

Entre la Desconfianza y la Acción: Autogestión Estudiantil en Escuelas Inclusivas

Between Distrust and Action: Student Self-Management in Inclusive Schools

René Valdés * y Luis Jiménez

Universidad Andrés Bello, Chile

RESUMEN:

Es urgente avanzar hacia una concepción participativa de la inclusión que movilice el involucramiento del alumnado en la vida escolar. Sin embargo, coexisten barreras organizacionales y culturales que restringen y asfixian las posibilidades de autogestión estudiantil. El objetivo de este estudio fue explorar cómo el alumnado despliega acciones de autogestión en escuelas que promueven discursos de inclusión. Mediante un enfoque cualitativo y un estudio de casos en siete escuelas con proyectos de inclusión, se aplicaron grupos focales y metodologías participativas –talleres, dibujo-entrevista y cuentos inconclusos– a un total de 102 estudiantes. Los principales resultados evidencian un campo escolar tensionado, donde la relación entre estudiantes y figuras adultas está marcada por un quiebre en la legitimidad de los roles institucionales, percibidos como distantes de los ideales del mundo estudiantil. En ese vacío de reconocimiento, la autogestión estudiantil emerge con fuerza, no solo como una respuesta a la desconfianza hacia los adultos, sino también como una posibilidad que se abre en contextos de inclusión. Se discute la autogestión estudiantil como una forma situada de agencia, tensionada por las dinámicas institucionales y atravesada por afectos y relaciones de cuidado propias de una cultura escolar que busca ser inclusiva.

DESCRIPTORES:

Autogestión estudiantil, Participación escolar, Escuelas inclusivas, Desconfianza estudiantil.

ABSTRACT:

There is an urgent need to advance toward a participatory conception of inclusion that fosters student involvement in school life. However, organizational and cultural barriers that restrict and stifle the possibilities for student self-management remain deeply embedded. This study aimed to explore how students engage in self-managed actions within schools that promote discourses of inclusion. Using a qualitative approach and a case study design across seven schools with inclusion-focused projects, the research employed focus groups and participatory methodologies — including workshops, drawing-interviews, and unfinished stories — involving a total of 102 students. The main findings reveal a school context fraught with tensions, where the relationship between students and adult figures is characterized by a breakdown in the legitimacy of institutional roles, which are perceived as disconnected from student ideals. In this void of recognition, student self-management emerges strongly — not only as a reactive response to distrust toward adults, but also as a possibility enabled by inclusive contexts. Student self-management is discussed as a situated form of agency, shaped by institutional dynamics and deeply embedded in affective relations and care practices that characterize a school culture striving to be inclusive.

KEYWORDS:

Student self-management, School participation, Inclusive schools, Student distrust.

CÓMO CITAR:

Valdés, R. y Jiménez, L. (2025). Entre la desconfianza y la acción: autogestión estudiantil en escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 25-41.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200025>

1. Introducción

El recién publicado *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Unesco, 2025) destaca la importancia de fortalecer la cultura democrática en las escuelas latinoamericanas. Para esto es central articular un proyecto de educación inclusiva que, mediante la toma colectiva de decisiones, promueva la corresponsabilidad y la participación integral en el ámbito escolar (Parrilla, 2021; Simón et al., 2021). Para hacer frente a este desafío es fundamental entender la inclusión como un imperativo ético y político de reconocimiento de la diversidad como una vía para democratizar las relaciones y dinamizar la participación de los estudiantes en la vida escolar institucionalizada (Joiko et al., 2025; Valdés et al., 2025).

Entender la inclusión como una acción participativa no es una tarea sencilla, pese a que se trata de una idea ampliamente respaldada por diversos colectivos, movimientos por la inclusión, centros de investigación y líneas de trabajo académico (Esteban et al., 2022; Gaitán, 2022; Liebel, 2022; Mojtar-Mendieta et al., 2025; Sandoval et al., 2020; Valdés et al., 2025). Existen múltiples barreras y tensiones que caracterizan el complejo estado actual de la participación estudiantil en el ámbito escolar (Jiménez y Valdés, 2022). Una primera barrera es que la participación estudiantil está condicionada por los códigos del adultocentrismo: son los adultos quienes deciden cuándo, cómo y sobre qué pueden participar los estudiantes (Carrasco-Aguilar et al., 2024). Una segunda barrera es que la participación no se reconoce como un derecho, sino como un premio u obligación del alumnado (Mangui et al., 2022). Una tercera barrera es que, en contextos escolares como el chileno, caracterizados por su orientación al mercado y el rendimiento académico (Bellei, 2015), la participación estudiantil se ve sofocada por los ideales de la productividad, la cobertura curricular y la competencia (Valdés, 2023).

En un escenario dominado por la jerarquía, el adultocentrismo y la lógica de la productividad, las escuelas que impulsan proyectos orientados a la inclusión y la equidad pueden constituirse en espacios de resistencia a la perspectiva hegemónica de educación, al promover una racionalidad alternativa y un ideal distinto de calidad educativa (Booth y Ainscow, 2015; Dubrovsky y Ocampo, 2022). Según la literatura especializada, las escuelas inclusivas entienden la participación estudiantil como un proceso central para construir una escuela justa y democrática (Joiko et al., 2025). Este enfoque se vincula con un proyecto educativo comprometido con la integralidad, que reconoce al estudiante como un sujeto político y prioriza principios como la justicia, la cooperación, el sentido de pertenencia, el vínculo con el territorio y los valores éticos que sostienen la vida escolar (Ainscow, 2020; Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020; Sandoval et al., 2020).

Si bien la evidencia empírica ha demostrado que las escuelas que avanzan hacia modelos inclusivos fortalecen la participación, la colaboración y el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa (Mendoza y Heymann, 2020; Singh y Pallai, 2023), hay menos información sobre cómo opera la autogestión estudiantil (Jiménez y Valdés, 2022). En este contexto, si bien es razonable esperar que surjan formas de participación escolar, impulsadas por entornos que la favorecen, cabe realizarse algunas preguntas: ¿qué ocurre con la voz del alumnado en aquellas escuelas que se presentan como inclusivas? ¿Es posible que en estos contextos emerjan otras formas de relación, participación y organización estudiantil? ¿O las tensiones propias de las culturas escolares siguen reproduciendo desconfianza, exclusión simbólica y formas limitadas de participación, a pesar de proyectos inclusivos?

