




La construcción del estudiante como sujeto político en escuelas inclusivas

The Construction of the Student as a Political Subject in Inclusive Schools

 **René Valdés Morales** | Universidad Andrés Bello, Chile
 **Luis Jiménez Díaz** | Universidad Andrés Bello, Chile
 **Cecilia Ximena Olivares Koyck** | Universidad Andrés Bello, Chile

Cómo citar: Valdés, R., Jiménez, L. y Olivares, C. X. (2025). La construcción del estudiante como sujeto político en escuelas inclusivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e17, 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e17.6178>

Resumen

Uno de los objetivos fundamentales de la educación inclusiva es incrementar la participación estudiantil en las actividades escolares. Para esto es necesario entender a la niñez como sujeto político. El objetivo de este estudio es explorar cómo los estudiantes se construyen como sujetos políticos en escuelas con proyectos educativos inclusivos. Mediante un estudio de casos con enfoque etnográfico se implementaron diversas técnicas cualitativas a estudiantes de primaria de seis escuelas chilenas con proyectos educativos inclusivos. Los datos, recopilados entre 2016 y 2021, se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido. Los principales hallazgos muestran que las escuelas, desde las voces de los propios estudiantes, generan las condiciones organizacionales para que el alumnado opine y participe en el ámbito escolar mediante la generación de espacios extraescolares, prácticas formales y protocolizadas y relaciones interpersonales basadas en los afectos y la inclusión. Se concluye que, si bien estos elementos facilitan la capacidad de agencia de los niños, todavía son limitados, ya que posicionan al alumnado como destinatario del proyecto educativo inclusivo, pero no como un actor social capaz de protagonizar y transformar la escuela.

Palabras clave: participación estudiantil, educación inclusiva, enseñanza primaria

Abstract

One of the fundamental objectives of inclusive education is to increase student participation in school activities. For this it is necessary to understand boys and girls as political subjects. The objective of this study is to explore how students are constructed as political subjects in schools with inclusive educational projects. Using a case study design with an ethnographic approach, a range of qualitative techniques were carried out with primary school students from six Chilean schools implementing inclusive educational projects. The data were produced between the years 2016 and 2021 and were analyzed using the content analysis technique. The main findings show that schools, from the voices of the students themselves, generate the organizational conditions for students to give their opinion and participate in the school environment through the generation of extracurricular spaces, formal and protocolized practices and interpersonal relationships based on affections and



in inclusion. It is concluded that, although these elements facilitate the agency capacity of boys and girls, they are still limited, since they position the students as recipients of the inclusive educational project, but not as a social actor capable of leading and transforming the school.

Keywords: student participation, inclusive education, primary education



I. Introducción

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación (Unesco, 2021) señala que uno de los principios fundamentales de todo nuevo contrato social es reforzar la educación como proyecto público que promueva la participación del alumnado. Para esto es necesario entender la infancia y la adolescencia como estructuras de participación política (Esteban et al., 2022; Gaitán, 2022; Liebel, 2022; Sandoval et al., 2020). Es decir, que los niños son sujetos de derecho y que disputan, desde sus acciones políticas, diversas formas de poder en la sociedad (Oraisón, 2016). Para ello, la escuela debe reconocer y validar al alumnado como un actor social capaz de reconfigurar las instituciones educativas (Unesco, 2021).

Ahora, entender la niñez como estructura de participación política es una tarea compleja de formalizar (Jiménez y Valdés, 2022). Desde planteamientos históricos y legales, los niños son concebidos como objetos de socialización, cuidado y control (Gaitán, 2022); y como sujetos subalternos y sin capacidad de agencia (Hernández, 2022; Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019). La escuela refuerza estas nociones, por lo tanto, no está ajena a los códigos del adultocentrismo a la hora de interpretar y canalizar la voz del alumnado (Lay-Lisboa et al., 2022). Todo esto se profundiza en sistemas escolares altamente estandarizados, como sucede, por ejemplo, en el caso de Chile (Valdés et al., 2020).

No obstante, una de las perspectivas contrahegemónicas que se confronta a lo antes señalado es la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2019); precisamente porque concibe la participación estudiantil como un proceso central de una escuela justa y democrática (Valdés et al., 2020). Se espera, por tanto, que una escuela comprometida con un proyecto inclusivo favorezca la participación y la comprensión del estudiante como sujeto político (Dubrovsky y Ocampo, 2022; Hernández y Carrillo, 2019). Sin embargo, existe poca literatura al respecto para dar cuenta de esta realidad, al menos para el caso chileno (Jiménez y Valdés, 2022). Por ello, el objetivo de este trabajo es explorar cómo los estudiantes se construyen como sujetos políticos en escuelas con proyectos educativos inclusivos.

