

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



Instituto de Ciencias de la Educación  
para la Investigación Interdisciplinaria



ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: [iceii@humanas.unlpam.edu.ar](mailto:iceii@humanas.unlpam.edu.ar)

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Explorando la otra escuela: voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados. Artículo de Dominique Manghi, René Valdés y Sebastián Zenteno. Praxis educativa, Vol. 25, No 1 enero - abril 2021. E ISSN 2313 934X. pp. 1 22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250113>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Explorando la otra escuela: voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados

Exploring the other school: voices of school children and youth

Explorando a outra escola: vozes de crianças e jovens escolarizados

### Dominique Manghi

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
[dominique.manghi@pucv.cl](mailto:dominique.manghi@pucv.cl)  
[ORCID 0000-0002-0278-9899](https://orcid.org/0000-0002-0278-9899)

### René Valdés

Universidad Andrés Bello, Chile  
[revalmorales@gmail.com](mailto:revalmorales@gmail.com)  
[ORCID 0000-0003-4242-9748](https://orcid.org/0000-0003-4242-9748)

### Sebastián Zenteno

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Chile  
[szenteno@academicos.uta.cl](mailto:szenteno@academicos.uta.cl)  
[ORCID 0000-0002-9388-0312](https://orcid.org/0000-0002-9388-0312)

## Resumen

El objetivo de este estudio es analizar los procesos de inclusión educativa a partir de las voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados (NNJE) respecto de su experiencia escolar en contextos de educación eficaz e inclusiva. En el marco de una etnografía escolar, se llevaron a cabo grupos focales basados en una metodología participativa a un total de 30 estudiantes de tres escuelas del norte de Chile. Los resultados señalan que los estudiantes desean enfrentarse a nuevas experiencias escolares, abrir la escuela a la comunidad, mejorar la calidad de vida de la ciudad en donde viven y desplazar la sala de clases como único espacio de enseñanza. Además, valoran altamente la inclusión como valor social y educativo. Las discusiones finales giran en torno a los silencios y tensiones visualizados en las respuestas de los estudiantes y a la importancia de la participación estudiantil.

**Palabras clave:** participación estudiantil; inclusión educativa; educación eficaz; investigación participativa; etnografía escolar.

## Abstract

The objective of this study is to analyze the processes of educational inclusion based on the voices of school children and young people (NNJE) regarding their school experience in effective and inclusive education contexts. Within the framework of a school ethnography, focus groups based on a participatory methodology were carried out with a total of 30 students from three schools in the north of Chile. The results indicate that students want to face new school experiences, open the school to the community, improve the quality of life in the city where they live and move the classroom as the only teaching space. In addition, they highly value inclusion as a social and educational value. The final discussions revolve around the silences and tensions visualized in the students' responses and the importance of student participation.

**Keywords:** student participation; educational inclusion; effective education; participatory research; school ethnography.

## Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os processos de inclusão educacional a partir das vozes de crianças e jovens em idade escolar (NNJE) sobre sua vivência escolar em contextos de educação efetiva e inclusiva. No âmbito de uma etnografia escolar, organizaram-se grupos focais baseados em uma metodologia participativa com um total de 30 alunos de três escolas do norte do Chile. Os resultados indicam que os alunos desejam enfrentar novas experiências escolares, abrir a escola para a comunidade, melhorar a qualidade de vida na cidade onde residem e movimentar a sala de aula como único espaço de ensino. Além disso, valorizam muito a inclusão como um valor social e educacional. As discussões finais giram em torno dos silêncios e tensões visualizadas nas respostas dos alunos e a importância da participação dos alunos.

**Palavras-chave:** participação estudantil; inclusão educacional; educação efetiva; pesquisa participativa; etnografia escolar.

## Introducción

Las diversas y ya documentadas experiencias de segregación, de exclusión y de discriminación que viven niños, niñas y jóvenes escolarizados (en adelante NNJE), en el ámbito escolar, dan cuenta de que la diversidad no siempre ha sido considerada un valor educativo. Esto ha significado que diversos representantes del mundo educacional coincidan en que las escuelas deben ir avanzando hacia un modelo de escuela inclusiva, entendiendo la inclusión como un conjunto de procesos, ya sea de acceso, de participación y de aprendizaje, que garanticen una educación justa y de calidad para todos los y las estudiantes, no solo para aquellos que presenten Necesidades Educativas Especiales (Unesco, 2018). Para el caso de este trabajo, el foco estará puesto, principalmente, en el proceso participativo.

Los primeros hitos para avanzar en esta tarea a nivel internacional nacen con la conocida Declaración de Salamanca (1994), declaración firmada por 300 participantes en representación de 92 países (entre ellos, Chile). A esta iniciativa le siguen otras como la elaboración del *Index for Inclusion* (2000), a partir de la investigación acción, y el movimiento *Improving Quality Education for All*, ambos de Reino Unido (2003); la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (1996), así como el respaldo de organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, UNICEF, entre otros, que se suman a la idea de que la escuela inclusiva puede combatir la segregación que ha sido profundizada por la sociedad neoliberal.

En el caso de Latinoamérica, la educación inclusiva también se ha propuesto como meta educativa, llevando a cabo una serie de políticas inspiradas en la inclusión (Dainez y Naranjo, 2005), a pesar de que la región aún experimenta grandes dificultades en el cumplimiento efectivo de derechos educativos. Para el caso chileno, la situación es similar: se han hecho diversos esfuerzos por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo —algunos de estos en nombre de la inclusión—. No obstante, particularmente en Chile, existe la tensión de intentar construir una escuela inclusiva en un sistema escolar que se caracteriza por tener un modelo educativo basado en principios de mercado (Bellei, 2015), y que incluso ha sido llevado al extremo, ya que como señala Sisto (2019), Chile ha sido considerado un auténtico laboratorio de políticas neoliberales.

Ahora bien, han sido muchas y variadas las iniciativas que se han llevado a cabo para transformar las aulas y las instituciones escolares en nombre de la inclusión. No obstante, la evidencia plantea que dar respuestas educativas diversas a los NNJE no implica, necesariamente, un acto inclusivo en sí mismo, sino que, además, es relevante y altamente recomendable escucharlos y visibilizar su voz como sujetos de derecho y actores socialmente validados (Chávez y Vergara, 2017; Poblete y Galaz, 2017; Thousand *et al.*, 2015; Vergara *et al.*, 2015; Nieto y Portela, 2008). En este contexto, entender la inclusión como un proceso de participación se configura como una necesidad para pensar en escuelas más justas y democráticas. Del mismo modo, en este trabajo, entendemos a los NNJE como estudiantes de enseñanza primaria y secundaria (entre 6 y 17 años) que, actualmente, se escolarizan en centros educativos chilenos. En función de lo dicho anteriormente, este estudio se propone

como objetivo analizar los procesos de inclusión educativa a partir de las voces de NNJE respecto de su experiencia escolar en contextos de educación eficaz e inclusiva.

### **Características de una escuela inclusiva**

La literatura sobre escuelas inclusivas ha dado pasos relevantes para entender la inclusión como un proceso que debe institucionalizarse, es decir, desarrollarse paulatinamente modificando cultura, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015). De esa manera, la escuela inclusiva se entiende, teóricamente, como el espacio formal donde se prescribe la oferta educativa a la diversidad aspirando a la plena escolarización (acceso, participación y aprendizaje). Es conveniente precisar, por lo tanto, algunas características claves de una escuela inclusiva (Unesco, 2018; Booth y Ainscow, 2015; Stainback y Stainback, 2007).