Estas preguntas orientan el presente estudio, cuyo objetivo es explorar cómo el alumnado despliega acciones de autogestión en escuelas que promueven discursos de inclusión. Se busca problematizar las tensiones y complejidades que se producen entre las lógicas organizacionales y las perspectivas del alumnado, aportando evidencia empírica que permita complejizar las comprensiones sobre la inclusión escolar desde una mirada situada, crítica y centrada en las voces estudiantiles.

1.1. Escuela e inclusión: tensiones y horizontes participativos

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje prioritario en la agenda internacional al promover una visión transformadora de la escuela basada en la equidad, la justicia social y el derecho a la educación para todos (Ainscow et al., 2024). Sin embargo, llevar a la práctica el ideal de la inclusión educativa implica mucho más que diseñar políticas o elaborar normativas. Supone una dinamización profunda de las culturas escolares, de las prácticas pedagógicas y de las estructuras institucionales (Duk y Murillo, 2022), siendo una de ellas la elaboración de un ideal común y contextual de educación inclusiva; puesto que la literatura especializada da cuenta de una multiplicidad de definiciones, enfoques y discursos (Cuéllar et al., 2025). Algunas visiones la restringen al ámbito de la discapacidad, otras la vinculan a la atención a la diversidad cultural, mientras que también existen comprensiones centradas en la convivencia, la participación o la equidad en el aprendizaje (Valdés et al., 2022).

En este trabajo, entendemos la educación inclusiva como una práctica participativa, democrática y ciudadana, que va más allá de flexibilizar el acceso o la enseñanza. Se trata de reconocer la participación estudiantil como parte fundamental del derecho a la educación y al ejercicio de una ciudadanía activa desde la infancia (Jiménez y Valdés, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión es un proceso político y relacional que invita a cuestionar cómo se organiza el poder, se toman decisiones y se aplican las normas en la escuela. Este enfoque desplaza la mirada compensatoria de la inclusión hacia una dimensión estructural, abriendo espacios reales de participación, donde las y los estudiantes puedan incidir en la vida escolar, resolver conflictos y tomar parte en las decisiones cotidianas (Duk y Murillo, 2022).

Posibilitar espacios genuinos de participación estudiantil representa un desafío complejo tanto a nivel cultural como organizacional (Joiko et al., 2025). Barreras como el adultocentrismo, el autoritarismo institucional, la ausencia de espacios formales, la escasa formación democrática y las desigualdades estructurales dificultan que el estudiantado sea reconocido como un actor capaz de protagonizar su vida escolar (Chávez Ibarra, 2025). No obstante, las dificultades no se limitan a estas condiciones. La propia política educativa tiende a ubicar al alumnado en posiciones periféricas (Valdés y Fardella, 2022), y la investigación educativa, en muchos casos, sigue privilegiando voces adultas y hegemónicas para interpretar lo escolar (Chávez Ibarra, 2025). Como advierten Manghi et al. (2022), incluso la noción de inclusión ha sido históricamente construida desde las voces de los adultos y profesionales, dejando en segundo plano las perspectivas de niños, niñas y jóvenes. Valdés et al. (2023) realizaron una revisión de 101 estudios empíricos sobre inclusión en Latinoamérica y, entre algunas de sus conclusiones, señalan lo siguiente:

La primera reflexión y quizá la más llamativa es el hecho de la baja participación de las familias y de los estudiantes en las investigaciones sobre inclusión educativa, toda vez que desde diferentes lugares se ha demostrado la relevancia que estos grupos tienen en el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Por el contrario, tanto familia como alumnos aparecen como una voz periférica y por tanto excluida del conocimiento producido en torno a inclusión y educación. Es curioso el hecho de que la investigación educativa sobre inclusión

sea paradójicamente, en determinados términos, excluyente. (Valdés et al., 2023, p. 9)

A partir de estos antecedentes, el desafío consiste en comprender que visibilizar, fortalecer y promover la participación estudiantil es una responsabilidad colectiva. Sin embargo, los estudios centrados en la infancia han evidenciado que, frente a la inercia del mundo adulto, son los propios estudiantes quienes crean alternativas escolares y formas de autogestión (Kostet et al., 2020). Esto implica una reconfiguración del ideal de inclusión: ya no se trata solo de ofrecer espacios para expresar la voz, sino de abrir procesos de negociación en torno al poder, el diálogo y la transformación de la escuela desde las experiencias y demandas de niñas, niños y jóvenes (Urbina et al., 2021).

1.2. Infancia, poder y autogestión: la agencia de los estudiantes en la escuela

Una de las principales manifestaciones del poder radica en las concepciones adultocéntricas sobre la infancia, que condiciona la participación por el rol de subordinación en que se posiciona a las y los niños (Liebel y Markowska-Manista, 2021). En este contexto, las escuelas parecen moverse en un continuo entre comunicaciones abiertas y dialógicas, y a contraparte, basadas en participaciones tuteladas (Urbina et al., 2021). En las primeras, predominan narrativas de cuidado desde el mundo adulto hacia niños y niñas, centrando su participación en temáticas emocionales por sobre los contenidos académicos (Winkler Müller et al., 2024). En estos contextos, las relaciones entre estudiantado y profesorado se sustentan en una interacción marcada por el aprendizaje mutuo, donde las y los niños comienzan a asumir responsabilidades en virtud de su toma de decisiones en espacios de participación (Cross et al., 2021). A contraparte, en los espacios con libertad y participación restringida, el alumnado tiende a desplegar su capacidad de agencia como respuesta (Fatyass, 2022).