1.1 La configuración del sujeto político

A lo largo de la historia existen diversas conceptualizaciones acerca del sujeto político. Hobbes (1987) concibe al sujeto en ausencia del Estado, proyectando así a la concepción del estado civil como la ascensión de un sujeto transformado por el contrato social, cuyo fin constituye la comunidad política (Bobbio y Bovero, 1985). Posteriormente Spinoza (2007), situará esta condición a la multitud, como una contracara armónica del estado civil, atribuyendo su enlace al “derecho definido por la potencia de la multitud” (p. 45). Rousseau (1985) elevará la República como el estado político ideal como resultado del pacto social, donde la asociación de las personas “produce un cuerpo moral y colectivo” (p. 23), otorgando una destacada importancia a la ciudadanía.

Desde una lectura marxista emerge la mirada del sujeto político (Bobbio, 2000) y del sujeto revolucionario (Gramsci, 2005). El primero, de manera colectiva, busca provocar cambios desde el concepto de clase y su conflicto. El segundo, se ancla a la construcción histórica de cada nación, incorporando la necesidad de concientización de los sectores sociales, mediante las construcciones de consenso e identificación.

En lo contemporáneo, el sujeto político se erige desde las concatenaciones anteriores. Para Rancière (2003), el proceso de subjetivación política se relaciona con la necesidad de transformar la realidad identitaria previamente definida por la dominancia, desde donde se notaría “(...) la formación de un uno que no es un yo o uno mismo, sino que es la relación de un yo o de uno mismo con otro” (p.148). Este aspecto, desidentificaría y desclasificaría la singularidad para generar el colectivo negándose a la identidad impuesta. Así, el sujeto



político se presume como parte de los procesos de conformación identitaria del individuo y/o el colectivo. Su esencia deviene de su transformación, enraizada en su devenir histórico, transmutando el plano de lo político, porque "reconfigura el espacio donde las posiciones (...) están definidas" (Rancière, 2003, p. 30).

Desde lo propuesto, el sujeto político es un actor que interviene, gesta y/o se agencia al plano de lo político. Estas acciones no son necesariamente dadas por agentes externos, sino que desde un fin particular va construyendo colectividades basados en actos de decisión/elección que no se sustentan en ningún orden fáctico dado de antemano (Žižek, 2011). Por eso el sujeto político refiere a su determinación y decisión (Derrida, 1997), desarticulando y articulando nuevos aprendizajes cívicos experimentales (Biesta, 2011), siempre anclados a la transformación y agencia política (Zemelman y Valencia, 1990).

En este contexto, los centros escolares son potenciales espacios de aprendizajes cívicos. Porque como proponen Manghi et al. (2021), las escuelas son espacios de subjetividades políticas que permiten las experiencias de encuentro con otros, y de hacer comunidad desde las emociones, discursos y formas de actuar en el mundo. Desde esta racionalidad, la participación de la niñez es un hecho lógico (Biesta, 2016; Ramos-Pardo et al., 2021), pero dicha lógica se confronta con estructuras tales como el adultocentrismo, el patriarcado, y el neoliberalismo (Liebel, 2022), lo que conlleva a que los estudiantes observen a los adultos como sujetos conservadores y con una baja posibilidad de transformación en sus vidas escolares (Liebel, 2021). En el caso de las escuelas con proyectos inclusivos se espera que estos elementos tengan un giro diferente en función de cómo opera la relación niñez-escuela y la conformación de la participación.

1.2 Educación inclusiva y posibilidades de construcción de sujetos políticos

El compromiso por la inclusión es mundialmente transversal. Uno de los últimos hitos es la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que señalan, entre otras cosas, que los países deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ONU, 2015). Desde los planteamientos teóricos de la inclusión (Ainscow, 2020; Messiou, 2019; Slee, 2019), la escuela debe entenderse como un espacio socioeducativo diverso que garantice la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Por lo tanto, la participación estudiantil se configura como un proceso central mediante el involucramiento de niños y niñas en su cultura escolar (Sandoval et al., 2020). Esto requiere de condiciones idóneas para reconocer, construir y potenciar a los estudiantes como actores sociales y sujetos políticos (Liebel, 2022), es decir, implica negociar significados, normas, reglas y espacios de desarrollo integral en función de una ciudadanía activa y democrática (Jiménez y Valdés, 2022).

La investigación educativa señala que las escuelas generan diversas formas de participación; desde las más modestas hasta las más genuinas (Montañés y Lay-Lisboa, 2019). Sin embargo, el principal problema parece no radicar allí, sino en la forma en que se organiza y se piensa la voz del alumnado (Liebel, 2022; Vásquez-Rocca y Manghi, 2020). Según diversos estudios, la participación estudiantil está: 1) sujeta y circunscrita a códigos del adultocentrismo; 2) no se reconoce como derecho sino como beneficio y, 3) está instrumentalizada en función del rendimiento académico (Ascorra et al., 2016; Montañés y Lay-Lisboa, 2019; Sandoval et al., 2020). Según Liebel (2022), predomina -además- el paternalismo, que desconoce y desvaloriza a los niños como sujetos políticos (Gaitán, 2022).