- Adopta un modelo social. Esto quiere decir que las características individuales no son fijas ni están predeterminadas, sino que dependen de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos.
- Enseña considerando la diversidad. La puesta en acción de las estrategias de enseñanza para responder a la diversidad exige amplia flexibilidad, ya sea de tipo curricular, estructural, de proceso o de prácticas de aula.
- Cuenta con una cultura escolar con orientación inclusiva que celebra la diversidad como un valor social y educativo. Esta implicancia empuja a los profesionales de la escuela a la reflexión constante, al compromiso de innovación y a la instauración de valores y comunidades escolares.
- Cuenta con un liderazgo comprometido con la inclusión, combinando participación, colaboración, colegialidad y coordinación.
- Se relaciona con el entorno. Una escuela inclusiva se asegura de que la comunidad participe en las políticas y decisiones de una escuela. Al mismo tiempo, promueve redes de apoyo para facilitar el cambio escolar.
- Considera a sus miembros, especialmente a estudiantes, como sujetos de derecho. Es decir, genera los espacios e instancias para su participación plena en los procesos escolares y resguarda sus derechos humanos para que la atención a la diversidad sea completa.

Este último punto es claro en señalar que la escuela considera a sus estudiantes como sujetos de derecho, que la participación es relevante y que la diversidad —no solo entendida desde un valor neoliberal opuesto a la normalidad, sino centrada en la alteridad— debe ser valorada y atendida. Sin embargo, ¿qué significan estas ideas? Lo primero que debemos advertir es que cuando se habla “de la escuela” se habla del mundo social de los profesionales. Es decir, se habla desde los códigos de la adultez (Mayall, 2002; Vergara *et al.*, 2015). Y lo segundo es que gestionar la diversidad no es solo ofrecer respuestas educativas flexibles, sino que implica algo más profundo y pocas veces reiterado: implica visibilizar la voz estudiantil como otro legítimo, promover su participación y, por lo tanto, considerar a los y las estudiantes como actores sociales dentro y fuera de la escuela (Gaitán, 2006;

Fielding, 2011). Esto significa prestar atención a la experiencia escolar estudiantil considerando su subjetividad en la reconfiguración de una escuela con orientación inclusiva que frecuentemente es solo pensada desde los adultos, quienes finalmente determinan las mejores decisiones para los estudiantes. Este trabajo focaliza sobre este punto: entender la inclusión como una acción participativa, ya que todas las decisiones escolares, incluidas las que se realizan en nombre de la inclusión, se hacen desde la adultez, desde el profesorado y asumiendo un conjunto de interpretaciones sobre cómo debe ser la experiencia escolar del alumnado. Ante esto, el desafío es ampliar los horizontes de la inclusión haciendo preguntas sobre cómo debe entenderse la experiencia escolar inclusiva desde los propios estudiantes.

### **Los estudiantes como actores sociales**

En los últimos años, el concepto de inclusión se ha materializado en tres dimensiones o procesos: el acto de estar en la escuela (presencia), el acto de aprender en la escuela (rendimiento escolar) y el acto de participar en la escuela (ser parte de la cultura escolar). Sobre este último punto, Booth y Ainscow (2015) toman un posicionamiento y declaran que el foco de la inclusión está en la participación, especialmente en la participación de los estudiantes, señalando que “la participación implica dos elementos: la acción participativa o actividad y la participación en sí misma” (p. 27). Y si bien parece sensata la idea de señalar que la participación va más allá de estar, también es necesario advertir que parece confusa la idea de que la participación implica una acción participativa. Su tautología limita la posibilidad de profundizar en los NNJE como actores sociales, lo que significa, por lo tanto, un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante discursos, prácticas y estrategias que permitan que todos tengan la posibilidad de ser parte del espacio escolar que habitan.

Cuando nos referimos a NNJE como actores sociales, lo hacemos desde un enfoque que los considera sujetos con derecho a participar e incidir activamente en la vida social en que se desenvuelven (Cousiño y Foxley, 2011; Corvera, 2011). Sin embargo, la evidencia no condice con esta realidad, ya que la literatura consultada muestra que los espacios escolares son gestionados, en todas sus dimensiones, por el mundo adulto, siendo los NNJE un grupo que no disputa los espacios de poder, lo que hace casi imposible que puedan decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente (Gaitán y Liebel, 2011; Pavez, 2012).

Si bien la participación de los estudiantes en las escuelas parece estar asentada en una cultura inclusiva, lo cierto es que para que se haga efectiva es necesario repensar las escuelas desde sus propias políticas y prácticas. Pensar de esta forma las escuelas nos ayuda a evaluar y pensar la mejora escolar desde otros aspectos que no son medidos en las políticas educativas: mediante diálogo, resignificación, participación democrática, aprovechando la experiencia que ya tiene el alumnado, la colaboración y reflexión y más allá de la sola presencia en actividades o el solo hecho de ejercer un voto en relación con alguna elección.

Proponemos ampliar esta perspectiva de participación—como sujeto valorado dentro del ámbito escolar— considerando los aportes de los Nuevos Estudios de la Infancia, hacia los

estudiantes de la escuela como actores sociales. Si ser NNJE es una construcción sociohistórica y una institución social, configurada a partir de la sedimentación de procesos materiales y simbólicos acumulados que configuran la manera en que entendemos a los niños y las niñas (James y James, 2004), la escolarización de los estudiantes puede ser reconocida como situada históricamente, donde los estudiantes habitan un espacio social y lo reproducen, así como, a la vez, contribuyen a su transformación. Los NNJE se constituirían a partir de sus relaciones con el mundo adulto, las que son históricamente configuradas y establecidas a partir de la subordinación de los y las estudiantes (Mayall, 2002; Vergara *et al.*, 2015). Esto, entonces, implicaría que los NNJE no solo participan dentro de la escuela, sino fuera y a través de ella, ya que uno de los propósitos de la participación sería la transformación del espacio históricamente construido.

Según señala Vergara *et al.* (2015), debemos pensar a los estudiantes como actores sociales y escuchar su(s) palabra(s) desde tres dimensiones. Primero, como discursos cultural y socialmente construidos, que pueden expresar ideas novedosas y emergentes. Segundo, hay que considerar que sus discursos sociales, así como los de cualquier actor social, han sido conformados en lo social, es decir, no se trata de voces 'puras', inmunes a las determinaciones sociales. La tercera dimensión implica considerar a los estudiantes y sus discursos, no solo como una determinada generación, sino también a partir de sus condiciones de clase, de género, de etnicidad, sujetos complejos insertos en relaciones sociales diversas (Vergara *et al.*, 2015).

Las dificultades para que los NNJE participen en las escuelas y piensen su experiencia escolar tienen su raíz en el adultocentrismo. Los diferentes dispositivos de escolarización de NNJE han sido diseñados y aplicados por personas adultas. Esto permite, por un lado, que los adultos interpreten las necesidades de los estudiantes y, por otro lado, que intenten satisfacerlas desde los propios códigos de la adultez. Esto generaría finalmente una marginalización de NNJE en tanto se les excluye de lo público. Por esta razón, hay que avanzar en participación estudiantil, entendiendo esta como la experiencia personal y colectiva de NNJE que le permite implicarse en proyectos sociales y educativos. La participación sería la puerta de entrada al protagonismo estudiantil, la cual debe ser crítica y no simple. Es decir, no debe reproducir las desigualdades e injusticias (Lay-Lisboa, 2018).

