se da cuenta del pensar, sentir y actuar frente a un acto de discriminación. Para los niños entrevistados, primero, es inaceptable el maltrato a un compañero por provenir de otro país; segundo, empatizan por las condiciones de vida de su lugar de origen; tercero, observan con satisfacción que con el tiempo ha mejorado el trato hacia la diversidad, realzando que todos los niños son diferentes; cuarto, acogen a un niño extranjero integrándolo en sus juegos cotidianos; y quinto, defienden por medio de golpes al compañero extranjero cuando ha sido víctima de molestias. Es decir, la pertenencia a una escuela con menos desarrollo de cultura inclusiva, no es impedimento para que los niños impugnan su forma de comprensión del mundo y salvaguarden sus ideas de sociedad.

## 7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

El objetivo de este estudio fue comprender la participación estudiantil en escuelas con culturas escolares inclusivas más y menos desarrolladas. Nos posicionamos desde una perspectiva inclusiva y de ciudadanía para entender la participación y, de esa manera, analizar las posibilidades de pensar a los estudiantes como sujetos políticos y actores socialmente relevantes. Entendiendo que la participación se ve influenciada por los recursos de las escuelas, el neoliberalismo y el adulto-centrismo, la investigación partió con la premisa que la escuela con mayor desarrollo en cultura inclusiva gestionaba de mejor forma dichos obstaculizadores, y, por lo tanto, abriría mayores posibilidades de participación.

Un primer hallazgo da cuenta de que, si bien existen categorías comunes en las dos escuelas, estas se manifiestan con diferentes matices, complejidades y oportunidades. En el caso de la escuela 1 existen condiciones organizativas viables para que los estudiantes participen y opinen sobre la escuela que quieren, como es la existencia de un centro de

alumnos para sugerir y canalizar las intenciones del alumnado. Contrario a la escuela 2, donde persisten reuniones mensuales, que tampoco responden a una iniciativa de la escuela, sino que es un mandato ministerial. Esto quiere decir que la escuela 1 también lo posee.

Un segundo hallazgo muestra que las atribuciones que otorga la escuela a la voz estudiantil están sujetas en parte a las condiciones organizativas antes señaladas. Mientras que el centro de alumnos posibilita un escenario más llano de consultas y por lo tanto de diálogo, el consejo escolar mensual es una instancia meramente informativa, que no permite mayores posibilidades de consenso. Esto no quiere decir necesariamente que la escuela 1 promueva una participación genuina, sino más bien que el alumnado interpreta que su voz es escuchada y que puede existir colaboración. Diferente a la escuela 2, donde los alumnos no depositan esperanzas en las posibilidades de cambio y de que sean considerada sus demandas, lo que genera una relación con los adultos basadas principalmente en el disenso.

Un tercer hallazgo, y el que nos interesa discutir con mayor detenimiento es que, independiente del nivel de desarrollo de culturas inclusivas -que según la literatura facilita la participación-, los estudiantes ven en los adultos agentes con poca posibilidad de transformación de su vida escolar en la escuela. Es decir, que las demandas y deseos del alumnado conviven en un ambiente tutelado de participación, de tipo consultivo en el mejor de los casos y con posibilidades mínimas de cambio "pintar los baños, cambiar el recreo". Esto implica por lo tanto un primer diagnóstico por parte de los alumnos: los adultos en su condición de representantes de la hegemonía del poder, incluso en el tenor de las buenas intenciones, no garantizan la posibilidad de pensar al alumno como actor social, ya que este, en su rol de subordinado, no tiene posibilidades de disputar los espacios de dominio adultocéntrico.

De acuerdo a las conclusiones resulta altamente relevante la categoría "Gestión desde los estudiantes", ya que ilustra cómo ellos a través de sus propios recursos posicionan sus ideas sobre cómo debe ser el comportamiento social de sus compañeros en relación a sus propias concepciones del mundo. En este contexto la tutela de los adultos y los discursos institucionales se difuminan entre la forma en que los alumnos abordan sus intereses y sus desacuerdos. Hecho que se entiende según lo planteado por Ramos (2016), dado que es esperable una mayor participación en instituciones que implementen estrategias como los centros de alumnos, sin embargo, la participación no es abordada desde las vidas cotidianas de los niños, sino que, desde las perspectivas institucionales, las cuales construyen sus objetivos desde la mirada de los adultos. Por lo tanto, en ambas escuelas la participación no se comprende como un acto de ciudadanía, es decir, de personas con capacidad de decisión, sino más bien como un acto consultivo e informativo.