Sin embargo, las escuelas con proyectos educativos inclusivos se erigen como contrapuntos, porque al menos en lo declarativo proponen que la participación debe considerarse como un eje diferenciador de la oferta educativa (Valdés et al., 2020; Sandoval et al., 2020). Sin embargo, no sabemos si esta participación se reduce a lo normativo



(Jiménez y Valdés, 2022). Por eso la pregunta por la construcción del sujeto político es relevante: porque siguiendo la línea teórica presentada (y especialmente en Chile, que es considerado un caso emblemático de racionalidad neoliberal con tendencia homogeneizadora y que utiliza pruebas estandarizadas con altas consecuencias (Bellei y Muñoz, 2023), los infantes se conciben como sujetos supeditados al poder del soberano (Ascorra et al., 2016), y no como sujetos con capacidad de agencia (Gaitán, 2022).

II. Método

Este trabajo se enmarca en una investigación cualitativa etnográfica mayor que tuvo como objetivo analizar el liderazgo, la gestión y el trabajo colaborativo en escuelas con proyectos educativos inclusivos. Para este artículo se reportan los resultados respecto a los estudiantes con el objetivo de explorar cómo se construyen como sujetos políticos en escuelas con proyectos educativos inclusivos.

En coherencia con el objetivo, se realizó un estudio de casos con enfoque etnográfico (Flick, 2015) con la intención de examinar prácticas, perspectivas y visiones del mundo de estudiantes de escuelas con proyectos educativos inclusivos (Booth y Ainscow, 2015). Para seleccionar las escuelas se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015). Este posibilita identificar deliberadamente casos que permitan construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de manera instructiva un fenómeno específico de estudio (Patton, 2014).

Las seis escuelas participantes son urbanas, gratuitas, no realizan procesos de selección de estudiantes y tienen a la inclusión como sello y objetivo de su proyecto educativo institucional. Además, trabajan en contextos de vulnerabilidad, cuentan con programas de apoyo de atención a la diversidad y equipos interdisciplinarios. Por último, han sido parte de investigaciones que estudian buenas prácticas de inclusión escolar en Chile (Valdés et al., 2020).

Para la producción de datos se realizaron observaciones participantes en espacios formales e informales, revisión de documentos claves, entrevistas individuales y grupos focales a estudiantes con énfasis en metodologías participativas y grupos heterogéneos (Flick, 2015). Participaron 40 estudiantes en total, 25 niñas y 15 niños, pertenecientes a 5.º, 6.º, 7.º y 8.º grado de primaria (entre 10 y 13 años de edad).

En las escuelas 1 y 2, los datos se produjeron en el período 2017-2018; en el caso de la escuela 3 en 2019; mientras que las escuelas 4, 5 y 6 fueron en el 2020-2021, por lo tanto, en este caso, el desarrollo de las técnicas se desarrolló mayoritariamente en línea debido a las restricciones sanitarias. En todas las escuelas el trabajo de campo se realizó en el primer semestre de cada año escolar (marzo-julio). Se solicitaron autorizaciones formales a adultos, apoderados y estudiantes visados por el comité de bioética de la universidad patrocinante.

Los datos producidos en las diferentes escuelas y en los distintos períodos se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido semántico (Escudero, 2020; Vásquez, 1994) siguiendo estas etapas: 1) lectura y organización de los datos producidos; 2) codificación abierta; 3) categorización; 4) interpretación y validez de los datos (Shaughnessy et al., 2007). Además, se abordaron los datos de forma interpretativa con temas provenientes de declaraciones manifiestas de los participantes considerando el texto y el contexto del trabajo de campo (Vásquez, 1994). De esta manera se identificaron cuatro categorías de trabajo que permiten responder al objetivo del estudio: 1) La inclusión como proyecto de escuela; 2) La participación estudiantil como práctica formal y protocolizada; 3) Gestión desde los propios estudiantes, y 4) La centralidad de los afectos como elemento de participación.



III. Resultados

3.1 La inclusión como proyecto de escuela

Esta categoría reúne un conjunto de fragmentos que revelan consensos, perspectivas y opiniones por parte del alumnado sobre el proyecto educativo de sus escuelas. Desde los discursos de los estudiantes, se reconoce a sus centros escolares como inclusivos, que implementan acciones educativas para la diversidad, que agrupa estudiantes diversos y consideran la discriminación como una dimensión que debe erradicarse. Además, señalan que el ambiente escolar posibilita que sean considerados, validados, y que sus escuelas son espacios de encuentro y bienestar.