La participación de los NNJE, por lo tanto, es un proceso lento, que implica reconfigurar significados y, en consecuencia, es un proceso que lleva tiempo (Booth y Ainscow, 2015), ya que considerar a los NNJE como actores sociales modifica las pautas escolares y sociales tradicionales y conlleva, por ende, una forma integral (e incluso entusiasta) de entender la inclusión escolar.

### **La experiencia de estar en la escuela**

Considerar a los estudiantes como actores sociales supone prestar atención a la experiencia escolar. Es decir, considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también los sentidos que se ponen en juego sobre lo que se piensa acerca de las funciones de la escuela, lo que les gusta hacer a los estudiantes, las formas de participación y los conflictos en el espacio escolar (Núñez y Litichiver, 2015).

Una definición de experiencia, desde una perspectiva filosófica, es "eso que me *pasa*", y el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso que registra una huella, una marca, una herida. Esta sería la experiencia como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo, de estar en la escuela, de ser un/a estudiante (Larrosa, 2009). La experiencia de sí es definida como el producto de un proceso de construcción, histórico y complejo, en el que se entrelazan los discursos que definen al sujeto. De esta manera, es el propio estudiante, edificado singularmente en las prácticas escolares, quien aprende a mirarse, analizarse, narrarse y juzgarse desde una cierta subjetividad (Gregorio, 2001). Las formas de experimentar la escuela no pueden aislarse de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos en los que se enmarca. Lo escolar implicaría acciones e interpelaciones que las escuelas realizan, mediante dispositivos complejos o sistemas educativos organizados (Larrondo, 2012), para formar una determinada identidad (Dussel, 2004). La construcción de esta identidad, según Perrenoud (2006), se relaciona con tres dimensiones: (1) con las formas de enseñar y aprender, (2) con el oficio de alumno y (3) con el sentido del trabajo escolar. Este último está ligado a la heterogeneidad de intereses y preferencias que tienen los estudiantes por determinadas materias o actividades dentro de la escuela. Por lo tanto, guardan relación con sus expectativas de futuro, con sus consumos extraescolares y con las actitudes de los profesores frente a las enseñanzas más desafiantes y entretenidas (Larrondo, 2012; Núñez y Litichever, 2015).

En este sentido, estudios chilenos nos señalan que, para escolares chilenos, estar en la escuela puede ser concebido como un deber, como un oficio o como un placer (Vergara *et al.*, 2015). Para otros, la experiencia educativa tiene como centro la idea de mérito o esfuerzo, que participa de manera importante en las maneras en que se constituyen como sujetos los estudiantes chilenos (Araujo y Martuccelli, 2015). En general, la experiencia de estar en la escuela —de ser un NNJE— se traduce, muchas veces, como un trabajar en el espacio escolar, donde se asignan a los estudios un sentimiento de utilidad y, a la vez, una serie de tensiones, en las cuales los estudiantes se perciben como autores de su escolaridad (Dubet, 2010). Otra forma de definir la experiencia escolar se asocia a las posibilidades que ofrece el espacio escolar para encontrarse con otros. La escuela recrea la posibilidad moderna del uso de la ciudad, en tanto posibilita la convivencia y la cooperación e implica, principalmente, el hecho de compartir el mismo espacio con aquellos a quienes no soportamos y que conlleva el respeto a lo diferente (Núñez y Litichever, 2005). El espacio escolar, como cualquier otro, debería resguardar el derecho a la vida en los espacios. Esto significa el derecho a los lugares de encuentro y de intercambios, a los ritmos de vida y uso del tiempo, porque supone también confrontación de diferencias, conocimientos y reconocimientos recíprocos (Lefebvre, 1974). La experiencia escolar, por lo tanto, se pondría en juego en un escenario de socialización y negociación de sentido desde donde se significa la identidad individual y colectiva de los actores sociales (Echavarría, 2005). Desde esta perspectiva, es relevante situar la escuela no solo como una institución, sino como un proyecto político con una función social específica e intencionada (Sinisi, 2010).

De esta manera, comprender la experiencia escolar desde una perspectiva situada se ve afectada y tensionada por la administración de los establecimientos y sus contextos sociales. Una

realidad ejemplificadora de esta tensión sería la oposición del mundo juvenil a la escuela, que, además, en colegios públicos y populares, se refuerza por la distancia o por el conflicto entre barrio y escuela. Alumnos y profesores elaboran dos versiones complementarias y opuestas de estas tensiones, como si los estudiantes no pudieran construirse como escolares y como individuos sin estas formas de experiencia escolar. Es decir, en modalidades escolares de socialización dominadas por una unidad normativa conjugada por esfuerzo de escuela y familia (Dubet y Martucelli, 1998; Dubet, 2010). Si además le añadimos el proyecto político, no solo de la escuela, sino del sistema escolar, entonces las tensiones son mayores para entender la experiencia escolar y comprender la polifonía de voces de los estudiantes.

Según lo señalado anteriormente, el objetivo de este estudio es analizar los procesos de inclusión educativa a partir de las voces de niños, niñas y jóvenes respecto de su experiencia escolar en contextos de educación eficaz e inclusiva, puesto que, si bien el sistema escolar se ha propuesto avanzar en inclusión, a la vez, las demandas a las escuelas apuntan a la efectividad y el logro de metas educativas de tipo académicas. Consideramos que aquí, además, se genera una tensión, ya que las escuelas deben responder a los principios de la inclusión (como flexibilización, foco en procesos y colaboración) y, a la vez, debe responder a los indicadores de efectividad escolar bajo estrictos regímenes evaluativos (estandarización, rendición de cuentas, etc.), asunto que, en la práctica cotidiana, debe ser resuelto por las propias comunidades educativas.

## **Marco metodológico**

### ***Diseño, enfoque de investigación y participantes***

Este estudio es parte de un estudio mayor (Conicyt/PIA CIE 160009) que busca analizar la participación de NNJE de escuelas públicas chilenas en las prácticas educativas y procesos inclusivos a partir de sus experiencias y valoraciones. Desde un diseño cualitativo y mediante un enfoque etnográfico, se realizaron entrevistas individuales, grupos focales, metodologías participativas, observaciones participantes y revisión de documentos claves en nueve escuelas de tres regiones de Chile. Este trabajo reporta específicamente los resultados de los grupos focales inspirados en metodologías participativas realizadas a estudiantes de tres escuelas: dos particulares subvencionadas gratuitas y una municipal de la comuna de Alto Hospicio, región de Tarapacá (norte de Chile) entre agosto de 2017 y julio de 2018. Participaron, en total, 30 estudiantes de enseñanza primaria y secundaria de entre 10 y 15 años.