La agencia, desde la literatura especializada (Archer, 2007; James, 2009), es definida como las formas en que las personas, de manera colectiva y organizada, contrarrestan las condiciones negativas que producen las estructuras de poder en sus vidas. Para el caso de la infancia, se observan dos niveles en esta categoría. La primera, da cuenta de acciones coordinadas frente a la violencia estructural, donde niños y niñas desde sus propios recursos, construyen estrategias para subvertir los contextos de tormento (Cavazzoni et al., 2021; Ospina-Alvarado et al., 2022). La segunda, da cuenta de micro-prácticas menos rimbombantes y no tan organizadas, en que la niñez produce acciones de resguardo, contención y cuidado, ya sea para sí mismos o para sus pares (Fatyass, 2022; Frasco et al., 2021; Hanna, 2021). En ambos casos, uno de los principios que sustenta la respuesta infantil son sus concepciones éticas, que refieren a sus sentimientos fundamentales (Dussel, 1998), que son elaboraciones culturales que emergen de sus ideales de justicia en el mundo.

Para el caso de las escuelas, opera más bien este segundo nivel de la agencia, y se basa en acciones de autogestión que emergen cuando los escenarios institucionales limitan las posibilidades de implementar sus sentimientos fundamentales (Joiko et al., 2025). Porque para el estudiantado, observar que sus escuelas atentan contra sus valores y concepciones de justicia, va más allá de interpretarlo como un acto de poder, sino más bien es sentido como abuso, exclusión, traición y dolor (Fatyass, 2022; Hanna, 2021). Por eso, en dichas condiciones construyen estrategias no solo para satisfacer intereses propios, sino que también desarrollan prácticas de cuidado mutuo, resolución de problemas y construcción de espacios de inclusión (Chávez-Ibarra, 2025). Pero llama la atención cómo desde su autogestión basada en sus sentidos éticos construyen el

concepto de inclusión, que no es ‘incluir a otros’, porque para la niñez escolarizada la diversidad no es una preocupación, sino más bien parte de la vida cotidiana (Kostet et al., 2020). La inclusión se ejerce cuando se observa que las acciones de poder de la escuela excluyen a sus pares. Por eso la agencia opera como un lugar de resguardo (Frasco et al., 2021).

Estas prácticas autogestionadas de la infancia desafían las estructuras jerárquicas de la escuela, cuestionando las formas hegemónicas de autoridad y generando espacios de poder alternativos, más horizontales y basados en la reciprocidad y el apoyo colectivo (Valdés et al., 2025). Sin embargo, estas experiencias no están exentas de tensiones, ya que los marcos normativos, la cultura escolar y las relaciones de poder adulto suelen imponer límites y barreras que condicionan la posibilidad de agenciar de manera plena (Ospina-Alvarado et al., 2022). En contextos de escuelas que se presentan como inclusivas, cabría esperar que estas tensiones puedan reconfigurarse y que los espacios de autogestión infantil no sean solo prácticas emergentes y aisladas, sino parte sustantiva de una cultura escolar que reconoce el protagonismo estudiantil como eje de la vida democrática y de la inclusión efectiva.

2. Método

Diseño y participantes

En coherencia con el objetivo de investigación —centrado en comprender las experiencias, sentidos y prácticas del alumnado— se adopta un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa, que permiten explorar en profundidad las percepciones y significados construidos por los participantes (Denzin y Lincoln, 2018). El diseño metodológico corresponde a un estudio de casos múltiples, concebido como un conjunto de ejemplos empíricos que ilustran y permiten analizar una realidad específica de estudio (Flick, 2015).

Las siete escuelas participantes se ubican en contextos urbanos, son gratuitas, no aplican procesos de selección de estudiantes y tienen la inclusión como sello distintivo y eje central de sus proyectos educativos institucionales. Cuatro son de la Región de Valparaíso, dos de la Región Metropolitana y una de la Región del Biobío. Todas operan en contextos de alta vulnerabilidad, cuentan con programas de apoyo a la diversidad y disponen de equipos interdisciplinarios para atender las distintas necesidades del alumnado. Asimismo, con el propósito de fortalecer la intensidad de los casos (Patton, 2020), se seleccionaron escuelas que promovieran discursos de inclusión y que, según los resultados del instrumento *LEI-Q: Liderando la Educación Inclusiva en Escuelas Regulares* —validado en Chile—, reportaron una alta frecuencia de prácticas inclusivas desde la percepción tanto de las familias como de los profesionales (Valdés et al., 2025).

Trabajo de campo

Para la producción de datos se combinaron técnicas cualitativas tradicionales y participativas, con el propósito de recoger las voces y experiencias del alumnado en sus propios términos. En total, se realizaron siete grupos focales con estudiantes de distintos niveles educativos (42 participantes), complementados con metodologías participativas aplicadas a 60 estudiantes. Entre estas se incluyen: (1) la *dibujo-entrevista* (Núñez Patiño et al., 2018), una técnica familiar para niños y niñas que, mediante representaciones gráficas, permite expresar aquello que resulta difícil verbalizar; (2) la *didáctica audiovisual* (Arias Gómez, 2016), que facilita, a través de imágenes, la

proyección de experiencias personales en personajes ficticios, resguardando así la exposición directa; y (3) el *cuento inconcluso* (Urmeneta, 2009), que permite a los y las estudiantes construir colectivamente finales alternativos a situaciones inspiradas en sus vivencias, revelando formas de resolver conflictos desde sus propios marcos de referencia. Los datos se produjeron en el último semestre 2024 y primer semestre 2025 en los espacios de las propias comunidades escolares. Todas las técnicas fueron implementadas respetando los principios éticos de la investigación con infancias y adolescencias, asegurando el consentimiento informado, la participación voluntaria y la protección de la confidencialidad, todos ellos visados por el comité de bioética de la universidad patrocinante.

Análisis de datos

Para organizar y dar sentido a las voces y experiencias recogidas, se aplicó un análisis de contenido, una técnica que facilita la comprensión de los datos en su contexto sociocultural (Flick, 2015; Vásquez, 1994). Una vez transcritos los grupos focales y el material generado a partir de las tres técnicas participativas, se realizó una lectura exploratoria inicial con el fin de obtener una visión general y evitar interpretaciones apresuradas. Posteriormente, se utilizó el software Atlas.ti para identificar unidades de significado vinculadas a las nociones de tensión y autogestión, a partir de las cuales se construyó un libro de códigos de manera consensuada entre los investigadores. En línea con lo propuesto por Atkinson y Coffey (2003), se detectaron patrones reiterativos en los datos, que fueron organizados en dos categorías principales y seis subcategorías, priorizando aquellas con mayor densidad de citas. Para asegurar la validez y coherencia del análisis, se llevó a cabo una revisión colectiva dentro del equipo de investigación, en la que se contrastaron sistemáticamente las codificaciones y categorías emergentes, conforme a las recomendaciones metodológicas de Flick (2015). Finalmente, los hallazgos fueron devueltos a las siete escuelas participantes mediante reuniones grupales e informes de síntesis, promoviendo instancias de retroalimentación y enriqueciendo el proceso de investigación colaborativa.