Lo que más me gusta del colegio es que sean como muy... inclusivos... O sea, porque pueden articularse todas las personas que... ya sea que tengan discapacidades o cosas así. Y de hecho en el colegio, ya hace años, hay rampas al lado de las escaleras, y... instalaron un ascensor... para que anduvieran los niños que... que tuvieran alguna discapacidad. (Niña 1, 12 años, grupo focal, escuela 6).

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 (...) Pero la tía Sofía como es la inspectora, me cae súper bien porque (...) siempre nos trata de apoyar y hacernos entender que lo que algunos compañeros hacen está mal, y ella se queda hasta muy tarde acá en el colegio haciendo las cosas que debería en la mañana por estar explicando al curso que lo que está haciendo no está bien. (Niño 1, 11 años, entrevista, escuela 1).

Hay de todo tipo de personas en la escuela. Eh... había personas discapacitadas, eh... hasta había niños con Síndrome de Down... y eran muy, muy inclusivos porque a todos nos ayudaban a... aprender. Y se veía que todos aprendían de la misma manera y tenían los mismos beneficios que... que... no, o sea puede que suene raro decirlo así, pero que... las otras personas. (Niño 2, 12 años, grupo focal, escuela 5).

En las citas extraídas se observa la importancia de cómo el discurso institucional se impregna en las subjetividades de los niños, especialmente la importancia por el respeto hacia el otro. Tanto en el caso de la Niña 1 —que una hace referencia a estudiantes con discapacidad—, como en el Niño 1 —cuando menciona a niños extranjeros—, se distingue no sólo una concepción individual sobre la valoración de la diversidad, sino que la gestión de las propias escuelas en validar y posibilitar la inserción de minorías. Esto se materializa en los documentos de las escuelas que también aluden a la inclusión y a la diversidad. El Niño 2, por su parte, propone el ‘beneficio’ y el ‘aprendizaje’ que se produce, desde los proyectos inclusivos, la convivencia con ‘las otras personas’, que se van haciendo parte de la vida cotidiana y, por ende, uno más del grupo. Esto muestra una dimensión de comunidad que es clave en la construcción de un actor social consciente de la alteridad (Dubrovsky y Ocampo, 2022).

3.2 La participación estudiantil como práctica formal y protocolizada

Esta categoría reúne citas que muestran cómo las escuelas instalan espacios y dispositivos para posibilitar la participación estudiantil. Son los propios estudiantes los que señalan que existen instancias formales e institucionalizadas para que su voz sea escuchada y considerada. Distinguen instancias como el “consejo escolar” y el “centro de alumnos” como espacios en que se canaliza la participación. No obstante, puntualizan que estas instancias son lideradas por adultos —profesores, generalmente— que establecen metodologías de trabajo sobre el procedimiento y los objetivos de esta participación. Estos adultos son bien



valorados por los estudiantes en cuanto a sus roles de orientar, canalizar y apoyar el derecho que ejercen los estudiantes.

Me parece muy bueno porque los profesores y los alumnos no sólo 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, y el profesor Javier. (Niño 3, 11 años, grupo focal, escuela 2).

Como que representa... la voz de los estudiantes. O sea, por lo que siempre nos han dicho (...) y decían "nosotros nos vamos a encargar de representar sus opiniones, de todo el colegio, lo que ustedes piensan", ehh... "ninguno va a quedar como... sin poder dar su opinión". Eh... como que daban propuestas sobre cómo mejorar ciertas cosas. Como, por ejemplo, eh... ventiladores para las salas para los días de calor, calefactores para cuando hacía frío, como... como que todo el grupo es un adulto más eh... dentro de... del colegio. Como representándonos a nosotros. Eh... por ejemplo, la directora representa al colegio entero, y el grupo... ese grupo representaba la voz de los estudiantes. (Niña 3, 12 años, grupo focal, escuela 5).

Entrevistador: La profesora F. nos señaló que existe un consejo escolar que reúne a todas las personas de la escuela. ¿Ustedes participan del consejo escolar?

Sí, yo. Vemos actividades, cosas para los demás niños, qué podemos cambiar del colegio, qué pintar, arreglar (...) [Nos juntamos] los lunes, y ahí conversamos de la escuela, qué vamos a hacer, o si algún niño quiere aportar para el colegio, le juntamos la plata y compramos cosas para emergencia por si falta algo. (Niña 4, 11 años, grupo focal, escuela 5).

En las citas extraídas se identifica que los niños de distintas escuelas establecen al menos tres miradas sobre la participación formal en "centros de alumnos" o "consejos de curso". La primera es de carácter positivo e integrador porque, como establece el Niño 3, permiten que niñez y adultez, se observen (al menos desde la mirada de la infancia) como amigos, soslayando la verticalidad entre profesorado-alumnado. La segunda es la perspectiva con que los estudiantes observan el espacio de participación porque, como propone la Niña 3, en dichos espacios pueden transformarse en "un adulto más dentro del colegio", lo que deja entrever la valoración que la niñez le otorga al mundo adulto en su capacidad de decisión. La tercera refiere a la funcionalidad que se le otorga al estudiantado en espacios de participación formal, porque más allá de los intereses que puedan poseer los niños, se limita a temáticas específicas tales como pintar salas, ventiladores, u otros elementos concretos, siempre mediados y dirigidos por adultos.