La primera escuela es una institución cristiana y evangélica. Empezó con enseñanza básica y fue creciendo hasta llegar a ser un centro escolar que atiende desde prekínder hasta cuarto medio de formación técnico profesional con jornada escolar completa llegando a atender hasta una matrícula de 2000 alumnos. La segunda escuela tiene el objetivo, en su proyecto educativo, de ofrecer educación inclusiva y de calidad, busca contribuir en la formación de niños y jóvenes procedentes de un sector de alta vulnerabilidad socioeconómica en la comuna de Alto Hospicio. Cuenta con una matrícula de 1.150 estudiantes y un modelo pedagógico centrado en aprender-haciendo, brindando la oportunidad de desarrollar aprendizajes significativos. Las primeras dos

escuelas son particulares-subvencionadas gratuitas. El tercer centro escolar es público, atiende desde educación inicial hasta enseñanza media y tiene un proyecto educativo con sello inclusivo. Las tres escuelas son diferentes. Una municipal y dos particulares subvencionadas. Una cristiana y dos laicas. Pero, a la vez, son escuelas semejantes. Las tres brindan enseñanza técnica profesional, atienden a una población vulnerable y tienen a un grupo de estudiantes soñadores.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en su última evaluación demográfica del 2017, Alto Hospicio cuenta con una población de 108.375 habitantes, mostrando un crecimiento en los últimos 15 años de un 115% en su población. En relación con indicadores sociales, la comuna alcanza una tasa de pobreza multidimensional del 23%, lo que supera en 7 puntos porcentuales a la tasa de pobreza regional y del país. En relación con los indicadores educacionales, existen 49 establecimientos educativos, de los cuales tres son de Dependencia Municipal, administrados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y, los restantes, particulares subvencionados.

### ***Técnicas de producción y análisis de datos***

Para la producción de información, se utilizó la técnica de grupo focal, ya que permite informar sobre las racionalidades que organizan la acción y, por lo tanto, permite acceder a la dimensión práctica de los mundos sociales de los informantes claves (Canales, 2006). Los criterios para la conformación de los grupos fueron los siguientes: grupos de, máximo, 10 estudiantes, que estuvieran presentes, equitativamente, hombres y mujeres; estudiantes que pertenecieran al Programa de Integración Escolar (PIE)<sup>1</sup> de su escuela, estudiantes migrantes, estudiantes del centro general de alumnos, un estudiante nuevo y un estudiante que llevara más de cuatro años en la escuela. Del mismo modo, los grupos debían abarcar los niveles primarios (4to a 6to, 10 a 12 años) y secundarios (8vo a 2do, 13 a 15 años). Para el desarrollo de las diversas técnicas del trabajo etnográfico, se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a adultos y asentimientos informados a estudiantes, todos ellos visados por el comité de Bioética de la Universidad patrocinante.

Se utilizó una pauta de trabajo inspirada en las metodologías participativas de investigación que consistió en dos etapas: (1) presentación y uso de súper poderes: donde cada estudiante se presenta frente a sus compañeros y, a la vez, elige un objeto que representara un superpoder. Cada estudiante debía señalar su superpoder imaginado y para qué y cómo lo utilizaría en su contexto escolar y social. El propósito de esta primera parte de la actividad es doble: por un lado, crear un espacio lúdico, de armonía y de confianza entre los participantes y, por otro lado, visibilizar las necesidades y preocupaciones del estudiante con respecto a su ámbito escolar; y (2) creación de un horario escolar: en grupos pequeños acuerdan cómo les gustaría que fuese su semana de clases de lunes a viernes. El grupo focal, por lo tanto, se descompuso en múltiples acciones y dimensiones que iban acompañadas de preguntas modeladoras de la experiencia escolar de cada integrante.

El análisis de los datos se realizó bajo un análisis de contenido temático (Flick, 2012) que permitió gestionar el procedimiento inductivo para el tratamiento de los datos, consistente en: (1) la

preparación de documentos primarios, (2) codificación. Mediante la lectura reiterada del material, este es segmentado en unidades de significado que refieren y describen acciones y discursos de los estudiantes a partir del cual elaboramos un libro de códigos (Strauss y Corbin, 1994), y (3) categorización. La lectura sistémica de los códigos permitió agruparlos y así comprender los patrones de significado comunes al tipo de escuelas que configuraban los estudiantes al interior de sus grupos focales (Krippendorff, 1990). De esta manera, identificamos categorías de trabajo que dan forma a dos niveles de resultados: (1) descripción general de las escuelas (qué discursos generales predominan) y (2) configuración de la escuela desde la voz de los estudiantes (cómo se piensa la escuela).

## **Resultados**

Los resultados se organizan en dos niveles considerando sus capas de profundidad. En un primer nivel –comprendiendo la escuela ideal–se describen las tres escuelas considerando la voz de los estudiantes y de cómo ellos sueñan su institución. En un segundo nivel comprendiendo la experiencia escolar–se explicitan las principales categorías que emergieron del análisis de contenido temático y que permiten entender la experiencia que sueñan los estudiantes. Las categorías son: (1) giro en la enseñanza y (2) escuela abierta a la comunidad y desplazamiento del lugar de la enseñanza. Sin embargo, es necesario –por profundidad analítica y etnográfica–brindar una descripción de la comuna de las tres escuelas más allá de los datos demográficos, en tanto sus particularidades explican o condicionan los resultados del estudio.

### ***Habitando Alto Hospicio***

Entre Alto Hospicio e Iquique –capital de la región y ciudad de playas–existe una duna. Alto Hospicio se ubica en la meseta de esa duna; la misma es atravesada por una carretera que se dirige hacia los pueblos interiores y, a la vez, es delimitada por el desierto. Es decir, si una familia hospiciana quiere dirigirse al mar o al hospital, debe bajar a la ciudad, generalmente en vehículo o locomoción colectiva. Es una zona de muchos colegios y muchos estudiantes: según el censo de 2017, el 48% de sus habitantes tiene entre 0 y 15 años, lo que se traduce en que un número importante de sus pobladores se encuentra en la etapa escolar. Además, el 30% de su población declara pertenecer a algún pueblo originario, principalmente Aymara y Mapuche. Esta información, además, se vincula con la alta cantidad de población migrante que provienen principalmente de países latinoamericanos (Colombia, Venezuela, Bolivia y Perú). El flujo migratorio de la última década en la zona norte de Chile ha estado motivado por la búsqueda de mejores oportunidades laborales, principalmente asociado a la minería y a las posibilidades del intercambio comercial que ofrece la Zona Franca de Iquique y su ubicación fronteriza (Rojas y Silva, 2016). Aunque sus perfiles muestran diferencias importantes, en general, se trata de un flujo compuesto preferentemente por mujeres (especialmente en el caso boliviano), jóvenes y en edades activas y productivas (20 a 50 años). Por otra parte, su creciente número de pobladores, quienes, en sus inicios, se apropiaron de la pampa mediante la autoconstrucción, junto con los indicadores de pobreza, resultan coherentes

con el 22% de hogares hacinados que superan por seis puntos porcentuales al porcentaje país (CIPRES, 2018). Esta información se refuerza con el índice de calidad de vida urbano que indica el último informe de la Cámara Chilena de la Construcción en conjunto con la Universidad Católica de Chile (2018), en que, de 93 comunas, Alto Hospicio se encuentra en el puesto 76, en el rango inferior de la clasificación y en el último lugar de las comunas del norte. Así, Alto Hospicio resulta una comuna rica en diversidad cultural, pero con indicadores que la sitúan como una comuna compleja para el desarrollo integral de sus habitantes.