3. Resultados

3.1. Desconfianza y quiebre en la relación con el mundo adulto

Esta primera categoría reúne un conjunto de fragmentos y enunciados que evidencian un quiebre afectivo, simbólico y comunicacional que los y las estudiantes manifiestan frente al mundo adulto, tanto en el ámbito familiar (padres, madres) como escolar (directivos, profesores y profesionales de apoyo). Las experiencias de deslegitimación, autoritarismo, negación del diálogo y favoritismos generan un clima de desconfianza estructural hacia las figuras adultas, percibidas como lejanas, injustas o arbitrarias. Esta desconfianza se puede agrupar en tres subcategorías: deslegitimación de las figuras de autoridad, favoritismos y límites difusos en el rol adulto, y autoritarismo y negación del diálogo. Cada una de ellas ilustra una forma desgastada de vinculación que podemos entender como quiebre y deslegitimación. Se utilizaron nombres ficticios para resguardar la confidencialidad de las personas participantes.

Deslegitimación de las figuras de autoridad

Las y los estudiantes expresan una fuerte deslegitimación hacia las figuras adultas institucionales, especialmente directivos, inspectores y docentes. Perciben a estos

adultos como lejanos, indiferentes o incluso inoperantes. La falta de confianza es tal que prefieren evitar interacciones o consideran inútil recurrir a ellos.

Yo nunca veo a la directora, no sé qué hace, o sea, no es por ser así, pesada, pero yo creo que nada, como que está, pues calentando el asiento porque no, no sé nunca la veo haciendo nada bueno. (Grupo focal, ETL)

Si yo tengo un problema con un profe, no tengo la confianza para contárselo ni a mi profe jefe, ni a mis compañeros, ni menos a Convivencia [...] ¿Cómo no van a tener la confianza de contarnos a nosotros?, decía el director. Y los estudiantes respondían: Es que hay gente que no, de verdad, no, no, no tiene la confianza. (Grupo focal, LAA)

El análisis muestra una constante desvinculación emocional hacia las figuras de poder, las que son percibidas más como obstáculos o indiferentes, reforzando el sentimiento de soledad en la experiencia escolar. En el primer fragmento se elabora una percepción de ausencia de la directora, mientras que el segundo explicita una desconfianza generalizada hacia al personal docente y no docente de la escuela.

Autoritarismo y negación del diálogo

Otra expresión de este quiebre se manifiesta en el autoritarismo y la imposibilidad de diálogo que visualiza el alumnado. Las y los estudiantes reportan que los adultos no escuchan sus versiones, no permiten explicaciones y ejercen algunas acciones de manera impositiva, generando experiencias que consideran injustas.

...los profes siempre actúan o te anota o te citan, entonces como a la primera, no te dejan explicar [...] los profes a veces tampoco dejan explicar, como que ellos, como que se creen que solamente ellos tienen que tener la palabra. (Grupo focal, ETL)

Pasa mucho que los profesores exigen respeto y no dan respeto. (Grupo focal, ETL)

Estas experiencias consolidan la percepción de que el mundo adulto impone una autoridad que afecta profundamente la percepción de justicia en la convivencia escolar. Ambas expresiones muestran un quiebre en la legitimidad de la figura docente, percibida como poco dialogante. Esto tensiona la posibilidad de construir una cultura basada en el reconocimiento mutuo.

Favoritismos y límites difusos en el rol adulto

Finalmente, estudiantes identifican favoritismos, dobles estándares y límites difusos en los adultos, especialmente en inspectores y docentes, lo que mina su autoridad ética. Esto lo visualizan con sospecha, en tanto señalan una percepción de arbitrariedad y desconexión con algunas necesidades y algunos estudiantes.

...el profe Leopoldo sigue dando su clase y no le interesa que él [señala un estudiante] esté hablando o haciendo otra cosa. (Grupo focal, ESDG)

...la tía Denis se saca hasta fotos con los estudiantes, los invita a la casa y cosas así. (Amanda, ETL)

La tía Patricia ignora a la gente que hace cosas malas y cuando hace las cosas malas otra persona sí le da importancia. (Camilo, ESDG)

El análisis muestra cómo las inconsistencias y arbitrariedades adultas erosionan la confianza de los estudiantes, generando una percepción de inseguridad frente a la autoridad. Los fragmentos permiten interpretar indiferencias, cercanías excesivas o incluso un trato desigual, elementos centrales en la construcción de confianzas.

Esta primera categoría sobre *desconfianzas y quiebres* muestra cómo se ha ido debilitando la relación entre estudiantes y adultos dentro de la escuela. De acuerdo con las voces del alumnado, el profesorado actúa sin escuchar, imponen su autoridad sin dar espacio al diálogo, o simplemente ignoran lo que pasa a su alrededor. Esto hace que los estudiantes sientan que no tienen voz, que no son tomados en cuenta y que las reglas no se aplican de forma justa para todos. Con el tiempo, esta forma de relacionarse va generando un ambiente donde los estudiantes desconfían de los adultos, se alejan de ellos y dejan de sentirse parte real de la comunidad escolar. Este escenario complejiza las posibilidades de participación y de construcción de relaciones democráticas.

3.2. Autogestión estudiantil, agencia cotidiana y tensiones con la autoridad

En paralelo al quiebre con el mundo adulto, los y las estudiantes despliegan diversas formas de autogestión, que van desde micro-prácticas cotidianas hasta acciones colectivas de incidencia en la escuela. En esta segunda categoría, estas acciones surgen como respuesta ante una desconfianza hacia los actores de las escuelas, pero que, además, están apoyadas como expresión de agencia, creatividad y cuidado comunitario. En este contexto, el sello inclusivo de las escuelas, aunque tensionado, facilita que estas expresiones cobren sentido en el alumnado. En este contexto se visualizan cuatro subcategorías: autogestión para resolver problemas y proponer mejoras, autogestión en diálogo condicionado con la autoridad escolar, autogestión cotidiana y micro-prácticas de cuidado y autogestión para la inclusión.