No obstante, la gestión de la participación por parte de la escuela (aunque protocolizada y tutelada por adultos) es positiva, ya que instala —especialmente en enseñanza primaria— opciones tempranas para disputar las ideas y los espacios de colaboración (Ascorra et al., 2016).

3.3 Gestión desde los propios estudiantes

Esta categoría reúne un conjunto de fragmentos sobre participación informal por parte de los estudiantes en la escuela y en la resolución de conflictos. Refiere a la manera en que el estudiantado, a través de sus propios recursos, herramientas y visiones del mundo, posicionan sus ideas sobre cómo debe ser la escuela, los adultos, el comportamiento social de sus compañeros, los quehaceres académicos y las propias normas que poseen sus establecimientos. 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 niños quienes enfrentan eventos de sus vidas cotidianas con los cuales no están de



acuerdo. Los estudiantes se muestran capaces de abordar las problemáticas y se autoperceben competentes para aportar en la organización de sus escuelas.

Yo en kínder me hicieron *bullying*, bueno, un compañero no más... por el apellido porque es Cerda, y... en ese momento era muy... gordita. Entonces, les informé a unos profesores, porque no me gustaba que me molestaran, obviamente. Y lo hicieron ponerse en mis zapatos y... lo molestaron por su apellido, a ver cómo se sentía. O sea, no diría que lo molestaron, molestaron, pero... lo hicieron ponerse en mis pies. Y.... él después se disculpó, y ahora somos amigos. (Niña 5, 11 años, grupo focal, escuela 4).

El profesor Moisés no me gusta que, por ejemplo, en el equipo de hombres no podía ingresar como una niña porque antes no era mixto y después se hizo como mixto y que podía ser un equipo de hombres y otro de mujeres. Y ahí yo me añadí al de mujeres (...). Pero no me gustaba que, por ejemplo, si faltaba una niña a mi grupo, un niño se podía añadir, y podía jugar un niño en el grupo de las niñas, pero una mujer no se podía añadir al grupo de los hombres. Por cosa de no sé, como que las mujeres no éramos tan buenas como para poder llegar al nivel de los hombres y eso la verdad es que no me gustó nada (...) así que hicimos un grupo solo de niñas y empezamos a jugar entre nosotras, y el profesor Moisés nos dijo que jugáramos con el equipo de los niños, y le dijimos que no, porque antes nos habían separado y eso no nos había gustado. (Niña 6, 12 años, entrevista, escuela 5).

Pero los compañeros, algunos como que no incluyen mucho, por ejemplo, a mí me pasó que yo me abrazaba con mis amigos y nos decían *gay*, y lo decían como una ofensa, y a mí me parecía que era muy pesado de su parte, porque ser *gay* o lesbiana no significa ser algo malo. Es como parte de la vida, es como a ti te gusta una mujer y tú eres mujer, no importa, igual es parte de la vida, es como que a un hombre le guste una mujer, es como igual que a una mujer le guste una mujer y no hay nada malo. O cuando los profesores decían "chicos, no se paren mientras yo voy al baño" y por ejemplo un compañero decía "el que se pare es *gay*" y lo decía como de mala manera, y a mí me parecía muy malo (...) Así que cuando decía eso, yo me paraba, y otros compañeros también, y le decíamos, soy *gay*, y qué, ¿qué tiene de malo? (Niño 4, 12 años, grupo focal, escuela 6).

En las citas se aprecian tres niveles de autogestión. En la primera, la Niña 5 da cuenta sobre la forma en que busca apoyo en el mundo adulto para resolver las agresiones de un compañero, con el cual, tras la resolución del problema, establece que hoy en día son amigos. Es relevante rescatar su concepción de empatía sobre la venganza, porque enfatiza la importancia de que el agresor "se pusiera en sus zapatos", y lograra comprender, desde la intervención de los profesores, cómo se siente una persona que es ofendida.

En la segunda cita se observa otro nivel de gestión, se confronta a los adultos y se resuelve desde los recursos de los estudiantes. La Niña 5 relata la segmentación de género en el deporte. Ante la molestia, las niñas deciden apartarse de ese orden hegemónico construyendo un espacio paralelo, y negándose, posteriormente, a integrarse al juego propuesto con reglas que son consideradas injustas.