### ***Comprendiendo la escuela ideal***

Los discursos de los estudiantes de la Escuela 1 giran en torno a la mejora social teniendo como referente la escuela, pero no quedándose allí, sino, más bien, el colegio es visto como un punto de conexión y retorno de una mejor sociedad. Es decir, los sueños de los estudiantes no son para el colegio, sino desde su colegio. Uno de los estudiantes señala “quiero tener el poder de darles flores y árboles a mi comunidad, hacen falta los espacios verdes”, mientras que una compañera agrega “quisiera desarrollar tecnología como un bien para los demás” (GF1, comunicación personal, 2019). Se percibe una mirada más global y holística de los procesos educativos en relación directa con el barrio, el entorno y la ciudad, que, en esta realidad, corresponde a la pampa, la migración y a la forma de habitar y convivir en ella. “Quiero que exista respeto con otras culturas y compañerismo con los migrantes” (GF1, comunicación personal, 2019), señala una pareja de compañeros.

En el caso de la Escuela 2, las respuestas de los estudiantes también giran en torno a los otros, pero, en este caso, el foco está en las personas de la escuela y no en las personas de la comunidad que rodea al espacio escolar. Cuando se les pregunta por los superpoderes que desean, señalan: “quiero que las personas brillen con luz propia”, “quiero ayudar a que las personas se den cuenta de la maldad” y “tener una bolsa atrapa mala emociones para quitar las malas vibras” (GF2, comunicación personal, 2019). A diferencia de la Escuela 1, que estaba enfocada en la comunidad territorial, los estudiantes de la Escuela 2 desean mejorar las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. La instauración y la permanencia de valores como el respeto, la tolerancia o la empatía se hacen presentes en las voces de los estudiantes a la hora de focalizar la atención en las relaciones humanas. Una cita ilustrativa del tema valórico es la siguiente: “deseo tener la crema de la tolerancia: se aplica la crema cuando alguien no tolera a alguien” (GF2, comunicación personal, 2019).

Finalmente, para el caso de la Escuela 3, podemos visualizar respuestas mixtas entre los deseos de soñar una escuela para la comunidad, pero, a la vez, resguardar la calidad de las relaciones humanas al interior de la escuela. Algunas citas ejemplificadoras son las siguientes: “Quiero llevarle luz o calor a la humanidad”, “Poder unir a las personas, porque el mundo está tan roto que es deprimente”, “Pintar todo lo que nos falta y poder darle color a la vida” y “Tener la capacidad de vernos como personas en la humanidad” (GF3, comunicación personal, 2019). Todas estas citas corresponden a respuesta en los grupos focales de los estudiantes sobre cómo sueñan su colegio

ideal y qué superpoderes les gustaría tener. Temáticas como la discriminación a los grupos minoritarios aparecen como relevantes de subsanar dentro del ámbito escolar.

En síntesis, en las tres escuelas, se configura un colegio ideal con foco en las personas, en los otros, sea comunidad o compañeros de patio, donde los valores y el respeto a la diversidad se establecen como prioritarios a la hora de soñar la escuela.

## Comprendiendo la experiencia escolar

### Figura 1

*Horario de clases construido por los y las estudiantes de la Escuela 1*

**¿Cómo y cuándo se aprende?**

	<b>Sello Valórico</b> Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
08:00	Teniendo orden				
09:30	Teniendo comunicación	Teniendo computación	Teniendo un taller musical	Desayunando	Teniendo compañerismo
				Dejando entrar a niños de otras culturas	Teniendo un espacio para el cine
				Siendo puntuales	
11:40	Teniendo unión	Experimentando	Debatiendo	Teniendo artes Compartiendo ideas	Grabando nuestras clases
13:10	ALMUERZO				
13:55	Teniendo organización	Saliendo grupalmente	Conociendo nuestras emociones		Teniendo talleres diversos: Canto Uso del celular Computación Artes
14:30	Teniendo conocimiento	Haciendo deportes	Haciendo deportes		
15:30 - 16:30	Teniendo excelencia	Investigando			

Fuente: Elaboración propia.

## Giro en la enseñanza

A la hora de diseñar el horario semanal, lo primero que llama la atención es el giro de la enseñanza desde una nueva configuración de las clases: menos contenidos, más experiencias (ver Figura 1). Los estudiantes declaran desear una educación menos racional y técnica por otra más artística y con desarrollo de habilidades en el contexto de una escuela inclusiva e intercultural: “Necesitamos un espacio para hacer lo que queramos: jugar, bailar, pintar, todo lo que se nos ocurra, recrearse y descansar. También donde nos podamos expresar” (GF1, comunicación personal, 2019) señalan los estudiantes de la Escuela 2 (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Horario de clases construido por los y las estudiantes de la Escuela 2*

¿Cómo y cuando se aprende?					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:00	Teniendo clases de artes y Ciencias	Teniendo clases de matemáticas y Lenguaje	Ayudando comunitariamente y dividiéndonos por niveles. Ej. limpiando las playas, reciclando, etc.	Bailando	Motivándonos, donde las clases sean cantadas por las y los profesores.
				Teniendo espacios musicales	Jugando
	Teniendo laboratorio de ciencias	Saliendo del colegio, para conocer nuestra comunidad.		Teniendo laboratorio de ciencias, preferentemente con elementos químicos.	Pintando los espacios de nuestro colegio.
ALMUERZO					
	Realizando actividades de entretenimiento	Haciendo natación, fuera del colegio.	Teniendo espacios de desarrollo personal y para mejorar nuestra escritura.	Aprendiendo a cocinar y haciendo un tenedor libre para la comunidad.	Usando el computador.
	Visitando centros de ayuda	Viendo películas en una tarde de cine	Teniendo educación sexual.	Teniendo tiempo libre para todos y todas, haciendo lo que nosotros queramos	Leyendo lo que nos guste o interese.
16:00	Aprendiendo a cocinar y haciendo un tenedor libre para la comunidad	Teniendo una tarde musical, un micrófono abierto.	Teniendo educación de diversidad: Género, culturas, diversidad.		<b>¡Viernes queremos salir temprano!</b>

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de imaginarse su horario, ninguno de los grupos prefirió no educarse en el espacio escolar, o disminuir al extremo el horario de clases. La escuela es para ellos un espacio de desarrollo y aprendizaje que valoran: “[la escuela] es un espacio para hablar de la diversidad, donde podamos aprender a respetar a otros, un espacio para reforzar lo que no se nos enseña en nuestras casas” (GF2, comunicación personal, 2019) señalan, también, los estudiantes de la Escuela 2. Aunque en ningún caso niegan las disciplinas (matemáticas, lenguaje o ciencias), plantean que no quieren más asignaturas, sino, más bien, que estas estén insertas en experiencias escolares más amplias: como debatir, saliendo al aire libre o teniendo espacios para el cine y la tecnología. La siguiente cita de los estudiantes de la Escuela 3 es ilustrativa (ver figura 3): “Queremos espacio de investigación sobre los temas que nos interesan, olimpiadas no solo en matemática, sino en otras asignaturas para mostrar habilidades artísticas o deportivas” (GF3, comunicación personal, 2019).

Las actividades antes señaladas las sueñan sin necesariamente partir de una segmentación por cursos, muchas de ellas son pensadas para las niñas, niños y jóvenes de diferentes edades, y ellos

intentan ponerse de acuerdo en solucionar aspectos operativos de cómo dar acceso a todos a estas actividades curriculares que plantean. Los estudiantes señalan que se proyectan en un siglo XXI el cual les demanda otras habilidades relacionadas con temas sociales y que es allí donde, además, debe estar el foco de la escuela: en una experiencia integral que les ofrezca una diversidad de experiencias, con un foco especialmente puesto en las relaciones interpersonales: "Queremos usar el celular para investigar y que todos y todas nos enseñan, porque es parte de conocernos y aprender a convivir juntos" (GF1, comunicación personal, 2019) señalan los estudiantes de la Escuela 1.