Autogestión para resolver problemas y proponer mejoras

Esta subcategoría agrupa experiencias donde los estudiantes identifican necesidades, organizan acciones y buscan soluciones para mejorar la escuela, sin esperar que los adultos las impulsen. No hay una espera en que el liderazgo se asuma desde los roles institucionales, sino que se desarrolla una capacidad organizativa que aborda las problemáticas que el alumnado considera relevante de solucionar.

Nosotros hemos dado opiniones y no nos pescan de la dirección. Hemos mandado cartas de ir a arreglar los baños el año pasado. Y sí lo hicieron. (Grupo focal, ESDG)

Nosotros hicimos las actividades para el 8M, para el Día del Joven Combatiente. [...] Estuvimos todo el día pidiendo permisos, permisos, permisos. (Grupo focal, LAA)

Nosotros en tecnología hicimos como un minihuerto y todavía lo tenemos en la parte de donde está abajo del casino para atrás. (Grupo focal, EVP)

El centro de estudiantes quiere crear más actividades para que los niños disfruten venir. (Grupo focal, EPH)

El año pasado hicimos una actividad para todo el colegio y para los niños con autismo hicimos como un área específica para ellos. (Grupo focal, ETL)

Estas citas reflejan que, a pesar de las barreras institucionales, los y las estudiantes no se quedan inmóviles a la hora de sistematizar posibilidades de mejora. Se organizan, gestionan, crean, proponen y adaptan espacios dentro de la escuela. Su participación es diversa: va desde lo pedagógico a lo social, desde el bienestar hasta la inclusión. Estas acciones muestran que hay una base de autogestión estudiantil viva, aunque muchas veces tensionada por la falta de apoyo, el adultocentrismo o los obstáculos institucionales.

Autogestión en diálogo condicionado con la autoridad escolar

Esta subcategoría recoge experiencias donde niñas y niños impulsan acciones o propuestas dentro de la escuela, pero para concretarlas deben pasar por procesos de validación, autorización o revisión por parte de las autoridades escolares. Aunque existe una clara motivación por participar, proponer ideas y hacerse cargo de ciertos aspectos de la vida escolar, ese impulso choca frecuentemente con estructuras jerárquicas, burocracia excesiva o respuestas lentas y condicionadas por parte del equipo directivo o del profesorado.

Las veces que hemos realizado actividades, hemos tenido que presentárselas a CODECÚ. Y CODECÚ es muy jerárquico. (Grupo focal, LAA)

Podríamos hacer... Escribir una carta y, como dije, ponerse de acuerdo y decirle a ese profesor enviar una carta. (Grupo focal, ESDG)

La verdad es que sí, hemos pedido hacer diferentes tipos de cosas el año pasado y la directora siempre nos había dicho que sí, que lo hagamos no más. (Grupo focal, EPH)

Estas experiencias revelan cómo la autogestión se encuentra tensionada por lógicas escolares adultocéntricas que cooptan o controlan las iniciativas estudiantiles. En este escenario, la autogestión estudiantil no se anula, pero sí se ve limitada o mediada. El estudiantado puede organizar actividades, presentar ideas o llevar adelante proyectos, pero siempre dentro de los márgenes definidos por los adultos. Este tipo de participación, aunque real, está sujeta a la aprobación adulta, lo que puede generar desmotivación si no es mediada correctamente.

Autogestión cotidiana y microprácticas de cuidado, participación e inclusión

Esta subcategoría incluye acciones de autogestión vinculadas con la inclusión, la convivencia, la participación y los cuidados. A diferencia de la subcategoría sobre resolución de problemas y proposición de mejoras, en este caso destacan acciones relacionadas con la autogestión relacional centrada en la empatía y el sostén comunitario, muchas veces descuidadas por el mundo adulto.

Yo soy la Presidenta del centro de estudiantes. [...] Vamos a hacer venta para los profesores y adultos. (Amanda, ETL)

A mí me gusta separar las peleas de los niños más chicos, porque no quiero que crezcan como así peleando. (Camila, ETL)

Mira, un día voy a preguntar, podría preguntar si algún día podría hacer un taller de arte. (Grupo focal, OPC)

Cuando veo a niños llorando, me acerco y pregunto qué les pasa. (Amanda, ETL)

Los fragmentos anteriores dan cuenta de una autogestión sensible. La participación no solo pasa por cargos formales o actividades institucionales, sino por formas cotidianas de cuidado, atención a los demás, iniciativas culturales y apoyo emocional. Son expresiones de agencia estudiantil que desafían el estereotipo de la niñez y adolescencia como desinteresada, y que muestran cómo los estudiantes pueden actuar como sujetos políticos y comunitarios, comprometidos con el bienestar de su entorno, incluidos los adultos.

Además, en esta subcategoría recoge las acciones de autogestión donde los propios estudiantes generan actividades destinadas a favorecer la participación de compañeros y compañeras que suelen ser marginados, ya sea por su edad, condición, necesidades específicas o por no estar considerados en la planificación escolar. La autogestión aquí no solo responde a intereses propios, sino que busca deliberadamente incluir a quienes

enfrentan barreras en la escuela, ampliando las condiciones de convivencia, accesibilidad y pertenencia.