En la tercera cita se distingue un tercer nivel, que se constituye de prácticas y discursos ante la discriminación de los pares. Porque el Niño 4 confronta las bromas patriarcales por considerar que contribuyen a la exclusión. La pregunta "qué tiene de malo ser lesbiana o *gay*" no es un acto retórico, sino que gestiona la confrontación, porque al pararse busca ser calificado de *gay*, desafiando una estructura de género impuesta y proponiendo nuevos discursos y la aceptación de todos. Finalmente, en esta cita resalta que dicha gestión se realiza en ausencia de adultos, desde los principios y valores de los estudiantes. Esta



categoría es clave en la construcción de sujeto político, ya que evidencia posicionamiento, disentimiento y gestión por parte del alumnado (Jiménez y Valdés, 2022).

3.4 La centralidad de los afectos como elemento de participación

Esta categoría muestra la importancia que los estudiantes le otorgan a los afectos, las relaciones positivas, los apoyos y el vínculo, especialmente entre profesor-alumno, para crear y sostener espacios de participación. Desde este lugar, los niños son potenciados como sujetos que pueden opinar sobre su “estar” en la escuela, debido al sello del proyecto educativo y a la prevalencia de una cultura escolar acogedora.

Investigador: Hablemos del equipo directivo ¿Qué les gusta de la directora?

Siempre sonrío y abraza a la gente... por ejemplo cuando una le quiere decir algo serio, ella llega y te abraza, se ríe y después le puedes decir, te sube el ánimo. (Niña 7, 11 años, grupo focal, escuela 1).

Cuando, por ejemplo, cuando peleamos en la sala, nos lleva, nos da un abrazo y después nos dice, así como enojona, pero con risa. (Niño 6, 11 años, grupo focal, escuela 1).

Investigador: “Han pasado dos directoras por esta escuela en los últimos años, con la nueva directora, ¿cómo se han llevado?”

La directora anterior (...) era más como cerrada o se tomaba más el trabajo en serio, o sea no estoy diciendo que la nueva no trabaje en serio, o sea es muy buena directora, las dos. Pero la anterior era como un poquito más cerrada, y la de ahora se toma un poquito más como conocer más a los niños, ver en el ambiente en el que está trabajando y todo. (Niña 8, 12 años, grupo focal, escuela 6).

Claro, porque siento que ve también, de la perspectiva de los niños que algunos estamos muy cansados como de tareas, que estamos cansados de estar todo el día en la pantalla. Entonces ella también dice como, también se tienen que dar un descanso, algo así. Entonces también me gusta que vean la perspectiva entre los niños. (Niña 9, 12 años, grupo focal, escuela 5).

En las citas presentadas se da cuenta de cómo los niños plantean la importancia del afecto en la relación con los adultos, principalmente con la autoridad. En las primeras citas (Niño 6 y Niña 7), se hace énfasis en los abrazos y en las sonrisas, aun en espacios de encuadre y autoridad, tales como reprochar por una pelea. Se infiere de ello la valoración de proximidad en el “estar enojado como con risa”; la validación del rol de autoridad, y los efectos que el discurso posee cuando es acompañado por el afecto.

En las siguientes citas (Niña 8 y Niña 9) se distingue la diferencia entre la directora anterior y la actual. Observan una antigua directora enmarcada en la distancia, centrada en los quehaceres formales, lo que definen como “cerrada”. En contraparte, la nueva directora, al observarla como presente, la consideran “abierta”. A este cambio le otorgan un valor de gestión, porque ven que una directora cercana es capaz de resolver de mejor manera la crisis que provocó la pandemia, en relación con las clases remotas. Particularmente porque su cercanía se traduce en una persona preocupada, que observa la escuela “desde la perspectiva de los niños”. Esta última categoría presenta la escuela como espacio de encuentro, incluso en contexto de pandemia, y muestra un involucramiento estudiantil basado en el respeto y la confianza para participar (Valdés et al., 2020).



IV. Discusión y conclusiones

Al preguntarnos por la construcción del sujeto político, desde los postulados teóricos abordados y estableciendo algunas concordancias específicas en el plano de la emergencia del sujeto, es posible señalar que para Bobbio (2000), Derrida (1997), Gramsci (2005), Rancière (2003) y Žižek (2011), la acción del sujeto político no requiere de condiciones idóneas, sino que agencia con otros y se confronta al orden impuesto. Sin embargo, a la luz de los resultados, las escuelas inclusivas nutren su acción a través de un escenario diferente que construye sujetos políticos distintos. Al partir de las bases de la participación y la valoración de la diversidad como proyecto educativo, posibilita que niñas y niños se configuren como sujetos políticos que disputan el poder y confrontan el orden hegemónico, pero desde la multidimensionalidad (Jiménez y Valdés, 2022). Esto significa que no actúan a partir del miedo ni el desconocimiento de la otredad, sino de las bases del reconocimiento del otro, de la valoración de la diferencia, y desde el principio que la participación es un eje para la confrontación de las ideas.