**Figura 3**

*Horario de clases construido por los y las estudiantes de la Escuela 3*

**¿Cómo y cuándo se aprende?**

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:45	Andando en bicicleta	Andando en patineta	Teniendo clases de matemáticas	Jugando lo que nosotros queramos.	Leyendo
11:15	Dibujando o pintando en un muro del colegio	Realizando actividades, como: Ajedrez	Religión	Haciendo deportes	Pintando lo que queramos
12:00	Utilizando el celular para investigar	Taca-taca	Bailando	Viendo películas	Saliendo de excursión
13:00	ALMUERZO				
13:45	Leyendo lo que nos interese o nos guste	Teniendo clases de ciencias	Durmiendo y relajándose.	Cocinando	Haciendo <i>freestyle</i> de lo que escribimos y nos inspiramos
15:15	Teniendo clases de música	Participando en Olimpiadas de todas las asignaturas.	Informándonos de lo que sucede en mi país y en el mundo.	Usando el computador para hacer o investigar lo que queramos	Participando y haciendo jardinería
16:00	<b>¡Lunes queremos salir temprano!</b>	Valorando y Respetando al otro, en un taller de INCLUSIÓN	Valorando y Respetando al otro, en un taller de INCLUSIÓN	Escribiendo, utilizando nuestra inspiración	
22:00-00:00					Aprendiendo del cielo, con un taller de ASTRONOMÍA

Fuente: Elaboración propia.

**Escuela abierta a la comunidad y desplazamiento del lugar de la enseñanza**

Los estudiantes comentan sobre la necesidad de expandir los límites de la escuela, abrir los espacios educativos y vincularse de forma más explícita con la comunidad que rodea al centro educativo: "Queremos compartir no solo con nuestro colegio, sino que, podamos compartir con distintas culturas y contextos" (GF1, comunicación personal, 2019) señala el grupo focal de la Escuela 1.

Proyectan las acciones educativas hacia los actores y espacios sociales más allá de las rejas o muros que delimitan la escuela, tanto en su propia ciudad como en la ciudad vecina, es decir, en su entorno caracterizado por la cercanía con el desierto y el sello que eso posee, así como con Iquique, un entorno más turístico, donde lo atractivo para ellos son las playas.

Así, extienden tanto el lugar del aprendizaje –su “trabajo escolar”– como el lugar de la enseñanza –el trabajo docente–. Los estudiantes señalan que la sala de clases puede estar en cualquier lugar, sea dentro o fuera de la escuela, y que las clases pueden dictarse en espacios poco comunes para la escuela: en la playa, en la plaza, en un cerro o en la junta de vecinos. Este desplazamiento tanto del aprendizaje como de la enseñanza escolar implica que ellos ven otras posibilidades para su experiencia escolar, otras formas de entender el oficio de ser estudiante: “necesitamos que vengan otras personas, que toda la escuela participe, que nos enseñen otras personas” (GF2, comunicación personal, 2019), añaden los estudiantes de la Escuela 2.

Desde esta mirada territorial, más global y holística, la experiencia escolar se basa en los deseos de los estudiantes de vincularse con el entorno y de entender que la vida escolar debería impactar en la mejora de la sociedad en general. El bienestar colectivo, el cuidado del medio ambiente, el apoyo a la tercera edad o la participación política se configuran como temáticas presentes en las experiencias deseables de escolaridad (ver Figura 4). Es decir, no solo visualizan otros espacios, sino su rol en ellos como niñas, niños y jóvenes es agentivo y ciudadano: “queremos un tenedor libre, que nosotros podamos aprender a cocinar para la comunidad [...] e informarnos de lo que pasa en nuestra ciudad y en el país”, también comentan los estudiantes de la Escuela 1.0, como señalan los estudiantes del grupo focal de la escuela 3:

[Queremos] espacios dentro y fuera del colegio para hacer actividades, Podríamos observar las estrellas en la noche, venimos a la noche a la escuela y hacemos una pijamada en la plaza, eso lo podríamos dejar como un taller, espacios para informarnos, que todos estén bien. (GF3, comunicación personal, 2019)

Ellos demuestran una preocupación por los demás miembros de su comunidad, por la naturaleza (desierto y océano), así como por lo que ocurre en la sociedad en general, y, con esto, ponen sobre la mesa con fuerza las posibilidades de la escuela con una función social diferente. Los alumnos señalan que los profesores no serían los únicos enseñantes, sino que, en este devenir de experiencias holísticas de aprendizaje (debates, tecnología, arte o bailes), los enseñantes variarían de acuerdo a las temáticas señaladas y a los lugares seleccionados para ellas.

#### **Figura 4**

*Síntesis de lo que desean aprender los estudiantes de la Escuela 2*



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusión y discusiones

El objetivo de este estudio fue analizar los procesos de inclusión educativa a partir de las voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados respecto de su experiencia escolar en el contexto educativo chileno, es decir, de educación eficaz y neoliberal que busca ser inclusiva a la vez. Por este motivo, y dado que el neoliberalismo ha fragmentado los espacios de encuentro y participación por instalar aquellos de rendición de cuentas y trabajo individual para competir, como investigadores, esperábamos que la mirada adulta en las escuelas hubiera limitado a los estudiantes como actores sociales y su capacidad de soñar la educación. Sin embargo, los hallazgos de este estudio nos indican que esto no es así.

Tanto en el desarrollo de la actividad planteada a un grupo de estudiantes que nunca habían trabajado juntos antes, como en el propio producto del horario, se puede advertir que ellos se perciben a sí mismos como actores sociales importantes. Destaca el trabajo de los tres grupos, en cuanto a autoorganizarse para la actividad, dialogar y debatir para acordar el horario, escucharse entre ellos, interesarse en la opinión de otros y lograr tomar acuerdos, argumentando de manera sólida sus posturas personales.

En cuanto al horario de clases ideal, conviene señalar la presencia de una perspectiva colectiva y comunitaria sobre el rol que debe tener la escuela; a la hora de soñar la institucionalidad aparece fuertemente la ciudad, la comuna, los vecinos y el barrio como ámbitos de acción de las prácticas educativas deseables. Lo mismo ocurre con las relaciones interpersonales, las cuales se encuentran en el centro de atención de las motivaciones de los estudiantes. O es la comunidad o son los compañeros, pero las escuelas que los alumnos sueñan sitúan la sana convivencia en el plano de la acción educativa. En ese sentido, y siguiendo los planteamientos de Dubet (2010), se configura una experiencia escolar como encuentro. Es decir, las escuelas son el espacio para encontrarse con otros y *hacer* comunidad, puesto que recrea precisamente un espacio de convivencia y cooperación.

En cuanto a las experiencias escolares, los resultados señalan una nueva configuración de hacer clases en la escuela: una integral, sin asignaturas (pero manteniendo las áreas disciplinares), holística y con foco en la comunidad que rodea a la escuela, en la apropiación del territorio. Del mismo modo, se conforma una escuela que se mueve: la sala de clases puede estar fuera de la escuela y la escuela puede estar fuera de los parámetros comunes de lo considerado educativo. Esta nueva forma de pensar la escuela no se distancia significativamente de la experiencia escolar como trabajo. Es decir, con la heterogeneidad de intereses y preferencias que tienen los estudiantes por las actividades que suceden en la escuela (Perrenoud, 2006), guiados por sus propias expectativas (Larrondo, 2012) y a la vez con un sentimiento de utilidad (Dubet, 2010). Los estudiantes de las tres escuelas se sienten autores de su escolaridad en cuanto desean una forma de trabajo con foco en la experiencia integral y en espacios diferentes de educabilidad, los cuales les ayudarían a desarrollar su personalidad (Dussel, 2006).

Es posible concluir, entonces, que los estudiantes sueñan otra escuela: una integral, en diálogo con la comunidad y enfática en cuanto a la importancia de las relaciones interpersonales. Sin embargo, es interesante advertir que se mantienen los espacios y los discursos históricamente construidos. Es decir, no existe una diferencia radical entre la experiencia escolar real y la experiencia escolar soñada. Los resultados sugieren que las/os estudiantes ven posible otra escuela diferente a la ofrecida por el mundo adulto, pero que, a la vez, se rige bajo una institucionalidad construida socio, política e históricamente. La distancia radica en el tipo de escuela: una abierta, dialogante en vínculo con el barrio y la comunidad. Esta distancia hay que configurarla como una oportunidad para explorar otra forma de entender el rol de la escuela. Esta ya no puede entenderse como el único espacio legítimo para transmitir la cultura, sino, más bien, como un espacio de intersección entre los diversos saberes, experiencias y modos de ser con los que las/es estudiantes fluyen y habitan el mundo en constante cambio (García Canclini, 2007).

Esto permite posibilidades, especialmente para los adultos, de repensar sus dinámicas de escolarización (Schwamberger y Grinberg, 2020), ya que *la otra escuela* –la soñada por los estudiantes– no es una escuela imposible.

Sobre este último punto, conviene discutir los silencios y las posibles tensiones. Focalizar la atención en las ausencias, en lo no dicho, desde nuestra perspectiva de adultos. Esto nos parece relevante para entender qué experiencias de escolaridad están ofreciendo actualmente las escuelas del estudio. Focalizaremos en tres ámbitos: (1) la presencia/ausencia de los sellos educativos de sus proyectos educativos; (2) las materias y las figuras ausentes y (3) la participación periférica de los estudiantes.

En relación con los sellos educativos –que son los elementos identitarios de los proyectos educativos institucionales–, estos no estuvieron explícitamente presentes en las discusiones de los estudiantes. Sin embargo, es posible apreciar su presencia implícita en el momento en que los alumnos justifican el horario ideal.

El lema del proyecto educativo de la Escuela 1 es “un lugar de excelencia para crecer”. Esta frase apela a la relevancia de la superación personal y de los resultados escolares como meta educativa

y marcó gran parte de las conversaciones del primer grupo focal en cuanto a la mejora escolar y al esfuerzo académico que se requiere para alcanzar la excelencia. En cuanto a la Escuela 2, su proyecto educativo se caracteriza por tener como sello educativo el de “respeto a la diversidad y sana convivencia”. Los estudiantes de este colegio justificaban sus respuestas dando cuenta de la relevancia de las relaciones humanas dentro de la escuela y de la importancia de no discriminar, de tolerar y respetar la diversidad y de solucionar las problemáticas de exclusión mediante un buen clima escolar. Finalmente, la Escuela 3 tiene como sello de su proyecto educativo “creciendo juntos hacia un mañana mejor” y uno de sus lemas representativos es el “emprendimiento e inserción laboral inclusiva”. Por lo tanto, de alguna u otra forma, los proyectos educativos están presentes a la hora de argumentar el horario que idealizan para la escuela que sueñan. Del mismo modo que sus sellos son heterogéneos, también lo fueron las reflexiones de sus estudiantes, las cuales giraron en torno a la mejora social de comuna de Alto Hospicio y a la mejora de las relaciones interpersonales dentro del ámbito escolar. Es relevante señalar que, en los discursos de los estudiantes, se trasluce la identidad de cada comunidad educativa, especialmente de sus proyectos educativos, siendo posible visualizar la influencia de los lemas y sellos educativos en los razonamientos de las niñas, niños y jóvenes a la hora de pensar y repensar su escuela, la cual, además, se relaciona con la inclusión en cuanto a la importancia de la convivencia y de una cultura inclusiva (Valdés, López y Jiménez, 2018).

En cuanto a las materias ausentes, los estudiantes participantes sueñan una escuela ideal, pero sin desprenderse de la concepción de escuela, es decir, se mantienen los horarios, las enseñanzas y los enseñantes. El principal cambio radica en cuáles y cómo serán esas enseñanzas y quiénes serán esos enseñantes. Para el primer caso, llama la atención algunas materias ausentes como historia, geografía e inglés. Lo contrario ocurre con lenguaje, matemáticas o ciencias, que sí están presentes en los horarios, pero articuladas en dinámicas escolares más integradas y generales como clases de poesía, laboratorio o tareas de tecnologías. Para el caso de las figuras docentes, ocurre algo similar: los profesores se mantienen y persisten en los discursos de los estudiantes (Pons *et al.*, 2019), aunque también imaginan otros enseñantes con experiencia y pasión por enseñar sus temas. Sin embargo, no se mencionan los directivos. Desde la experiencia escolar, pareciera que quienes se han dedicado a la gestión y administración son invisibles a los escolares. Tampoco son mencionados inspectores o figuras del nivel medio como el equipo psicosocial o profesores de educación especial.

Finalmente, en cuanto a la participación estudiantil, existe una distancia entre las experiencias escolares actuales y las experiencias escolares deseables por parte de los estudiantes, que parece deberse a una actual participación periférica de los estudiantes en la escuela y una consideración limitada de ellos como actores sociales. Los estudiantes del estudio señalan que desean una reciprocidad por parte de la escuela a la hora de soñar la experiencia escolar: desean compartir con otras culturas, con otras escuelas, que se amplíen los espacios de reflexión, que otras personas participen de la enseñanza, etc.

Los dispositivos que se instalan en la escuela—particularmente desde las relaciones pedagógicas, uso de espacios, construcción de documentos claves y disposición de criterios normativos para

---

estar en la escuela—centran sus recursos y energías en el estudiantado, atribuyéndole el rol principal dentro de la institución, por el solo hecho de que la escuela está pensada para ellos/as. No obstante, si bien los y las docentes posibilitan espacios de participación estudiantil, lo hacen desde, como propone Liebel (2011), un paternalismo moderno, donde ser NNJE no podría materializar sus intereses y derechos, lo que imposibilita que el ejercicio protagónico trascienda más allá de los espacios simbólicos, protegidos, y ficticios, lo que llamamos Pseudoprotagonismo, expresado por los/as estudiantes como un protagonismo latente vinculado exclusivamente a prácticas academicistas, de regulación adulta, que no propicia un ejercicio ciudadano por parte de NNJE (Lay-Lisboa, 2018).