Porque como plantea Gaitán (2018) y Voltarelli (2017) es contraproducente comprender a la infancia como participantes activos y políticos desde un paradigma adulto-céntrico. Puesto que el adulto-centrismo, llevado a palabras de Dussel (1996), se ha transformado en un saber racionalizado que ha estructurado verdades universales, posicionando a los niños en una condición de 'desigualdad ontológica'. Dicha condición ha producido un ordenamiento histórico bajo las lógicas que Laclau (2004) define como hegemonía y subyugación, categorizando estratos sobre el saber y el poder, circunscribiendo sus actividades de participación a determinadas formas de acción según lo que dicte el orden imperante (Foucault, 1992, 2014). Por lo tanto, ¿es posible la participación en estudiantes?

Una de las características que establece la bibliografía consultada (Alvarado *et al.*, 2014; Gaitán, 2006, 2018; Ospina-Alvarado *et al.*, 2017; Ospina-Alvarado *et al.*, 2018;

Rico-Montoya, 2018; Voltarelli, 2017) es que los niños poseen capacidades de autogestión, la cual actúa en contraposición al adulto-centrismo y los contextos opresivos. Es decir, a pesar de carecer de espacios formales para la participación de en relación a sus intereses y formas de comprender el mundo, abren sus propios caminos y realizan acciones concordantes a sus subjetividades.

Estos argumentos nos resultan muy interesantes en virtud de los hallazgos de la investigación sobre gestión desde lo estudiantes, porque a nuestro juicio, dicho actuar de los niños se aleja del rol que las escuelas les asignan: comportarse según las normas institucionales, poseer buenas calificaciones y como oyentes –o en el mejor de los casos– como actores consultivos. Frente a una situación de agresión y discriminación de uno de sus pares, no acuden a la búsqueda de un adulto que imponga orden, sino que, desde su propia concepción de la tolerancia, la justicia y la inclusión, defienden a un compañero extranjero que es víctima de abusos. Según las palabras de los propios niños, esta defensa no se sustenta en principios de amistad sino de acuerdo a sus propias normas sociales, en las cuales no se puede excluir o maltratar a una persona por proceder de un país diferente.

Para explicar acciones como ésta, Figueroa (2016) acuña el concepto de “sujeto niñez” (p. 128) para explicar los discursos y prácticas de los niños que emergen desde sus propios imaginarios de un mundo justo. Reflexiones que son concordantes con el concepto de agenciamiento en la infancia (Voltarelli, 2017), porque a pesar de un escenario que nos les valida como actores resolutivos, irrumpen para posicionar sus ideas e intereses sobre cómo debe construirse la sociedad.

Frente a lo expuesto, nos hace sentido el concepto de sujeto político en la infancia propuesto por Ospina-Alvarado *et al.* (2017) y Peña (2017), porque interpretamos a los niños en lo que Rancière (1996) define como ‘comunidad del daño’, ya que, bajo la estructura adulto-céntrica, han sido afectados por el ordenamiento histórico que les ha posicionado en el estatus de subordinados. Desde esta condición de marginados, en que se le segrega para su rol participativo acotado a intereses institucionales y del mundo adulto, como plantea Dussel (1998), subvierten el orden establecido en virtud de un buen vivir, fundamentado en sus propios ‘sentimientos fundamentales’. Por ello comprendemos como un sujeto político, porque a través de sus actos de insubordinación (Rancière, 1996) proponen y disputan un nuevo orden hegemónico (Laclau, 2004).

En relación a las posibilidades de participación de los estudiantes en escuelas con culturas inclusivas más y menos desarrolladas, consideramos que ambas escuelas no enfocan la participación como un acto político, sino como un acto principalmente normativo al servicio de las preocupaciones de la institución. Porque basados en los estudios de Biesta (2016) y Ramos (2016), la participación se estructura en relación a la ciudadanía y la democracia, ya que valorar la participación estudiantil tiene por fundamento la construcción de la ciudadanía (Ramos, 2016), y las escuelas deben propiciar espacios para la diferencia y la divergencia que permitan a sus estudiantes tensionar y cuestionar el orden establecido por sobre socializar en relación al orden político y social imperante. Por eso Biesta (2016) pone énfasis en la democracia, porque la construcción de la ciudadanía requiere de la participación activa, y es el escenario democrático donde la diversidad y la disputa e las ideas tienen cabida. Por ello, como establece Gil-Jaurena *et al.* (2016), se requiere de promover miradas críticas, basadas en las vidas cotidianas y en la diversidad. Así es como emergen nuevos discursos, nuevas verdades, y la posibilidad de un nuevo orden (Rancière, 1996).

Si bien los escenarios estudiados no promueven una participación estructurada en relación a la ciudadanía y la democracia, tal como plantean Pavez-Soto y Sepúlveda-Kattan (2019), la infancia transita por un mundo paralelo al de los adultos. El que sea paralelo no quiere decir que no posea conexión. De hecho, en los discursos de los niños entrevistados se observa cómo dialogan y les hacen sentido las normas de las escuelas, las críticas al comportamiento disruptivo de algunos compañeros, o las calificaciones. Pero también insertan sus propios intereses y sus prácticas del bien común, a pesar de no estar validados o tutelados por la institución. No les detiene actuar según sus convicciones las expectativas de la educación neoliberal, la cual insta a centrarse en el rendimiento académico y en la competitividad. Actúan en relación a la colectividad y la colaboración. Tampoco les frenan los escasos recursos de las escuelas y sus profesores para promoverles una participación política, porque posicionan sus 'sentimientos fundamentales' cuando lo consideran necesario, más allá que a los adultos les parezca correcto o inadecuado. Desde dicho actuar político posicionan su rol de ciudadanos, en virtud de su comprensión del mundo y del buen vivir. Y a través de dichos discursos y prácticas construyen su democracia: irrumpiendo y defendiendo sus ideas entre otros niños que posicionan un orden que no les parece justo.

Diversos estudios han demostrado que la baja participación estudiantil parece ser más bien un problema estructural y por lo tanto una deuda como sistema educativo (Ascorra *et al.*, 2016; Prieto, 2001; Muñoz, 2011; De la Fuente y Raczynski, 2010). Específicamente en el caso de las escuelas chilenas, no han ejercido acciones que permitan, de forma organizada y continua, el desarrollo la ciudadanía y la participación de los estudiantes dentro de las escuelas. Según Ascorra *et al.* (2016) la participación escolar en las escuelas tiende a ser tutelada, instrumental, heteronormativa, selectiva e inestable en el tiempo. Es decir, los estudiantes son invitados a participar, pero asumiendo roles restringidos y utilitaristas. Desde una perspectiva inclusiva, la participación escolar es importante para entender la escuela como un espacio democrático, pero también para entenderla como un espacio en que los estudiantes se sienten bienvenidos, escuchados y por lo tanto sujetos de derecho. Desde el año 2002 el concepto de cultura inclusiva se ha visto prácticamente inalterable. El foco ha estado puesto en la lógica de crear una comunidad acogedora y en el desarrollo de valores inclusivos. En el caso de la escuela 1, uno puede identificar (con más o menos desarrollo) ambos elementos. No obstante, uno de los elementos claves de una cultura de la inclusión es que todos se sientan parte de la escuela (Valdés y Pérez, 2021). Y esto se logra con mayor democracia, ciudadanía y participación, aspectos que en ambas escuelas se ubican en una dimensión periférica.

Como limitantes declaramos, por una parte, que si bien interpretamos desde los datos que algunos de los niños entrevistados son conscientes de su condición de segregados por el adulto-centrismo, esto no fue consultado de manera directa. Por otro lado, la concepción del sujeto político en este estudio se centra en la acción dentro de las instituciones escolares, entendiendo que los niños pueden poseer otras formas del quehacer político en sus familias, en la memoria colectiva o en las calles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en

- escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41, 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>.
- Alvarado, S., Ospina, M. y Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En C. Piedrahita; A. Díaz; y P. Vommaro. (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 111-118). CLACSO.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlng=es)
- Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2015). Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment: The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168. <https://doi.org/10.1177%2F0734371X13511088>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Lom.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- 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.
- Colella, L. y Díaz Salazar, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *EDUCAR*, 53(2), 447-465. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/327341>
- De la Fuente, L. & Raczynski, D. (2010). *Estudio de evaluación de la situación de los consejos escolares. Informe final*. Asesorías para el desarrollo. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/315261031.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *The Strategies of Qualitative Inquiry*. SAGE publications.
- Diez-Gutiérrez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950003>
- Dorzak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. In G. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 47-59). Springer Link.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.
- Evans, R. (2015). *Schooling corporate citizens. How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*. Routledge.
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 01-30. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y la adolescencia en Chile. *Última Década*, 45, 118-139. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-22362016000200007&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22362016000200007&lng=es&nrm=iso)
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Seguridad, Territorio y Población*. Fondo de la Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://dx.doi.org/10.5209/POSO>
- \_\_\_\_\_. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancia*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B. y Mata, P. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>

- Guajardo, R. (2010). La desprofesionalización docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126, [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI\\_4.1.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4.1.pdf)
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *EDUCAR*, 57(2), 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Laclau, E. (2004). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas. En J. Butler, E. Laclau, & S. Žizek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 1-30). Fondo de Cultura Económica.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés Serrano, M. (2018). De la participación autocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- López, V. y Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(23), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>
- Manghi, D. (2020). *Escuchar los Sueños de Escolares Chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde la normativa para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.rexe.cl/19/pdf/196.pdf>
- Núñez Patiño, K., Medina-Melgarejo, P. y Rico-Montoya, A. (2018). El dibujo como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social. En M. Plascencia, C. Alba, & K. Núñez (Coords.), *Infancias y su visibilidad: Experiencias desde la investigación* (pp. 53-80). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Organización de Estados Americanos [OEA]. (2016). *Equidad e inclusión social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Recuperado de [http://www.oas.org/docs/inclusion\\_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf](http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf)
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S. y Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S. y Fajardo, M. (2017). La niñez en contextos de conflicto armado comprendida desde el construccionismo social, la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano: apuesta epistemológica desde el sur. En M. Ospina-Alvarado, S. Alvarado, J. Carmona, & A. Arroyo (Eds.) *Construcción social de niñas y niños en contexto de conflicto armado. Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 1-20). Consorcio Democracia, Paz y Reconciliación.
- Otero, E. (2019). La política estudiantil en movimiento. Un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2(52), 219-222.
- Parra-Ospina, A. (2017). De lo relacional en el arte como recurso imaginativo para la construcción de la paz. *Revista Aletheia*, 9(2), 94-113. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.9.2.aletheia.94.113>
- Pavez-Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad E Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>

- Peña Ochoa, M. (2011). Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Polis*, 10(30), 199-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300010>
- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancia Imágenes*, 16(2), 228-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232467>
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: hacia una resignificación de la escuela*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14(20), 13-19. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.
- Ravelo-Medina, M. y Radovic-Sendra, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16124>
- Recomendación (UE) 2018/0007, 22 de mayo, de la Comisión, propuesta de recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de enseñanza. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 195/1, de 7 de junio de 2018.
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re) constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia ergo sum*, 18(1), 81-89.
- Rico-Montoya, A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación y educación Zapatista. Relatos de infancia: racismo, violencia y memoria colectiva. *Ra Ximhai*, 14(2), 63-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063005>
- Rojas Arango, B. y Arboleda Gómez, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. *Aletheia*, 6(1), 124-139. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/190/168>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Sloam, J. (2016). Diversity and voice: the political participation of young people in the European Union. *The British Journal of Politics and International Relations*, 3(18), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1369148116647176>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>
- Valdés, R., Manghi, D., y Aranda, I. (2020). La escuela tensionada: Posibilidades de inclusión en contextos neoliberales. En D. Manghi (Ed.). *Escuchar los Sueños de Escolares Chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros*. Valparaíso (pp. 5-14). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ro*, 1(33).
- Voltarelli, M. (2017). Contribuciones en el campo de la sociología de la infancia: Diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. *Educación en Revista*, 33(65), 267-282. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50193>
- Zaldívar, J. y González, M. (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. FahrenHouse.