Desde esta premisa, consideramos cinco elementos fundamentales a discutir. Primero, sobre el potencial transformativo que tiene la participación estudiantil. La apertura a generar estructuras de participación activa desde las escuelas configura un espacio iniciático, pero significativo, en los modos en que los estudiantes habitan el espacio social (Ascorra et al., 2016). Asimismo, proyecta un accionar, en tanto sujetos políticos en construcción, hacia una participación social activa desde una perspectiva crítica. En este ámbito, el proceso de construcción de los sujetos políticos se establece en una relación de alianza con la escuela, en tanto se configura como uno de los espacios más relevantes en la socialización de niños y niñas y que, ejerciendo tal responsabilidad, provisiona y/o restringe las áreas de participación estudiantil (Messiou, 2019). Esto es clave para proponer que la participación estudiantil se realiza con la escuela y no en la escuela.

Lo segundo refiere a la importancia de los espacios protocolizados. En la lectura de las acciones, la visión de la inclusión como proyecto de escuela manifiesta el reconocimiento de las y los estudiantes hacia los centros educativos como espacios inclusivos, lo que evidencia el desarrollo de una dirección altamente positiva acerca de la institución que se proyecta y la conformación de sujetos políticos (Mangui et al., 2021). Los repertorios, como discursos propios de un lenguaje común, se encuentran presentes y reflejados en el compromiso de los propios estudiantes con sus centros escolares. De allí que se levanta, por parte de las escuelas, la participación estudiantil como práctica formal (Ascorra et al., 2016). Esta apertura a establecer mecanismos protocolizados propicia la consolidación del ejercicio democrático (Oraisón, 2016), por lo tanto, es un eje articulador de la construcción de los sujetos políticos, especialmente en el rango etario de los estudiantes participantes y en el nivel de enseñanza primaria. Esto abre espacios tempranos para la formación crítica y participativa.

Tercero, sobre la relevancia de los afectos. La gestión a través de los propios estudiantes reconoce y refuerza su capacidad de organización y validación en la observación de las diversas problemáticas escolares (Esteban et al., 2022), potenciando aún más la participación directa de las y los estudiantes, junto con establecer enlaces adheridos a la promoción de la responsabilidad local y las formas de problematización desde la gestión colectiva, en tanto se consideran actores susceptibles de intervenir y gestar en el plano de lo político (Jiménez y Valdés, 2022). En este contexto, la centralidad de los afectos como elemento de participación se configura como un elemento clave en el plano actitudinal (Booth y Ainscow, 2015), puesto que el desarrollo de relaciones de respeto y confianza entre los integrantes de la comunidad escolar consolida el compromiso participativo, junto con colaborar en formas de participación institucional colaborativas y sensibles a las necesidades de todos sus integrantes (Valdés et al., 2020).



Cuarto, la importancia de los espacios de encuentro. La discusión de las categorías muestra que efectivamente las escuelas son espacios de subjetividades políticas que permiten las experiencias de encuentro (Mangui et al., 2021). Esto posibilita la construcción de sujetos políticos, ya que el alumnado es consciente del ordenamiento histórico de los vínculos, desafía órdenes establecidos que no calzan en sus visiones del mundo y por lo tanto propone y tensiona su cotidianeidad en la escuela (Esteban et al., 2022; Rancière, 2003; Sandoval et al. 2020).

Quinto, sobre la importancia de interpretar estas discusiones con la prudencia. Si bien la inclusión se posiciona como una experiencia participativa (Sandoval et al., 2020), al mismo tiempo conviene señalar que, desde una perspectiva crítica, las condiciones que ofrecen las escuelas participantes siguen siendo restrictivas, ya que la prioridad está en configurar al alumnado como destinatario del proyecto educativo inclusivo, pero no como actor social capaz de pensar y protagonizar la organización escolar como espacio de encuentro democrático y ciudadano. Muestra de esto es el lugar que ocupan los adultos en el liderazgo y gestión de los espacios participativos. Además, se visualiza que las escuelas crean espacios principalmente normativos de participación, pero no se aprecia posibilidad de nuevos y genuinos espacios de construcción, así como tampoco se percibe que el alumnado pueda intervenir en las dimensiones más importantes de una organización escolar (Liebel, 2022).

Se concluye que las escuelas promueven condiciones de participación basadas en la generación de dispositivos organizacionales, prácticas formales y relaciones interpersonales basadas en los afectos. Al mismo tiempo, el alumnado, a través de sus propias visiones del mundo, posicionan sus ideas sobre cómo debe ser la escuela (Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020). Estos elementos dialogan convenientemente con la literatura sobre educación inclusiva que muestran la preeminencia de la actividad participativa (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2019; Sandoval et al., 2020) y al mismo tiempo proyectan posibilidades relevantes para la conformación de sujetos políticos (Jiménez y Valdés, 2022).