Es claro que desde los estudiantes se percibe la participación desde un rol pasivo en que la escuela y sus fronteras materiales, como las rejas y paredes, pero también el horario y las clases funcionan como dispositivos que encierran y regulan el espacio escolar, y llegan incluso a constituir un obstáculo para una participación territorial. En esta escuela soñada, cabe destacar que los profesores y profesoras son mencionados, pero de manera secundaria, los protagonistas son los estudiantes. Considerando estudios como el de Caparelli *et al.* (2017) y Albornoz *et al.* (2015), la relación profesores–estudiantes puede ser una posibilidad de facilitar inclusión y participación en tanto, según los propios profesores, niños y jóvenes, todos y todas aprenden mejor cuando se da una relación de cercanía y confianza con el profesor y en las situaciones en que se utiliza el diálogo en lugar del castigo.

La literatura consultada nos señala que la participación en procesos educativos de inclusión se ha especificado en torno a los adultos y a las voces expertas, dejando en un plano limítrofe las voces de los estudiantes. Los códigos de la escuela inclusiva se han pensado desde los códigos de la adultez (Mayall, 2002; Vergara *et al.*, 2015). De este estudio, se destacan tres problematizaciones a partir de la mirada de los estudiantes. Una primera problematización apunta a la flexibilización curricular, aspecto central en la escuela inclusiva. Desde la perspectiva estudiantil, más que flexibilizar el currículum existente, parece conveniente ofrecer un nuevo currículum escolar, aspecto poco discutido en los estudios sobre inclusión. Esto es un llamado de alerta tanto a los investigadores como al ámbito político. Un segundo ámbito problematizado por los estudiantes de esta investigación es el de participación escolar. Según Booth y Ainscow (2015), este es un aspecto central de la vida escolar y esencial para la inclusión. Sin embargo, para los estudiantes, la participación no termina en la escuela, sino que se participa a través de ella hacia la comunidad. La participación tiene relación con el aporte de los niños, niñas y jóvenes escolarizados en la comunidad en la que se insertan los centros escolares. La última problematización corresponde al enfoque de derechos, principio rector de la inclusión escolar (Booth y Ainscow, 2015). La inclusión, desde la mirada de los estudiantes, no es solo ser parte de la escuela, sino que implica visibilizar la voz estudiantil como otro actor escolar legítimo, promover su derecho a participación y pensar en los estudiantes como actores sociales dentro y fuera de la escuela (Gaitán, 2006; Fielding, 2011).

En síntesis, es posible señalar, por una parte, que las actuales condiciones educativas no responden a la curiosidad de los estudiantes, en tanto ofrecen experiencias escolares limitadas, sin una mayor

consideración de niños, niñas y jóvenes como actores sociales y con poca sintonía con la comunidad que rodea a la escuela; aspectos bien valorados por los estudiantes y que, por lo tanto, configuran una tensión contemporánea: la educación de NNJE debe ser democrática. Por otra parte, es necesario cuestionarse el concepto de inclusión —o de escuela inclusiva— considerando la voz de niños, niñas y jóvenes escolarizados, bajo el entendido de que educación de calidad, escuela inclusiva y la participación de estudiantes en ella son empresas que se instauran en el contexto escolar desde el foco adulto (Lay-Lisboa et al., 2018). Aun sabiendo que la inclusión puede ser un concepto en ocasiones contradictorio y en constante debate (Castillo, 2019), consideramos que un mínimo a asegurar es la consideración de los estudiantes como actores de derecho. Desde aquí, sería necesario repensar los mitos que giran en torno a estudiantes que no se comprometen y que no quieren asistir a la escuela. Nuestros hallazgos señalan que ellos desean, precisamente, ser parte de una experiencia escolar abierta y en sintonía con sus intereses.

Por último, es necesario que quienes investigamos en el ámbito educativo consideremos la voz estudiantil como una voz legítima y representativa de la experiencia escolar (Urbina-García, 2019). Desafío necesario, además, en el espacio escolar, donde profesores y profesionales no docentes requieren dar espacio a la presencia, colaboración, reconocimiento y aceptación recíproca de los estudiantes como actores sociales dentro de los procesos escolares (Albornoz, Silva y López, 2015) que pueden aportar a soñar la escuela y sus otras posibilidades.

## Notas

Esta investigación ha sido financiada por ANID-PIA CIE 160009

<sup>1</sup> Estrategia en nombre de la inclusión que tiene el sistema educacional chileno para evaluar y apoyar a los estudiantes, especialmente a los que son considerados con necesidades educativas especiales (NEE).

## Bibliografía

- 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion*. OEI.
- Cámara Chilena de la Construcción e Instituto de estudios urbanos y territoriales PUC. (2018). *Índice de Calidad de Vida Urbana de Comunas y Ciudades de Chile*. [https://www.cchc.cl/uploads/comunicacion/archivos/20180508\\_ICVU\\_2018\\_-\\_Versi%C3%B3n\\_Definitiva.pdf](https://www.cchc.cl/uploads/comunicacion/archivos/20180508_ICVU_2018_-_Versi%C3%B3n_Definitiva.pdf)
- Canales, A. (2018). *Migración, trabajo y desigualdad social en el Norte Grande de Chile*. Migraciones fronterizas.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.

- Caparelli, M., Dileo, I. y Visilio, C. (2017). Participación Infantil: Una Construcción Hacia el Protagonismo de Niños de Primaria. *Anuario de Investigaciones de la Facultad De psicología*, 3(2), 158-167. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18664>
- Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-11. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>
- CIPRES Ingeniería Ltda. (2018). *Análisis Brechas de Infraestructura Urbana MOP en Ciudades, Etapa I. Estudios Dirección de Planeamiento del Gobierno de Chile*. [http://www.dirplan.cl/estudios/Paginas/Detalle\\_estudios.aspx?item=84](http://www.dirplan.cl/estudios/Paginas/Detalle_estudios.aspx?item=84)
- Chávez, P. y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Ediciones Ceibo.
- Cousiño, F. y Foxley, A. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho. *Persona y Sociedad Universidad Alberto Hurtado*, 21(2), 73-99.
- Dainez, D. y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187-204. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507710>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, F. y Martuccelli, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. CREFAL.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Instituto Nacional de Estadística de Chile. (2017). *Resultados censo 2017 por regiones y comunas*. <http://resultados.censo2017.cl/>
- James, A. y James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, police and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta educativa*, 37(1), 109-111.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Maraboli-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: revista de sociología*, 3, 219-229.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press.

- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Revista Profesorado*, 12(1).
- Núñez, P. y Litiचेver, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Pons, L., Espinosa, I., Contreras, J. y Estrada, D. (2019). Profesores/as que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana De Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>
- Rodríguez, J.P. (2019). La revancha de los ignorados: actores sociales que dan fuerza al 18/0 y sin los cuales la salida a esta crisis no es posible. *Ciper académico*. <https://ciperchile.cl/2019/11/12/la-revancha-de-los-ignorados-actores-sociales-que-dan-fuerza-al-18-o-y-sin-los-cuales-la-salida-a-esta-crisis-no-es-posible/>
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y Caracterización*. Observatorio Iberoamericano Sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. BIMID. [http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf)
- Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. *Boletín de Antropología y Educación*, (1). <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena". La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Thousand, J., Villa, R. y Nevin, A. (2015). El rol de los estudiantes como co-enseñantes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 111-126.
- Unesco. (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.
- Urbina-García, A. (2019). Estrategias metodológicas para escuchar la voz de los niños: análisis crítico sistemático. *Revista Colombiana De Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9650>
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5(13), 25-29.
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. [10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544)