El año pasado hicimos una actividad para todo el colegio y para los niños con autismo hicimos como un área específica para ellos. (Alejandra, ETL)

Hicimos un espacio para ellos, para que si se empiezan a estresar con el ruido, pudieran estar ahí. (Maite, ETL)

Una cosa que también pueden planificar con el PIE [...] podrían hacer un tipo menú para que lo vean en una pizarra. [...] Mínimos detalles pueden hacer la gran diferencia para personas que piensan distinto. (Grupo focal, ETL)

Nos sentimos bien escuchados porque eso es lo que diferencia la escuela de otros lugares, que a ti te escuchan las opiniones que tú tienes y después hacen lo mejor que pueden para eso. [...] Y ahí forman algo. (Luciana, EVP)

Las citas anteriores dan cuenta de acciones que tributan estrechamente a los principios de la inclusión y están focalizadas en los estudiantes con mayores necesidades de apoyo, lo que permite construir una autogestión con sentido, sensible y basada en los afectos y cuidados. Ahora bien, estas acciones no ocurren en el vacío. Son posibles porque las escuelas en que se desarrollan tienen un compromiso con un proyecto de inclusión, al menos desde las voces de familias y profesionales. Las y los estudiantes internalizan estos valores y los traducen en prácticas de cuidado, organización y diseño de espacios pensados para todos y todas. Así, las escuelas inclusivas no solo promueven la inclusión a través de sus políticas o apoyos, sino también porque logran contagiar ese enfoque a todo el alumnado, quienes se convierten en actores claves para sostenerla y ampliarla desde abajo.

4. Conclusiones

Esta investigación se propuso explorar cómo el alumnado despliega acciones de autogestión en escuelas que promueven discursos de inclusión.

Los resultados muestran, por un lado, una evidente desconfianza de los estudiantes hacia el mundo adulto en la escuela, marcada por la falta de diálogo y la percepción de favoritismos o arbitrariedades. Esta distancia genera un quiebre en la relación con figuras de autoridad como directivos, profesores o inspectores, debilitando las posibilidades de participación genuina. Al mismo tiempo, los y las estudiantes despliegan diversas formas de autogestión y agencia cotidiana, que se expresan en acciones organizadas, propuestas de mejora, cuidados entre pares y una participación en actividades escolares. Estas prácticas, aunque muchas veces tensionadas por la orgánica institucional, dan cuenta de una voluntad de incidir y sostener el espacio común. Destaca especialmente la autogestión con sentido inclusivo, donde estudiantes generan propuestas para integrar a compañeros con autismo u otras necesidades, demostrando sensibilidad y compromiso. Estas experiencias no surgen aisladas, sino que se ven favorecidas por una cultura escolar inclusiva comprometida con valores inclusivos. Así, los estudiantes reconfiguran la escuela desde abajo, con acciones cargadas de sentido comunitario.

Frente a estos resultados, consideramos resaltar las siguientes características: (1) la diferenciación entre agencia y autogestión; (2) el campo escolar como un espacio tensionado; (3) los afectos como esencia de las relaciones; (4) la autogestión como respuesta; y (5) la inclusión como espacio dilemático.

Sobre la agencia, la literatura especializada la define como formas en que las personas confrontan el curso de la vida que está condicionada por las estructuras sociales, a

través de acciones que van eligiendo. Por lo tanto, quien agencia, dependiendo de su historia y sus circunstancias sociales, desempeña acciones colectivas para que sucedan cosas, reproduciendo o modificando el orden social (James, 2009). Para el caso de la infancia estas acciones se observan principalmente en la disputa del poder con las condiciones adultocéntricas (Hanna, 2021; Valdés et al., 2025), donde niños y niñas buscan transformar lo injusto en justo, desde sus concepciones valóricas del mundo (Jiménez y Valdés, 2022; Vargas y Gallegos, 2022). Pero, como advierte Haraway (1995), la grandilocuencia conceptual no es necesariamente idónea para significar la realidad local. Y al momento de situarnos en el campo, cabe preguntarse si es idóneo hablar de agencia.

Sin la finalidad de desconocer el concepto, creemos presuntuoso insinuar que las y los participantes poseen la capacidad de activar o desactivar las condiciones estructurantes en que se desenvuelven (Archer, 2007). Más bien, siguiendo a Haraway (1995), en base a sus conocimientos del mundo y a través de los significados que construyen desde las condiciones materiales que les rodean, buscan la forma de imponer discursos y prácticas concordantes con lo que disienten. Esto no quiere decir que carezcan de acción política, sino que, desde los principios de Laclau (2004) y Rancière (1996), no son necesariamente conscientes de su condición de subyugados, ni orquestan estrategias de transformación. Son conscientes que habitan espacios de abandonos, en que excluyen a sus pares y que no los escuchan, pero sus acciones y discursos apuntan a generar más bien prácticas de subsistencias en un entorno adverso y adultista, donde autogestionan desde sus recursos pequeñas acciones para mejorar sus condiciones escolares.

Sobre las tensiones en las escuela, cabe señalar que niñas y niños inician su asistencia académica bajo la expectativa de compartir alegría (Urbina et al., 2021), sin embargo, como señalan los participantes: la ausencia de los grupos directivos como personas visibles y cercanas, la desconfianza hacia los docentes, el uso del castigo y la amenaza como recurso de corrección, el abuso de poder y las faltas de respeto; comienzan a deteriorar los espacios escolares generando tensiones, donde la relación entre estudiantes y figuras adultas se ve marcada por una fuerte desconfianza y un quiebre en la legitimidad de los roles institucionales -directores, docentes e inspectores- percibidos como autoritarios e inoperantes.

La ruptura de las expectativas de habitar escuelas como las que señalan Cross et al. (2021) y Winkler Müller et al. (2024), en que se manifiestan los cuidados y se otorga principal atención a las emociones y la participación, parece no producir acciones contestatarias explícitas. Sino que emerge una desilusión tras el quiebre, la que se expresa en quejas y denuncias, pero como ellas y ellos mismos señalan, estas manifestaciones son inocuas porque sus versiones no son escuchadas. Muy por el contrario, más que considerarlos, la respuesta se expresa en términos del ejercicio del poder, que como proponen Hanna (2021) y Vargas y Gallegos (2022), tiene por objetivo la mantención del control en virtud de lo planificado por la escuela, lo que generalmente se reduce a prácticas curriculares y al comportamiento estereotipado del alumnado. Así, recursivamente, estas situaciones agudizan las sensaciones de dolor y desilusión, porque para las y los niños, la esencia de las relaciones debe sustentarse en los afectos por sobre cualquier otra cosa.

Como enfatizan las y los participantes, si bien los eventos que les afectan se basan en las relaciones que sostienen con los adultos en las escuelas, también les conmueve las tristezas de sus pares o cuando observan a niños menores peleando, lo que los convoca a intervenir. Estas situaciones no son extrañas. La bibliografía en infancia ya ha

reportado desde el plano de las subjetividades políticas cómo niños y niñas, pese a los contextos adversos, gestionan estrategias para la construcción de espacios sociales basados en la armonía y los afectos (Ospina-Alvarado et al., 2022). Porque según lo observado en los campos de la niñez (Jiménez y Valdés, 2022; Valdés et al., 2025), la infancia tiende a actuar desde lo que Dussel (1998) definió como sentimientos fundamentales, que refiere a aquellos valores y conocimientos de vida que las comunidades desplazadas y excluidas relevan como los principios que deben regir a la sociedad. Esto constituye un imperativo ético, que, para el caso de la infancia, se sustenta en que ‘el otro’ trasciende las diferencias, porque es más que diversidad, y mucho más que características o situaciones puntuales: es una persona que siente (Kostet et al., 2020; Valdés et al., 2025). Por ello las acciones que niñas y niños identifican como posibilitadoras de cambio tienen por centralidad los afectos (Urbina et al., 2021; Valdés et al., 2025).

De todo lo descrito, emerge la autogestión en dos niveles complementarios pero tensos entre sí. Por un lado, existe una autogestión en diálogo condicionado con la escuela, donde los estudiantes intentan incidir en la vida escolar a través de propuestas, cartas o permisos, aceptando los marcos jerárquicos impuestos por la institución. Por otro lado, emerge una autogestión más autónoma, que se salta las lógicas institucionales y se afirma como agencia colectiva y cuidado cotidiano. En ella, los y las estudiantes no esperan validación adulta para organizar actividades, cuidar a sus pares o diseñar espacios inclusivos. Actúan desde su idea de mundo mostrando una comprensión del espacio social que habitan y de las exclusiones que lo atraviesan; es decir, no están ajenos a las vicisitudes de la complejidad del mundo, como suele entrever la idea de adultocentrismo. Esta doble dinámica refleja que las y los estudiantes no solo participan, sino que habitan críticamente la escuela, desde el cuidado, los vínculos, la inclusión y los afectos. Porque los afectos al tener una posición central construyen expectativas sobre el comportamiento docente y la vida escolar, y al truncarse, se hace presente la desilusión y la frustración, que, al igual que en estudios de agencia (Fatyass, 2022), parecen ser los elementos que promueven la autogestión.

Ahora, esta autogestión no hay que entenderla como una respuesta reactiva ante la ausencia o falla del mundo adulto, sino como una práctica creativa y con un claro enfoque inclusivo. Los propios estudiantes organizan actividades, cuidan de sus pares, reconocen las necesidades diversas y generan espacios alternativos, consolidando una forma legítima de liderazgo. Como lo han reportado otros estudios (Carrasco-Aguilar et al., 2024; Urbina et al., 2021), esta autogestión se ve frecuentemente tensionada por la burocracia escolar y el adultocentrismo, dado que los procesos están mediados por jerarquías, permisos y negociaciones constantes que convierten la participación en un ejercicio tutelado y desgastante. Esta situación refuerza una contradicción clave: aunque los adultos son percibidos como figuras de poder poco confiables, son también el único canal formal para validar las iniciativas estudiantiles, lo que genera una sensación de trampa institucional y de infantilización, al limitar el poder real del estudiantado para transformar su entorno. En este contexto, se instala una fractura ética y política en la cultura escolar, donde el estudiantado busca caminos de participación y cuidado más allá de las estructuras formales. Así, la escuela se configura como un espacio donde conviven simultáneamente la negociación, la desconfianza, la creatividad estudiantil y las tensiones institucionales, marcando una disputa en torno a la distribución del poder, la legitimidad de la voz estudiantil y las posibilidades reales de construir una comunidad educativa más democrática e inclusiva.

Ahora bien, para finalizar, es necesario examinar estas discusiones en el contexto que ocurren en escuelas con proyectos de inclusión, es decir, que aceptan a todo el

alumnado, promueven espacios de pertenencia y participación y flexibilizan la enseñanza para que todo el alumnado aprenda (Ainscow, 2020). Así, un aspecto crítico que emerge en este trabajo es la falta de reflexión sobre qué hace realmente inclusivas a las escuelas que se nombran como tales. Aunque se afirma que estas escuelas asumen un enfoque inclusivo, el análisis no muestra con claridad cómo ese enfoque se vive, se disputa o se diferencia en la práctica cotidiana. Esto es especialmente problemático si se observa que muchas de las tensiones descritas —como la desconfianza hacia el mundo adulto, la burocracia que limita la participación o el adultocentrismo— se asemejan a las que podrían encontrarse en cualquier escuela e incluso un modelo de escuela distante al ideario inclusivo. En este sentido, es clave comprender la inclusión no como una condición estable o garantizada por el discurso adulto o institucional, sino como un espacio dilemático, atravesado por contradicciones, negociaciones y disputas de sentido. Que una escuela se declare inclusiva no basta: su legitimidad debe pasar por el filtro de la voz del alumnado, quienes experimentan desde sus propias formas de ver el mundo la apertura (o cierre) a la participación, al cuidado y al reconocimiento. No se trata de definir quién tiene la razón, sino de comprender que fortalecer la inclusión requiere fortalecer su dimensión política y democrática, abriendo espacios reales de deliberación, agencia y crítica, especialmente desde quienes suelen quedar al margen.

El presente estudio declara considerar dos perspectivas como limitantes, las que se hicieron visibles tras el análisis de los datos. La primera, refiere a que no se generaron diferencias entre las y los participantes según la cantidad de años cursados en las escuelas. Este punto se hace relevante, porque se especula que niños y niñas que han participado durante toda su vida escolar en instituciones inclusivas, poseen expectativas de participación de mayor envergadura que otros estudiantes que han vivenciado espacios restrictivos. Por lo tanto, la valoración de las posibilidades de participación, podrían ser valoradas de manera diferente por el estudiantado. La segunda, implica conocer las perspectivas institucionales de las escuelas. Porque el análisis propuesto otorga una mirada crítica y relevante, pero no da cuenta de las acciones que las escuelas han generado para resolver las prácticas que promovían la exclusión hasta hace algunos años atrás. Se hace relevante investigar cómo las escuelas interpretan las voces del estudiantado, para conocer, por un lado, si son conscientes de sus opiniones, y por otro, para conocer las gestiones que constantemente realizan para transformar dichos espacios en lugares más inclusivos.

Financiamiento

Estudio financiado por ANID-CHILE a través de los proyectos Fondecyt 11230630 y 3230609.

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>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C. y Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 51(1), 149-166.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world. human reflexivity and social mobility*. Cambridge.

- Arias Gómez, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 253-278.
<https://doi.org/10.17227/01203916.71rce253.278>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- 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.
- Carrasco-Aguilar, C., Verdejo, T., Ortiz-Mallegas, S., Valdenegro-Egozcue, B. y Varela, M. (2024). Liderazgo educativo y clima escolar: un estudio de caso en una escuela pública en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 61. <https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1512>
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., Sousa, C. y Veronese, G. (2021). Agency operating within structures: A qualitative exploration of agency amongst children living in Palestine. *Childhood*, 28(3), 363-379. <https://doi.org/10.1177/09075682211025588>
- Chávez Ibarra, P. (2025). De la autenticidad de la “voz” infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educacional*, 64(1), 4-27.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643>
- Cross, B., Mannion, G. y Shanks, R. (2021). Making waves: A cross-study analysis of young people’s participation arenas in Scotland’s schools. *Childhood*, 29(1), 75-93.
<https://doi.org/10.1177/09075682211053972>
- Cuéllar Becerra, C., Godoy Orellana, C., Horn Kupfer, A., Queupil Quilamán, J. P. y Nogués Bustamante, M. (2025). Inclusión educativa en Chile: Las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1).
<https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6117>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *Manual SAGE de Investigación Cualitativa*. Sage.
- Dubrovsky, S. y Ocampo, A. (2022). *En torno a lo político de la inclusión*. Ediciones CELEI.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2022). Gathering Student Voices to Promote Inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100011>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.
- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.20.3.4734>
- 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://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frasco, L., Fatyass, R. y Lolbet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en conos de desigualdad social en Argentina. *Horizonte Antropológico*, 27(60). <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200006>
- Gaitán, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3), Artículo e79783. <https://doi.org/10.5209/poso.79783>
- Hanna, A. (2021). Seen and not heard: Students’ uses and experiences of silence in school relationships at a secondary school. *Childhood*, 29(1), 24-38.
<https://doi.org/10.1177/09075682211055605>

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra
- James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro y M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_3
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 297-315. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Joiko, S., Armijo, M. y Palma, E. (2025). Editorial. *Perspectiva Educacional*, 64(1), 1-3.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1713>
- Kostet, I., Verschraegen, G. y Clycq, N. (2020). Repertoires on diversity among primary school children. *Childhood*, 28(1), 8-27. <https://doi.org/10.1177/0907568220909430>
- Laclau, E. (2004). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas. En J. Butler, E. Laclau y S. Zizek (Eds.), *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 1-30). Fondo de Cultura Económica.
- Liebel M. y Markowska-Manista U. (2021). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 1-4.
<https://doi.org/10.5209/soci.74230>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, 30(58), 4-36.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I. y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación*, 57, 231-260.
- Mendoza, M. y Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Mojtar-Mendieta, L., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2025). Students as subjects. Resistance, youth agency, and inclusive education through participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 338-355.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2454281>
- Núñez Patiño, K., Medina-Melgarejo, P. y Rico-Montoya, A. (2018). El dibujo como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social. En M. Plascencia, C. Alba y K. Núñez (Coords.), *Infancias y su visibilidad: Experiencias desde la investigación* (pp. 53-80). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T. y Alvarado, S. V. (2022). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5012>
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Edición Nueva Visión
- 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.

- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M. y de Dios, M. J. (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 97-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200097>
- Singh, A. y Pallai, P. (2023). Paving the way ahead: A systematic literature analysis of inclusive teaching practices in inclusive classrooms. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 27, 157-171. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-sipa>
- UNESCO. (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo (GEM)*. Unesco.
- Urbina, C., Allende, P., Durán, C. y Carrasco, C. (2021). Pasarlo bien juntos: experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 185-209. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1168>
- Urmeneta, A. (2009). Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9501>
- Valdés, R., Jiménez, L. y Olivares, C. (2025). La construcción del estudiante como sujeto político en escuelas inclusivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6178>
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL Editores.
- Valdés, R., Jiménez, L. y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Valdés, R. y Fardella, C. (2022). The role of the leadership team on inclusion policies in Chile. *Cogent Education*, 9(1), 2112595. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>
- Valdés, R., Miranda Carvajal, C. y Améstica, J. M. (2025). Liderazgo escolar inclusivo: validación de un instrumento español en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 15, 1-27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.79943>
- Vargas, E. y Gallego, A. (2022). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista Interamericana de Investigación. Educación y Pedagogía*, 15(2), 127-153. <https://doi.org/10.15332/25005421.6767>
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Winkler Müller, M., Cortés Concha, M., Vargas Canales, V., Jorquera Martínez, C., Penela Quinteros, F. y Bywaters Collado, F. (2024). Narrativas Docentes y Estudiantiles sobre Experiencias de Cuidado (y No Cuidado) en la Escuela Pandémica. *Psyke (Santiago)*, 33(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.31227>

Breve CV de los autores

René Valdés

Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Cuenta con más de 70 publicaciones en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, el liderazgo escolar y la relación migración-escuela. Es autor del libro “La Escuela Inclusiva en la Sociedad del Rendimiento” (RIL, 2023) y coautor y coordinador del libro “Dar vuelta la sala de clases” (RIL, 2024).

Email: Rene.valdes@unab.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

Luis Jiménez

Psicólogo y Dr. en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Investigador postdoctoral por la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Es autor del libro “Intersticios y micro-prácticas comunitarias de no- violencia: posibilidades para la construcción de una cultura de la paz en Chile”. Sus líneas de investigación son psicología comunitaria, memoria e infancia.

Email: l.jimenezdaz@uandresbello.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6739-5586>