Los hallazgos referidos en esta investigación permiten generar aportaciones al campo de conocimiento sobre inclusión, participación y escuela en tres planos distintos pero complementarios; primero, la relevancia de la participación como práctica inclusiva que posibilita mejores y mayores niveles de interacción entre alumnado y cultura escolar; segundo, la capacidad de autogestión del alumnado para resolver y abordar problemáticas cotidianas ante la intermitencia del mundo adulto; tercero, entender la inclusión como un acto político que requiere entender al alumnado como actor social y sujeto político capaz de transformar su espacio escolar. Sin embargo, estos tres elementos todavía requieren de mayor discusión y evidencia empírica para posicionar la participación estudiantil como una práctica de relevancia política para la construcción de escuelas con orientación inclusiva. Asimismo, las proyecciones apuntan a continuar la discusión teórica y empírica acerca de los contornos de la participación estudiantil y la construcción de sujetos políticos en escuelas con proyectos educativos inclusivos. Las limitaciones de este estudio radican en la preeminencia de entrevistas y grupos focales, y con uso complementario de observaciones y revisión documental, en la producción y análisis de datos. La investigación educativa, sobre todo aquella que trabaja en contextos de inclusión, debe avanzar hacia metodologías más participativas y menos adultocéntricas en relación al mundo social del alumnado. El equipo de investigación a cargo de este estudio se encuentra actualmente transitando hacia marcos metodológicos más relacionales, participativos y lúdicos para producir información relevante con niñas, niños y adolescentes.



Contribución de autoría

René Valdés Morales: conceptualización (50%), curación de datos, análisis formal (50%), metodología (40%), redacción de borrador original (40%).

Luis Jiménez Díaz: análisis formal (50%), metodología (30%), redacción de borrador original (40%).

Cecilia Ximena Olivares Koyck: conceptualización (50%), metodología (30%), redacción de borrador original (20%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

ANID/Fondecyt N° 3200192; ANID/Fondecyt N° 3230609; ANID/Fondecyt N° 11230630

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.

<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 01-18.

<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>

Bellei, C. y Munoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24, 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, life-long learning and the politics of citizenship*. Sense Publishers.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.

<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/183>

Bobbio, N. (2000). *Ni con Marx ni contra Marx*. Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. y Bovero, M. (1985). *Origen y fundamentos del poder político*. Grijalbo.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>

Derrida, J. (1997). *Del derecho a la justicia. Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Tecnos.

Dubrovsky, S. y Ocampo, A. (2022). *En torno a lo político de la inclusión*. CELEI.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Escudero, C., (2020). El análisis temático como herramienta de Investigación en el área de comunicación social. Contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://latrama.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/746>

Esteban, M. B., Novella, A. M. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from



- childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157.
<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/36>
- Figuerola-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (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.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gaitán, L. (2022). Debates y desafío en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3). <https://dx.doi.org/10.5209/poso.79783>
- Gramsci, A. (2005). *Antología*. Siglo XXI.
- Hernández, A. E. (2022). Aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas: una microgenealogía de la protesta en escuelas secundarias. *Última Década*, 30(59), 75-102.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000200075>
- Hernández, P. y Carrillo, D. (2019). El estudiante como sujeto político: hacia su reconocimiento en el territorio escolar. En A. Novoa y M. Ramírez-Orozco (Comp.), *La educación y el sujeto político. Aporte crítico* (pp. 73-94). Ediciones Unisalle.
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 297–315. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-27.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Liebel, M. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismo de los niños y niñas*. Catarata.
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, 30(58), 4-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Mangui, D., Valdés, R. y Zenteno, S. (2021). Explorando la otra escuela: voces de niñas, niños y jóvenes escolarizados. *Praxis educativa*, 25(1), 1-22.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5244>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768–781.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Montañés, M. y Lay-Lisboa, S. (2019). Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: el caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto). *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (43), 89–115.
<https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24300>
- ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 89-107.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4345>
- Patton, M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.



- Pavez-Soto, I. y Sepúlveda, N. (2019). Conceptos de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Ramos-Pardo, F. J., Martínez-Marín, I. y Blanco-García, M. (2021). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 50, 2103-2126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Rancière, J. (2003). *The philosopher and his poor*. Duke University Press.
- Rousseau, J. J. (1985). *Discurso sobre la economía política*. Tecnos.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. y Zechmeister, J. S. (2007). *Métodos de investigación en Psicología*. Mc Graw Hill.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Spinoza, B. (2007). *Tratado político*. Quadrata.
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.
- Valdés, R., Manghi, D. y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), e1096. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vásquez-Rocca, L. y Manghi, D. (2020). Exclusión del 'estudiante secundario'. Análisis multimodal en medios de Chile. *Logos*, 30(2), 297-313. <https://dx.doi.org/10.15443/rl3023>
- Zemelman, H. y Valencia, G. (1990). Los sujetos sociales. Una propuesta de análisis. *Acta Sociológica*, 3(2).
- Žižek, S. (2011) *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós.