

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Diciembre 2025 / Volumen 19 / Número 2

<https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/>



NARRATIVAS COMPROMETIDAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
DESDE LA VOZ DEL ALUMNADO.
DESIGUALDADES, RESISTENCIA Y ACCIÓN COLECTIVA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación
Universidad Central de Chile



Universidad
Central



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

RINACE



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo

Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Madrid - España
fjavi.murillo@gmail.com

COORDINACIÓN EDITORIAL

Mg. Fiorella Zecchetto Arata (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Neida Colmenares Mejías (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Ignacio Figueroa Céspedes (Universidad Diego Portales, Santiago - Chile)
Dra. Andrea Figueroa Vargas (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Comisión Nacional de Derechos Humanos - México)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Leonardo Lemos de Souza (Universidad Estadual Paulista, São Paulo- Brasil)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Verónica López Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo (Universidad Nebrija, Madrid-España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Santo Tomás, Santiago - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dra. Aurora María Ruiz Bejarano (Universidad de Cádiz, Cádiz - España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dra. Marcela Betancourt Saéz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Calquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Paz Concha Méndez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Vina del Mar, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480 I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <https://revistainclusiva.ucentral.cl/>

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Volumen 19, Número 2
Diciembre 2025

La **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva** es una publicación científica de libre acceso editada por el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

Publica artículos de investigación y ensayos vinculados a la inclusión y equidad en educación. De esta forma, se centra en trabajos que abordan temáticas tales como:

- Tensiones derivadas de la inclusión-exclusión en educación tanto en el plano de la legislación, como de las políticas, las concepciones, actitudes y prácticas educativas.
- Discusiones en torno al paradigma de la inclusión, sus principios, valores, fundamentos teóricos y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Factores que favorecen y obstaculizan el desarrollo de la educación inclusiva, desde una perspectiva sistémica y multidimensional transformadora.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de estudiantes vulnerables a la discriminación y exclusión por su condición socioeconómica, etnia, procedencia, nacionalidad, discapacidad, género, elección sexual.
- Propuestas y experiencias de innovación curricular para dar respuesta a las diversidades en contextos inclusivos: adecuaciones curriculares; metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje; evaluación; recursos educativos.
- Educación y desarrollo socioemocional para una convivencia basada en el reconocimiento y respeto hacia la diversidad en sus múltiples expresiones y la construcción de comunidades educativas inclusivas.
- Revisiones sistemáticas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad en su amplio sentido.

Desde el año 2007, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con la educación inclusiva. Actualmente se publican, en formato digital, dos números al año en los meses de julio y diciembre. Sólo se aceptan trabajos inéditos y no se admiten trabajos en proceso de publicación en otras revistas. Los artículos presentados deben ajustarse a las normas de publicación y, en caso de los números monográficos, a las fechas de entrega.

Todos los artículos son sometidos a una primera revisión por parte del comité editorial. De ser aceptados, se envían a doble evaluación ciega por pares. Esta considera: la relevancia del tema; la calidad y solidez del marco teórico; la pertinencia del enfoque y rigurosidad metodológica del trabajo; el aporte a la innovación y avances de perspectivas en materia de educación inclusiva;

las implicancias de los hallazgos obtenidos para la política, la cultura, la práctica educativa; la claridad de la redacción y la adecuación de la estructura del artículo; y la pertinencia y actualidad de las fuentes bibliográficas, de acuerdo con los criterios de evaluación. Debe tenerse especial atención al uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Se recomienda consultar el siguiente documento sobre [Sugerencias para escribir un buen artículo científico en Educación](#).

Los principales objetivos de la revista son:

1. Generar un espacio de diálogo y reflexión académica en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Recoger y difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de características y necesidades de las y los estudiantes y contextos socioculturales.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

ÍNDICE

Editorial

- Educación Sin Exclusiones. ¿Más allá de la Educación Inclusiva?** 11

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

Sección temática: Narrativas Comprometidas con la Educación Inclusiva desde la Voz del Alumnado. Desigualdades, Resistencia y Acción Colectiva

- Presentación: Narrativas Comprometidas con la Educación Inclusiva desde la Voz del Alumnado. Desigualdades, Resistencia y Acción Colectiva** 17

Ignacio Calderón-Almendros y María Teresa Rascón Gómez

- Entre la Desconfianza y la Acción: Autogestión Estudiantil en Escuelas Inclusivas** 25

René Valdés y Luis Jiménez

- Avanzando hacia la Inclusión desde la Voz del Alumnado: Mecanismos de Participación y Transformación Colectiva** 43

María Fe López Martínez y Cecilia Azorín

- Las Voces del Alumnado para el Avance de la Educación Inclusiva: Acciones Colectivas a través de Investigaciones en España e Inglaterra** 63

Inmaculada Orozco y Kyriaki Mession

- Narrativas e Inclusión en Escuelas Secundarias de la Patagonia Argentina: Una Apuesta a lo ¿Im-Posible?** 81

Mariela Fernanda Rossetto, Carina Alejandra Fernández, Mónica Graciela Amado y Ain Luna

- El Apoyo Educativo desde la Perspectiva del Estudiantado** 99

Marta Sandoval, Irene Moreno-Medina y María Medina-Gutiérrez

- La Inclusión Educativa desde las Voces del Alumnado: Contrastes entre Contextos** 115

M. Isabel Vidal-Esteve

- A.PR.EN.D.E.R. en Clave de Inclusión: Narrativas sobre el Enseñar, Resistir y Cuidar en Territorios Escolares Vulnerables** 131

Claudia De Angelis Moreira

- Plataformas Digitales y Participación Colectiva: Decidim en el Movimiento Quererla es Crearla** 151

Fátima Solera Navarro

**Escuelas que Escuchan: Relatos Estudiantiles de Inclusión,
Límites y Horizontes** 169

*Beatriz Margarita Celada, Maria de Fátima Damasceno Freitas, Maria Mabel Mora,
Karina Arch y Luciana Nieto*

**La Voz del Alumnado en la Construcción de Identidades, Escuelas
y Sociedades Inclusivas** 187

Luz Mojtar Mendieta

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

Educación Sin Exclusiones. ¿Más allá de la Educación Inclusiva?

Education Without Exclusions. Beyond Inclusive Education?

Cynthia Duk ^{1,*} y F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Nebrija, España

Estamos a solo cinco años del plazo que la comunidad internacional se impuso para garantizar (o, al menos, encaminar de manera sostenida) el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas, consagrado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, la distancia entre ese compromiso y la realidad educativa es hoy alarmante. No solo estamos lejos de cumplirlo, sino que no se observan señales claras ni avances sustantivos que permitan sostener un horizonte de transformación real. Por el contrario, el ideal de una educación pública más justa, democrática e inclusiva parece debilitarse, diluirse y, en algunos contextos, retroceder abiertamente, pese a la abrumadora evidencia que demuestra los efectos profundamente nocivos de la exclusión y la segregación educativa. Estas prácticas no solo impactan el desarrollo personal y social de quienes las viven, afectando sus aprendizajes y trayectorias educativas, sino que erosionan las bases mismas de sociedades más cohesionadas, democráticas y socialmente sostenibles.

Este escenario nos devuelve, con renovada urgencia, a una pregunta que se viene formulando desde finales de los años noventa: ¿qué explica que sigamos atrapados en el terreno de las buenas intenciones, incapaces de traducir compromisos ampliamente suscritos en declaraciones, marcos normativos e instrumentos nacionales e internacionales en transformaciones concretas de las prácticas y estructuras educativas? ¿Qué fuerzas, intereses o lógicas impiden avanzar de manera decidida, sostenida y sin ambigüedades hacia la equidad y la plena inclusión en educación?

A estas alturas, resulta políticamente irresponsable seguir eludiendo esta discusión o conformarse con explicaciones simplistas que se reiteran hasta el desgaste: la escasez de recursos, la incoherencia de las políticas públicas, la falta de pertinencia y rigidez curricular, la insuficiente formación del profesorado. Sin desconocer que estos factores existen y configuran una realidad compleja, insistir exclusivamente en ellos termina por despolitizar el problema y diluir las responsabilidades.

CÓMO CITAR:

Duk, C. y Murillo, F. J. (2025). Educación sin exclusiones. ¿Más allá de la educación inclusiva? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200011>

*Contacto: cduk@ucentral.cl

ISSN: 0718-7378

rinace.net/rlei

La persistencia, e incluso el agravamiento, de las desigualdades y exclusiones educativas no puede entenderse sin interrogar las decisiones políticas, los modelos de gestión y las racionalidades que estructuran nuestros sistemas educativos. Desde esta convicción, sostenemos que el derecho a una educación inclusiva no concierne únicamente a determinados grupos “vulnerables”, sino que interpela al conjunto del sistema y a todos y cada uno de los estudiantes, sin excepción.

Estamos convencidos de que la educación inclusiva solo será verdaderamente tal cuando se asuma como parte inseparable de la lucha más amplia contra la exclusión social y contra el fracaso de modelos educativos de corte neoliberal, profundamente resistentes a los cambios sociales, culturales y pedagógicos que la inclusión exige. La educación inclusiva comienza por el reconocimiento explícito de las relaciones de poder y de desigualdad que producen y reproducen exclusión. Por ello, resulta ineludible analizar las raíces estructurales y simbólicas de la discriminación en (y desde) la educación. Lo que está en juego no es, en sentido estricto, si los estudiantes etiquetados como “especiales”, “diferentes” o “vulnerables” aprenden más o menos compartiendo un mismo centro educativo. Lo que está en disputa es la posibilidad de construir un nuevo modelo educativo, en el que niños, niñas y jóvenes aprendan todos juntos a aprender, a participar y a convivir en contextos que reconozcan la diversidad como un valor colectivo y una fuente de enriquecimiento para toda la comunidad escolar. Solo así la educación podrá cumplir uno de sus propósitos fundamentales: la formación de ciudadanos y ciudadanas democráticos, críticos, respetuosos de las diferencias y socialmente responsables.

Coincidimos plenamente con Roger Slee (2012) en que la escolarización debe concebirse como un aprendizaje en democracia y que la inclusión constituye un prerequisite irrenunciable de toda educación democrática. Desde esta perspectiva, comprender las condiciones estructurales, políticas y culturales que sostienen las exclusiones educativas resulta central para revisar y fortalecer los fundamentos mismos de la educación inclusiva, cuyo horizonte último no es otro que la construcción de una escuela sin exclusiones. En este sentido, la inclusión no admite neutralidades: exige un posicionamiento ético político claro y firme frente a toda forma de marginación, discriminación y segregación educativa, sin subterfugios ni medias tintas.

En este marco, la noción de una educación sin exclusiones, impulsada en el *I Congreso Latinoamericano de Educación sin Exclusiones* celebrado en Montevideo en noviembre de 2025, sitúa en el centro el ideal de una escuela que no deja a nadie fuera, en la que todas las personas cuentan y cuentan por igual, con independencia de su origen étnico-cultural, género, (dis)capacidad, orientación sexual, condición socioeconómica, religión u otras diferencias. Este enfoque resulta especialmente relevante porque permite ampliar y resignificar el concepto de educación inclusiva, históricamente atrapado en una visión reduccionista asociada casi exclusivamente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, sin lograr desprenderse del modelo médico fuertemente arraigado y que sigue incidiendo en la educación general.

Bajo el lema *Educación sin exclusiones. Responsabilidad de todos*, el Congreso reunió a académicos, investigadores, directivos y docentes de diversos países de América Latina y Europa, generando un espacio de diálogo crítico y problematización en torno a los principales desafíos de la educación inclusiva en la región. Entre sus conclusiones, se reafirmó la necesidad de sostener y proyectar la colaboración académica en torno a cuatro ejes estratégicos: el fortalecimiento de políticas públicas que garanticen efectivamente la equidad y la inclusión; la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas e interculturales en todos los niveles del sistema; la consolidación de una

formación docente inicial y continua basada en una pedagogía inclusiva, atenta a la diversidad; y el impulso de una investigación comprometida con las problemáticas estructurales y subjetivas de la inclusión y la exclusión en educación.

Queda claro que avanzar hacia sistemas educativos genuinamente inclusivos exige identificar, denunciar y transformar la exclusión en todas sus formas y en todos los frentes. En este proceso, como señala Ángeles Parrilla (2009), la investigación desempeña un papel central en la visibilización y denuncia de los elementos estructurales y culturales que perpetúan la exclusión, no solo para su comprensión, sino para su cuestionamiento y dismantelamiento. En este contexto cobra especial relevancia el desarrollo de la llamada investigación inclusiva, entendida como una forma de producir conocimiento coherente con los principios de equidad y justicia social (Murillo y Duk, 2018). Se trata de una investigación que interroga críticamente no solo qué se investiga, sino cómo y para qué se investiga, apostando por enfoques participativos, colaborativos y accesibles, que incorporan y amplifican las voces históricamente silenciadas por las tradiciones investigadoras hegemónicas.

Hoy, más que nunca, en un escenario marcado por el avance de condiciones políticas adversas a la educación más equitativa, inclusiva y justa en varios países de la región, resulta imprescindible producir más y mejor evidencia que oriente la acción colectiva y las decisiones políticas. Fortalecer la educación pública para que sea verdaderamente equitativa y de calidad y llegue a todos y todas no es solo un desafío técnico o pedagógico: es una responsabilidad política ineludible y una condición básica para la democracia y la justicia social.

Referencias

- Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS

SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Narrativas Comprometidas con la Educación Inclusiva desde la Voz del Alumnado. Desigualdades, Resistencia y Acción Colectiva

Narratives Committed to Inclusive Education from the Students, Voices. Inequalities, Resistance, and Collective Action

Ignacio Calderón-Almendros * y María Teresa Rascón Gómez

Universidad de Málaga, España

El proyecto de hacer inclusivas las escuelas no surge de un capricho o una ocurrencia, ni se trata de una moda pasajera. Nace como respuesta al deseo colectivo de que los sistemas educativos de todo el mundo pudieran albergar a la infancia completa, sin excepción, algo que se abordó en la conocida Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990). La educación inclusiva, unos años después, emergió en la Conferencia Mundial de Salamanca como la forma óptima de conseguir ese anhelo (UNESCO, 1994). Una década después, la educación inclusiva sería considerada un derecho humano fundamental (ONU, 2006).

Estos tres hitos han sido fundamentales, sí. Sin embargo, el proyecto revolucionario de hacer inclusivas nuestras escuelas se ha ido devaluando con el tiempo. Hoy se habla de educación inclusiva para hacer referencia incluso a prácticas excluyentes, alejadas de aquel deseo. En muchos lugares se pervierte el lenguaje, retorciéndose hasta robar el valor humano al proyecto. En otros llega incluso a prohibirse la utilización de ciertas palabras que vinculan la diversidad humana con la lucha contra la desigualdad. Nuestras diferencias se convierten en el objetivo a derribar por la agenda ultraconservadora aquí y allá, lo que evidencia su potencial transformador.

En este contexto, la defensa de la educación inclusiva con argumentos jurídicos parece no haber resultado suficiente (Skliar, 2010) para desarrollar la compleja tarea de transformar nuestros sistemas educativos, como tampoco lo han sido las declaraciones internacionales. Quizá la mirada tan centrada en las políticas nacionales e internacionales ha limitado el alcance y profundidad del proyecto... Por supuesto que las políticas públicas y los marcos jurídicos han sido y son muy importantes. No queremos negar esta evidencia, sino mostrar que un proyecto como este tiene que germinarse en los centros educativos y la ciudadanía, lo que requiere la implicación de la gente común y corriente.

CÓMO CITAR:

Calderón-Almendros, I. y Rascón Gómez, M. T. (2025). Narrativas comprometidas con la educación inclusiva desde la voz del alumnado. Desigualdades, resistencia y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 17-23.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200017>

*Contacto: ica@uma.es

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucecl.cl/revistainclusiva/>

Para ello, esos grandes deseos de la humanidad, que a menudo se emborronan como quimeras inalcanzables o ideas alejadas de la realidad, tienen que estar vinculados con la vida de nuestros niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Esta tarea es la que hemos tratado de vertebrar en este monográfico: la de contribuir a una narrativa que no dependa únicamente de las grandes declaraciones y marcos jurídicos, para resituar el debate en la experiencia del alumnado y las familias, y en la compleja y delicada tarea docente.

Partir de las voces del alumnado se presenta como una posibilidad de gran calado para resituar el origen, sentido y valor de la educación inclusiva. Las experiencias de exclusión del alumnado no escolarizado, y las de aquel que estando dentro, está fuera. Las de sentirse fuera de contexto, al no tenerse en cuenta la cultura, realidad social, dificultades y deseos de buena parte del alumnado. Las de vivir alejados de los aprendizajes establecidos como necesarios en nuestros sistemas escolares, que se tornan inalcanzables; las de sufrir una escuela ensimismada en el mundo adulto, obsesionada con la eficacia y la productividad, alejada de las necesidades y deseos del alumnado que pretende educar.

Tal como plantea Fielding (2004, 2010, 2011, 2012), la voz del alumnado permite construir un conocimiento valioso, riguroso y útil. Pero, además, sus voces resitúan el proyecto: partir del sufrimiento de la infancia oprimida en las escuelas pone el acento en la conexión entre el conocimiento y la emoción, e invita a la acción colectiva. Es imposible seguir aletargados ante un sistema que valora más a unas vidas que a otras (Soldevila et al., 2004), que no tiene en cuenta a las personas a las que pretende educar, y que no se compromete con sus opiniones para desarrollar cambios con enfoques más inclusivos (Ainscow y Messiou, 2019).

El presente monográfico pretende mostrar investigaciones y experiencias prácticas de comunidades educativas, colectivos y escuelas que avanzan hacia la inclusión a través de la reconstrucción la cultura escolar y de la institución desde la voz del alumnado. Investigaciones, experiencias y análisis que se alejan de miradas que:

1. Pretenden “dar voz” a quienes siempre la tuvieron, pero no fueron escuchados.
2. Utilizan la voz del alumnado en sus análisis, sin que participen en la construcción del conocimiento pedagógico.
3. Trabajan la voz del alumnado desde una perspectiva individual, sin ponerla en conexión con otras voces y las narrativas que las rodean.
4. No conectan la voz del alumnado con la reconstrucción de las prácticas y la realidad educativa.
5. Dividen las luchas de los diferentes colectivos, limitando las posibilidades de una narrativa interseccional.

Hemos querido centrarnos en la emergencia de voces que se articulan desde la experiencia, que se vinculan con la transformación de la realidad, y que lo hacen a través de la acción colectiva. Presentamos a continuación investigaciones críticas y transformadoras, y experiencias de cambio en las que el alumnado es protagonista, que colabora como agente para la inclusión, que resiste ante injusticias y avanza guiado por el deseo genuino de una transformación posible.

El monográfico hace una humilde contribución al conocimiento sobre la educación inclusiva a través de la construcción de nuevas narrativas emergentes a partir de las voces del alumnado, tratando de situarlas en diálogo crítico con la realidad escolar –con sus luces y sus sombras– y el conocimiento acumulado sobre eso que hemos

llamado educación inclusiva. Hablamos de todo el alumnado oprimido por la hegemonía adulta en las escuelas y de cada colectivo que es castigado por sus diferencias, arrojado al pozo de lo raro, lo desconocido, lo anormal.

Todas estas narrativas pueden generar verdaderas resistencias que fundan revisiones culturales, transformaciones en las relaciones educativas y modificaciones de las políticas, con especial atención —ahora sí— a las micropolíticas escolares, familiares y comunitarias. Discursos críticos asentados en la dolorosa realidad que vive buena parte de la infancia y la juventud dentro y fuera de nuestras escuelas, pero que nos sitúan ante las posibilidades y esperanzas que solo las personas más jóvenes —con más futuro que pasado— puede contagiar. Así se presenta en las siguientes páginas un excelente elenco de investigaciones y experiencias que dibujan un esperanzador panorama de realidades y propuestas, concepciones, emociones y acciones. Un conjunto de diez artículos que describen y analizan realidades educativas de países de América Latina y Europa que avanzan hacia la inclusión gracias a la voz del alumnado, y que introducimos a continuación.

El texto de René Valdés y Luis Jiménez, titulado *Entre la desconfianza y la acción: autogestión estudiantil en escuelas inclusivas*, aborda un estudio múltiple de casos que refleja siete escuelas con proyectos educativos inclusivos de diferentes territorios de Chile. El trabajo muestra cómo las prácticas autogestionadas del alumnado cuestionan las formas hegemónicas de autoridad y generan contrapoderes alternativos, reconfigurando la escuela con acciones cargadas de sentido comunitario. El estudio evidencia la tensión en el espacio escolar, la importancia de los afectos en las relaciones que se generan y la inclusión como espacio dilemático.

El artículo *Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: mecanismos de participación y transformación colectiva*, escrito por María Fe López y Cecilia Azorín, presenta el estudio de caso de una escuela de educación infantil y primaria de Murcia (España) que avanza hacia una educación más inclusiva. A través de ciclos de investigación participativa distribuidos en fases de escucha, participación y transformación, el artículo muestra cómo las diferentes experiencias de participación del alumnado que la escuela está implementando inciden en el empoderamiento del alumnado, el sentido de pertenencia, la mejora del clima escolar, la corresponsabilidad entre todos los sectores de la comunidad y la inclusión, al visibilizar las voces y las necesidades previamente ignoradas.

Inmaculada Orozco y Kyriaki Messiou, por su parte, presentan el artículo *Las voces del alumnado en el avance de la educación inclusiva: acciones colectivas a través de investigaciones en España e Inglaterra*, un texto que se asienta en dos experiencias de investigación en escuelas de educación primaria en ambos países: en España, a través de la historia de vida de una maestra construida con las voces de sus estudiantes; en Inglaterra, mediante una Investigación-Acción Colaborativa en la que el estudiantado se convierte en investigador de su propia realidad junto al profesorado. Estas fórmulas de construcción del conocimiento escolar a partir de los saberes del alumnado contribuyen a crear espacios escolares más inclusivos y a replantear la propia forma de investigar la inclusión. En ambos casos, las propuestas significaron un desafío a las dinámicas de poder de la investigación educativa, cuestionando las jerarquías y redistribuyendo la voz, la autoría y la agencia.

El artículo *Narrativas e Inclusión en escuelas secundarias de la Patagonia Argentina: una apuesta a lo ¿im-posible?*, de las investigadoras Mariela Fernanda Rossetto, Carina Alejandra Fernández, Mónica Graciela Amado y Ain Luna, se focaliza en la construcción de la experiencia escolar del alumnado y el profesorado en una escuela secundaria de

formación agraria en Río Negro (Argentina), y lo hace a través de las narrativas y la cartografía. El trabajo muestra que la inclusión emerge en la construcción de una trama de relaciones, con encuentros y desencuentros, generadas en procesos de enseñanza y aprendizaje que se construyen sobre el deseo. Es esto justamente lo que desarrolla la historia común que implica la inclusión.

Marta Sandoval, Irene Moreno-Medina y María Medina-Gutiérrez desarrollan un estudio con estudiantes identificados como alumnado con Necesidad Educativa Especial de 13 centros educativos públicos de Madrid y Andalucía (España) acerca de *El apoyo educativo desde la perspectiva del estudiantado*. El artículo llega a conclusiones acerca de la segregación dentro y fuera del aula ordinaria, invitando a replantear las formas habituales de apoyo educativo, como la polarización del rol docente entre la enseñanza ordinaria y la de apoyo, o la falta de estrategias pedagógicas y relacionales efectivas por parte del profesorado del aula.

El artículo *La inclusión educativa desde las voces del alumnado: contrastes entre contextos* de María Isabel Vidal, por su parte, analiza cómo experimenta el alumnado de Educación Primaria la inclusión educativa en general y, específicamente, la de sus compañeros y compañeras con neurodivergencia autista, en cuatro centros públicos con distintos niveles de ruralidad en la provincia de Valencia (España). El estudio contempla en la ruralidad algunas características particularmente valiosas para la educación inclusiva, así como otras que pueden suponer obstáculos. Destaca la importancia de entender la inclusión de manera profunda, más allá del aula y lo curricular, profundizando en cómo revertir las formas de inequidad y estigmatización incluso potenciadas con propuesta pretendidamente inclusivas.

Claudia De Angelis Moreira presenta el artículo *A.P.R.EN.D.E.R. en clave de inclusión: narrativas sobre el enseñar, resistir y cuidar en territorios escolares vulnerables*, sobre las representaciones y actitudes hacia la educación inclusiva desarrolladas en la formación inicial de docentes en escuelas situadas en contextos de alta vulnerabilidad de Uruguay. A través de una metodología de investigación mixta en 18 escuelas de diferentes zonas del departamento de Montevideo, a través de entrevistas, grupos focales y encuestas, los estudiantes de formación docente evidenciaron una disonancia entre la formación inicial y las condiciones reales del aula, que requiere acciones ya que persisten los marcos interpretativos patologizantes, y destacan la necesidad de acompañamiento profesional en el terreno y de apoyar la educación inclusiva en comunidades de cuidado entre docentes.

En el artículo *Plataformas digitales y participación colectiva: Decidim en el Movimiento Quererla es Crearla*, Fátima Solera profundiza en una herramienta tecnológica colaborativa implementada dentro del movimiento por la educación inclusiva “Quererla es Crearla”. La herramienta es utilizada para la organización y sistematización de experiencias en la promoción de la educación inclusiva en España y América Latina, lo que permite pensar en infraestructuras democráticas digitales para acompañar procesos de Investigación-Acción Participativa, coordinación remota y documentación del trabajo desarrollado. El texto, por tanto, aporta posibilidades de articulación de las voces de comunidades (estudiantes, familias y profesionales) en contextos geográficamente amplios, que van más allá de los propios centros escolares y los territorios: una arquitectura tecnológica que facilita la construcción de redes y redes de redes por la educación inclusiva.

El equipo de Beatriz Celada, en el artículo *Escuelas que escuchan: relatos estudiantiles de inclusión, límites y horizontes* nos ayudan a pensar sobre la idea misma de escuchar la voz del alumnado, entendiéndola en la mediación realizada por las y los profesionales de la

educación de un instituto de secundaria de Comodoro Rivadavia (Argentina). La aproximación que hacen se centra en varias escenas que muestran el modo en que la institución se hace cargo de las manifestaciones del alumnado más allá de la expresión lingüística de sus problemas, necesidades y deseos. Las secuencias narradas permiten ver la importancia de la voz del alumnado para la reconstrucción de las prácticas escolares, al analizarlas en forma dialógica, como tramas reflexivas que se articulan entre escenas, relatos y conceptos, a su vez cargadas de emoción y compromiso.

El último artículo se titula *La voz del alumnado en la construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas*, de Luz Mojtar Mendieta. El texto parte de su tesis doctoral, inscrita dentro del movimiento social “Quererla es Crearla”, y describe y analiza el proceso seguido durante 5 años por un grupo interseccional de estudiantes de secundaria de diferentes lugares de España denominado “Estudiantes por la inclusión”. A través de una Investigación-Acción Participativa Juvenil aderezada con metodología narrativa, este grupo de estudiantes desarrolla una acción sobre el sistema educativo más allá de sus propias escuelas, y muestra una potente forma de reconstruir trayectorias e identidades, generar resiliencia y desarrollar acciones de resistencia que incluyen la reelaboración de narrativas sobre la inclusión y la exclusión escolar, la incidencia política, la formación de docentes y la creación de materiales de gran valor educativo.

Todos estos artículos ofrecen un panorama esperanzador acerca de posibles desarrollos de la educación inclusiva, que enlazan la educación inclusiva con la experiencia del alumnado que sufre la exclusión y que disfruta la inclusión. En nuestras investigaciones realizadas durante los últimos años en el contexto latinoamericano (Ainscow et al., 2025; Calderón et al., 2020) así como en la Red de Escuelas por la Inclusión y la Equidad (<https://mini.fi.ca/8VLAa>), los equipos docentes experimentan la enorme importancia de la voz del alumnado para la transformación de las prácticas escolares como la más relevante forma de intervención, porque es revolucionaria. Con ella se transforman los roles, las relaciones de poder, las metodologías, las formas de relación con el conocimiento y con los otros, la organización de los centros escolares, la relación con la comunidad, la significatividad de los aprendizajes, la motivación del alumnado, etc. En esos procesos, el profesorado resignifica y reconfigura la función docente, que se conecta con los dolores del alumnado, y se va implicando con sus deseos y demandas para transformarlos. Pero también el alumnado se reconstruye, genera identidades proyecto (Castells, 1997) e inicia procesos de transformación en contextos próximos y lejanos, en lo local y en lo global. Estas páginas avanzan en ese cometido buscando una agenda pegada a la realidad, sin que se pliegue a ella: son ejemplos de resistencias en un mundo complejo que necesita seguir aprendiendo sobre la naturaleza humana a través del diálogo, que requiere que sus escuelas aprendan de las diferencias, que puede generar procesos de investigación en los que se cuestionan narrativas falaces e interesadas, y que encuentran en esos procesos una nueva política que democratiza las relaciones de nuestras sociedades, reconociendo el valor de cada niño, niña o joven.

Referencias

- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., & Viola, M. (2025). 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>

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Education Change*, 19, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Castells, M. (1997). *El poder de la identidad*. Alianza.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
<https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61-73.
- 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.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Soldevila, J., Calderón, I. y Echeita, G. (2024). Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila (Eds.), *Educación inclusiva global* (pp. 41-62). Octaedro.
<http://doi.org/10.36006/09627-1>
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. UNESCO.

Breve CV del autor y la autora

Ignacio Calderón Almendros

Profesor titular de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga e investigador visitante en la *Ritsumeikan University* (Japón). Su investigación, concebida como una forma de activismo, pretende desentrañar los procesos de exclusión que se producen en las escuelas y promover la educación inclusiva, todo ello junto a las comunidades educativas. Ha desarrollado trabajos como consultor de organizaciones e instituciones internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) o UNESCO, y ha sido invitado a impartir ponencias en varios continentes, ha publicado numerosos artículos en revistas internacionales y ha escrito una docena de libros. Sus investigaciones han recibido reconocimientos de sociedades científicas como la «*International Association of Qualitative Inquiry (IAQI)*» o la «*American Educational Research Association (AERA)*» y de entidades sociales como el «*Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)*» o «*Down Syndrome International (DSI)*». Entre los libros que ha escrito destacan «*Educación, hándicap e inclusión*» (Octaedro, 2012), «*Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*» (Cinca, 2014), «*Sin suerte, pero guerrero*

hasta la muerte» (Octaedro, 2015), «*Fracaso escolar y desventaja sociocultural*» (UOC, 2016), «*Reconocer la diversidad*» (Octaedro, 2018) y «*Educación transcultural*» (Síntesis, 2025).

Email: ica@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7012-2551>

María Teresa Rascón Gómez

Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga (España). Sus principales líneas de investigación se centran en la educación inclusiva y los procesos de exclusión en el ámbito escolar, la educación intercultural y la atención a la diversidad. Ha realizado diversas estancias de investigación en instituciones de reconocido prestigio internacional, entre las que se encuentran la *Open University* y la *University of Chester* (Inglaterra), el *Rensselaer Polytechnic Institute* (Estados Unidos) y la *Escola Superior de Educação* del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal). Cuenta con una amplia trayectoria investigadora, reflejada en la coordinación y autoría de numerosos libros, capítulos de libro y artículos publicados en revistas científicas de ámbito nacional e internacional. Entre sus principales publicaciones destacan: *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes* (SPICUM, 2007); *La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes* (Revista Española de Pedagogía, 2008); *De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia* (Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación); *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa* (Octaedro, 2020); *Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva* (Revista Educación XX1, 2024); y *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos: dificultades, propuestas y desafíos* (Octaedro, 2024).

Email: trascon@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9635-7228>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

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 foca, 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. *Ultima 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>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Avanzando hacia la Inclusión desde la Voz del Alumnado: Mecanismos de Participación y Transformación Colectiva

Moving towards Inclusion through Student Voice: Mechanisms for Participation and Collective Transformation

María Fe López Martínez ¹ y Cecilia Azorín ^{*,2}

¹ Centro de Educación Infantil y Primaria Santa Rosa de Lima, España

² Universidad de Murcia, España

RESUMEN:

Durante décadas, el alumnado ha tenido un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su voz ha estado silenciada. Sin embargo, en los últimos años, se está produciendo un cambio de tendencia que lo sitúa en el centro de la toma de decisiones de la escuela. La literatura reciente subraya la necesidad de escuchar la voz del alumnado (VdA) para desarrollar una educación más inclusiva, participativa y democrática. El objetivo de este artículo es identificar mecanismos y estrategias de participación que hacen emerger la VdA, así como reflexionar sobre el aporte de esta particular voz al avance de la inclusión. Para ello, se presenta un estudio de caso contextualizado en una escuela de Murcia donde se vislumbra que otra forma de hacer educación es posible. Los resultados acercan al lector al proceso de transformación colectiva acometido para introducir la VdA desde diferentes plataformas y formatos: asamblea de delegados y asamblea diaria, comisiones mixtas, el club de los valientes y estrategias que engloban a toda la comunidad educativa para la elección de una norma común. Las conclusiones apuntan al empoderamiento del alumnado, la mejora de la convivencia, el cultivo de una cultura de corresponsabilidad y la inclusión real de estas voces en una escuela que está decididamente abierta al cambio.

DESCRIPTORES:

Voz del alumnado, Participación de los estudiantes, Inclusión, Convivencia, Estudio de caso.

ABSTRACT:

For decades, students have played a passive role in the teaching-learning process and their voice has been silenced. However, in recent years, there has been a shift in the trend towards placing students at the centre of school decision-making. Recent literature underlines the need to listen to student voice to develop a more inclusive, participatory and democratic education. The aim of this article is to identify mechanisms and participation strategies that bring student voice to the fore, and to reflect on the contribution of student voice to the advancement of inclusion. To this end, a case study is presented, contextualised in a school in Murcia, where it is possible to glimpse that another way of doing education is possible. The results bring the reader closer to the process of collective transformation undertaken to introduce the students' voice from different platforms and formats: assembly of delegates and daily assembly, mixed commissions, the club of the brave and strategies that encompass the entire educational community for the election of a common standard. The conclusions point to the empowerment of students, the improvement of coexistence, the cultivation of a culture of co-responsibility and the real inclusion of these voices in a school radically open to change.

KEYWORDS:

Student voice, Student participation, Inclusion, Coexistence, Case study.

CÓMO CITAR:

López Martínez, M. F. y Azorín, C. (2025). Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: mecanismos de participación y transformación colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 43-62.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200043>

1. Introducción

El término metafórico de *la voz del alumnado* (en adelante VdA) se refiere a un amplio conjunto de prácticas participativas que posicionan a los estudiantes como agentes activos en su educación y como elementos influyentes para el cambio en las escuelas (Sandoval et al., 2022). La tipología propuesta por Fielding (2018) hace referencia a la VdA desde diferentes formas de participación, en función del tipo de colaboración que se produce entre el profesorado y el alumnado, considerando a los estudiantes como: *fuentes de datos* (el profesorado utiliza la información sobre el progreso y bienestar de los estudiantes), *informantes/facilitadores activos* (el profesorado propicia el diálogo y el debate entre los estudiantes para profundizar en el aprendizaje y la toma de decisiones profesionales), *coparticipantes en la indagación* (el profesorado asume el rol principal, con el apoyo activo y visible de los estudiantes), *creadores de conocimiento* (los estudiantes asumen el papel principal, con el apoyo activo del profesorado), *coautores* (el alumnado y el profesorado deciden conjuntamente el plan de acción a seguir) y el patrón de colaboración que se produce a través del *aprendizaje intergeneracional como democracia vivida* (compromiso y responsabilidad compartidos para el bien común).

La VdA se vincula directamente con la inclusión¹, dado que promueve su desarrollo en las escuelas mediante uno de sus principales baluartes, la participación del alumnado (Azorín y Ainscow, 2020; Fielding, 2011). De hecho, la literatura especializada sitúa a los estudiantes como *agentes de cambio* para el desarrollo de entornos más inclusivos y socialmente justos (Wong et al., 2025). En esta dirección, Susinos et al. (2019, p. 75) sostienen que:

Una escuela inclusiva, al igual que una sociedad inclusiva, son esencialmente espacios de participación democrática con una encomienda de justicia social. Por eso mismo, la participación de los estudiantes constituye un elemento nuclear de esta escuela inclusiva y a la vez una palanca para avanzar hacia ella.

Así pues, las escuelas son laboratorios de práctica en los que se forma a la ciudadanía del futuro. Para Murillo y Duk (2024, p. 11):

La respuesta de la escuela debe ser clara: enseñar democracia y ser democrática. Porque la educación, o es democrática, o no es educación. Puede ser instrucción o capacitación, pero no una educación realmente comprometida con el desarrollo integral de las personas y de la sociedad. Una educación que no trabaje activamente por lograr sociedades más democráticas, justas e inclusivas, solo será una herramienta de legitimación de desigualdades e injusticias.

Diversos estudios sitúan a la VdA como motor de participación democrática y transformación educativa, con aportes teóricos que abordan el reto de ampliar la participación del alumnado en las escuelas (Simó y Feu, 2018), así como experiencias prácticas de estudiantes que trabajan en colaboración con sus docentes para la planificación de la enseñanza (Messiou y Ainscow, 2020) y diseñan guías acerca de cómo hacer más inclusivas las escuelas (Mojtar-Mendieta et al., 2025). Si bien, hasta el momento, son escasos los estudios que se aproximan a esta línea de investigación de manera cuantitativa, como se plantea en el trabajo de Conner et al. (2025), que evidencia una mejora significativa en el rendimiento académico del alumnado en aulas lideradas por docentes que adoptan prácticas asociadas a la VdA.

¹ Para comprender el concepto de inclusión del que parte este trabajo se recomienda la lectura del artículo “Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito” (Calderón y Ainscow, 2025).

Por su parte, Cook-Sather (2018) defiende una *pedagogía de la participación* como elemento esencial de la vida de la escuela, donde los estudiantes son partícipes en la gestión de lo común y agentes de su propio aprendizaje. Tradicionalmente, la VdA se ha relacionado con el concepto de *agencia* (Warford, 2024), que se refiere a la capacidad de acción que tienen los estudiantes para decidir sobre su aprendizaje (voz y voto). Esto es algo que ya apuntaba con antelación la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) en su artículo 12, en el que se reconoce explícitamente que los niños tienen derecho a expresar sus opiniones libremente en los asuntos que les afectan y que esas opiniones deben ser tomadas en cuenta. Si bien, el simple eco de sus voces no es suficiente. No solo se trata de que sus voces sean escuchadas, sino que tengan peso en las decisiones que los involucran y que supongan un impacto real en sus vidas.

El macroestudio sobre la VdA realizado por Rinnooy Kan et al. (2024, p. 560), en el que participaron 5297 estudiantes de 240 aulas y 81 centros de secundaria holandeses, plantea una conclusión clara: “la voz del alumnado sólo puede servir a su propósito cuando hay alguien que la escucha”. En este sentido, los resultados de la investigación realizada por Manghi et al. (2022, p. 231) evidencian que “los estudiantes sueñan con una escuela flexible vinculada con el territorio donde habitan, con aulas extendidas, experiencias integrales de aprendizaje y con un marcado protagonismo de ellos mismos en la toma de decisiones”.

Por otro lado, para que exista empoderamiento por parte del alumnado, tiene que haber detrás una escuela que ejerza de fuerza motora. A este respecto, Messiou et al. (2025b, p. 1170) argumentan que:

Cómo se negocia este poder y el alcance de la agencia que se concede a los estudiantes para influir en las decisiones y prácticas dentro de ese contexto refleja la agenda subyacente de la escuela y el compromiso con la voz de los estudiantes.

Lo cierto es que la escuela inclusiva no puede construirse sin la VdA. Paralelamente, la educación necesita incorporar los sueños de los estudiantes, porque sin ellos, se pierde buena parte de su naturaleza como mecanismo igualador de oportunidades (Calderón y Ainscow, 2025). De ahí que, cada vez sean más las investigaciones que instan a repensar la escuela inclusiva y democrática con las VdA (Soldevila-Pérez et al., 2025).

2. Revisión de literatura

Existe una brecha entre la retórica de la inclusión y la práctica (Azorín y Sandoval, 2019). Una forma de abordar esta carencia es hacer más hincapié en las opiniones de la infancia y la juventud en las escuelas como punto de partida para desarrollar prácticas inclusivas (Messiou et al., 2025b) y hacer visible al alumnado (Mannion, 2024).

El cambio en la escuela comienza por escuchar lo que los estudiantes tienen que decir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A) del que son protagonistas. La posibilidad de mantener conversaciones y debates en los que puedan expresar cómo perciben ellos este proceso, qué les motiva, qué funciona y qué no resulta crucial para su interés, motivación y éxito, pero también para saber lo cerca o lejos que está el profesorado de ellos.

La VdA constituye, en esencia, una fuente de conocimiento y de experiencia para promover el cambio educativo que no está exenta de tensiones y desafíos.

A modo de ejemplo, Sandoval y Waitoller (2025) se refieren, entre otros, a la necesidad de una participación auténtica del alumnado en las decisiones de la escuela; la redistribución de poder que posiciona a los estudiantes como agentes del cambio; el

reconocimiento de las VdA como colectivo que es parte de la comunidad educativa; y la estructura jerárquica de la enseñanza.

Otras cuestiones tienen que ver con el tratamiento infantilizado que se ha hecho de la VdA, con la mera extracción de información sobre sugerencias, perspectivas y opiniones sin grandes cambios constatables. Si bien, la VdA es mucho más que eso (Messiou et al., 2025a). Tradicionalmente, las escuelas han funcionado con un marco centrado en los adultos, que son quienes se han encargado de gestionar el proceso de E-A con una clara dinámica de poder entre docentes y estudiantes. No obstante, la VdA choca de frente con la agenda de gestión dominada por los adultos y desafía a la cultura autoritaria institucional que ha prevalecido en la escuela.

Por otro lado, la VdA se solapa a veces con la representación estudiantil, como portavoces de todo el alumnado o de parte de él, en lugar de incorporar sus perspectivas únicas, que podrían no representar al alumnado en general (Ashton-Hay, 2025; Sandoval et al., 2020).

El Cuadro 1 presenta la transición que se está produciendo en el ecosistema escolar para comprender mejor el proceso de cambio hasta llegar a la VdA:

Cuadro 1

Cambio de mirada que plantea el proceso de transición hacia la VdA

Panorama anterior	Panorama actual
Escuela tradicional (sistema autoritario)	Escuela inclusiva (sistema democrático)
Estructura jerárquica vertical	Estructura relacional horizontal
Voces del alumnado silenciadas	Voces del alumnado empoderadas (influencia)
Estudiante pasivo/perfil autómatas	Estudiante activo/perfil autónomo
Mirada adultocentrista	Mirada a la infancia y la juventud
Enfoque basado en la rendición de cuentas	Enfoque para la justicia social
Participación institucional	Participación real (derecho)
Permanencia y logro individual	Transformación y cambio colectivo
Toma de decisiones unilateral	Toma de decisiones compartida
Rol desapercibido (invisibilidad)	Rol protagonista (visibilidad)
Normas estrictas (cerrados al cambio)	Normas flexibles (abiertos al cambio)
Capacidad de acción limitada	Agencia

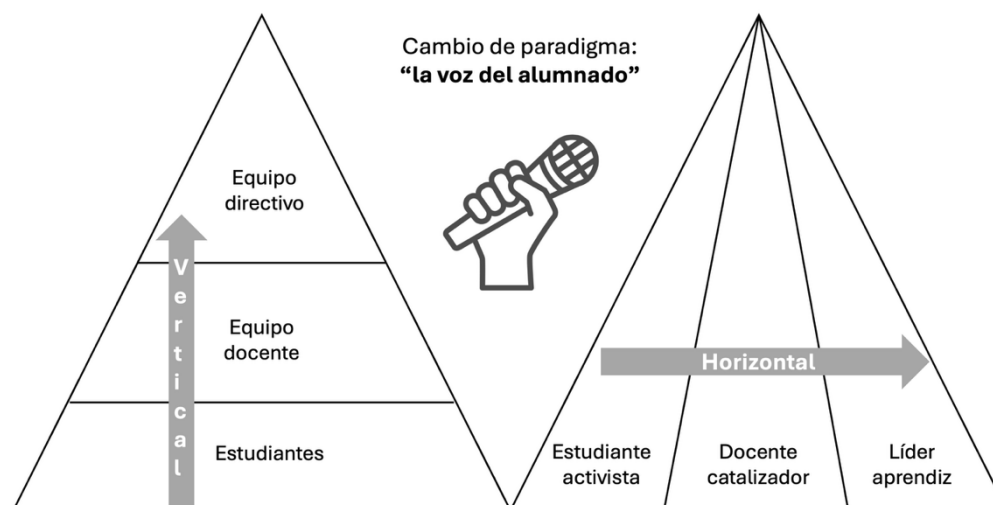
Los aspectos señalados en el Cuadro 1 dibujan un escenario de cambio. Es hora de quebrantar el *statu quo* escolar cuestionando el papel subsidiario que el alumnado ha tenido a la hora de participar en decisiones de relevancia educativa, así como de promover transformaciones en las escuelas.

La Figura 1 representa el cambio de paradigma en torno al que se abre el movimiento de la VdA. Aunque debe reconocerse que este no es el modelo que predomina en estos momentos en las escuelas españolas (contexto en el que se ha desarrollado el estudio que aquí se presenta), sí es el camino que están adoptando cada vez más escuelas que quieren hacer de la inclusión su bandera con las VdA como eje motor de la acción.

En ambas pirámides aparecen representados los colectivos que están involucrados más directamente en el proceso de E-A: el equipo directivo, el equipo docente y el alumnado. Si bien, no puede obviarse que forman parte del ecosistema escolar también las familias y otros agentes educativos y sociales de la comunidad que contribuyen a la educación del alumnado.

Figura 1

Cambio de paradigma sobre la VdA en las escuelas



Nota. Elaboración propia.

El equipo directivo tradicionalmente se ha posicionado en la cúspide de la pirámide, dentro de un modelo jerárquico vertical de poder, seguido del profesorado, lo que ha relegado a los estudiantes al último lugar, de forma silenciada, bajo un régimen autoritario, adultocéntrico, basado en la rendición de cuentas y sustentado en una participación institucional controlada. El nuevo horizonte de escuela inclusiva y democrática ha traído consigo relaciones que se producen en un escenario de horizontalidad, desde el que se vislumbran nuevos perfiles para cada uno de estos colectivos.

- a) *Alumnado*: la generación alfa, que actualmente se encuentra en las escuelas, tiene una mayor conciencia en términos de igualdad, justicia social, tolerancia y respeto por las diferencias. La tendencia actual gira hacia un perfil de estudiante *activista*, que se muestra comprometido en campañas a favor de sus derechos. Un buen ejemplo es el grupo de “Estudiantes por la inclusión”, cuya acción en el contexto español ha sido documentada recientemente por Mojtar-Mendieta et al. (2025).
- b) *Profesorado*: en estos momentos se está apostando por la figura de activador/facilitador del aprendizaje y *catalizador* (motor) de cambios y transformaciones en la escuela. Esto implica un perfil docente que promueve con su enseñanza un aprendizaje verdaderamente democrático, profundo, participativo y colaborativo en el marco de una escuela inclusiva (Azorín y Fullan, 2022).
- c) *Equipo directivo*: la figura autoritaria que dirige desde arriba al profesorado ha quedado obsoleta. La escuela hoy necesita de *líderes aprendices*, personas que se forman para crear la escuela de sus sueños, que apuestan por un liderazgo pedagógico, compartido, distribuido, en red, y que descienden a la arena de las aulas para conocer de primera mano lo que sucede en ellas (Azorín et al., 2022).

En síntesis, Kirk (2025) alude a la necesidad de que la VdA encuentre su rumbo, se posicione, se reconozca y sirva para impulsar una transformación con impacto positivo en la vida de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es identificar mecanismos y estrategias de participación que hacen emerger la VdA, así como reflexionar sobre el aporte de esta particular voz al avance de la inclusión.

3. Método

Para dar respuesta al objetivo se optó por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de caso único. El estudio de caso responde a una investigación que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real (Yin, 1994), como es la VdA en una escuela de Murcia. Según García-Sanz y Martínez-Clares (2012), este método se centra en el análisis de una situación particular para conocerla en profundidad y comprender e interpretar su singularidad, pudiendo ser una institución definida en un tiempo y lugar concreto y, por ende, los programas y actuaciones que en ella se llevan a cabo, como sucede aquí. La selección del caso vino dada por criterios de accesibilidad a la muestra y por la idoneidad de la escuela en lo que respecta al desarrollo de prácticas ligadas a la VdA, siguiendo el argumento de Álvarez y Puigdemívol (2014, p. 244), quienes valoran que el estudio de caso permite “elegir contextos concretos relevantes para la exploración de fenómenos desde dentro; sobre todo cuando parece que esa realidad está generando un cambio significativo con respecto al desarrollo escolar convencional”.

El estudio se contextualiza en el *Centro de Educación Infantil y Primaria “Santa Rosa de Lima”*, ubicado en el barrio de Los Rosales², un entorno altamente deprimido de la pedanía de El Palmar (Murcia), que cuenta con 4.500 habitantes, de los que un 54 % es de origen extranjero. Un estudio sobre desigualdad en los ocho barrios más desfavorecidos de la ciudad de Murcia sitúa a Los Rosales en el peor escenario de todos ellos, como punto caliente por su mayor índice de exclusión social y pobreza (Morales, 2020). En el barrio conviven familias de etnia gitana, marroquíes, subsaharianos, latinos y vecinos autóctonos. El nivel económico y sociocultural es muy bajo, la mayoría de las familias se encuentran actualmente sin trabajo.

En el curso escolar 2024/2025 han sido 186 los estudiantes matriculados, repartidos en 3 unidades en Educación Infantil y 8 en Educación Primaria. El 90 % del alumnado es de origen magrebí, mientras que el 10 % restante es alumnado español en desventaja sociocultural y económica, perteneciente a la población gitana en su mayoría. Con este telón de fondo, el Proyecto Educativo aspira a ofrecer una escuela intercultural inclusiva. En el marco de esta transformación la escuela ha abierto sus puertas a todos los agentes educativos y sociales que forman parte del proceso de E-A, haciendo honor al lema “juntos de la mano” que reza en su logo oficial, hasta conformar una *Comunidad de Aprendizaje* con la implementación de actuaciones de éxito (grupos interactivos, tertulias dialógicas, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación de familias, biblioteca tutorizada, etc.). Asimismo, incorpora el modelo de docencia compartida y son los recursos y los especialistas los que entran en las aulas, de manera que ningún estudiante sale de ellas.

Los informantes del caso han sido los propios estudiantes implicados en los mecanismos y estrategias de participación, el equipo directivo y tres maestras ligadas

² En el siguiente enlace puede visualizarse el recurso audiovisual creado por la entidad *Columbares*, en el que se presenta el *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural* del barrio de Los Rosales, lo que va a permitir al lector comprender mejor la idiosincrasia de este particular contexto:

<https://www.youtube.com/watch?v=wI8SID5RwM4>

más directamente al trabajo de la VdA en el centro. Según Terrén y Sales (2016, p. 153), las estrategias comúnmente empleadas para favorecer la expresión y escucha del alumnado son, entre otras: “entrevistas, asambleas, encuestas, reuniones regulares de la plantilla y el alumnado, buzones de sugerencias, análisis de fotografías y dibujos”. Tomando algunas de estas estrategias como referencia, el estudio de caso se ha nutrido de las siguientes fuentes de información: durante las visitas realizadas a la escuela (una por trimestre) por parte de la investigadora de la Universidad de Murcia se ha realizado el *seguimiento de la implementación de mecanismos*, manteniendo *reuniones con el Equipo Directivo* y *observación de dinámicas* con el alumnado en las aulas, *revisión de grabaciones* de asambleas de delegados y asambleas diarias que han permitido extraer testimonios del alumnado, *cotejo de actas e instrumentos de evaluación*, *diario de campo de la investigadora* y *entrevista final* realizada a la directora de la escuela (grabada a través de zoom), dirigida a conocer desde su concepción el impacto que ha tenido la VdA en la escuela.

El Cuadro 2 presenta información sobre las experiencias de participación del alumnado que fueron desarrolladas durante el curso 2024/2025 y que han permitido la producción de datos para este trabajo:

Cuadro 2

Experiencias de participación del alumnado implementadas en la escuela

Experiencia	Objetivos	Participantes	Recogida de datos/evidencias
Asamblea de delegados	Favorecer la participación del alumnado en la dinámica de la escuela; canalizar propuestas y necesidades.	16 estudiantes (2 por nivel de Primaria y 2 de Infantil 5 años).	Actas de cada una de las sesiones, cuestionario final de asamblea de delegados y cuaderno de delegados.
Asamblea diaria	Crear espacios de diálogo en todas las aulas de la escuela a lo largo de la jornada escolar.	Todas las aulas del colegio.	Cuestionario de la práctica docente del profesorado. Cuestionario de convivencia. Registro docente, cuadernos de notas.
Comisiones mixtas	Garantizar la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa en la organización de la escuela.	Miembros de todas las comisiones: alumnado, profesorado, familias, asociaciones	Actas de reuniones, cuestionarios específicos de evaluación interna.
El club de los valientes	Prevenir y resolver conflictos desde un enfoque dialógico; trasladar acuerdos de aula al conjunto de la escuela.	Todo el alumnado y profesorado de la escuela.	Observación participativa, informes de aula y memoria de convivencia.
Elección de la norma	Crear una norma común para la escuela desde la participación real de toda la comunidad educativa. Detectar las necesidades de convivencia y mejorarlas. Construir de forma participativa una norma común que responda a las necesidades de convivencia detectadas.	Comisión de Convivencia mixta, Claustro de profesores, familias, alumnado.	Cuestionarios, actas de reuniones, vídeos, entrevistas, asambleas de familias, actas de equipos docentes y memoria institucional.

Los relatos proporcionados por las personas informantes fueron transcritos, codificados y analizados, identificando en los diálogos dimensiones facilitadoras de la

VdA. Con el propósito de abordar el objetivo establecido se definieron tres categorías de análisis coherentes con los principales indicadores presentes en la literatura científica: *escucha*, *participación* y *transformación*, en torno a los que se han articulado los resultados que se presentan en el siguiente apartado. Asumiendo el tratamiento de estos datos desde una perspectiva dialógica, la investigadora compartió los resultados con la dirección da escuela llegando a acuerdos en las diferentes interpretaciones que maximizaron su objetividad y permitieron la configuración conjunta del “Ciclo EPT” que se presenta en el siguiente apartado desde una cosmovisión teórico-práctica para abordar la VdA.

4. Resultados

Los mecanismos de participación y transformación que se han identificado en la escuela como elementos potenciadores de la VdA aparecen representados en la Figura 2.

Figura 2

Mecanismos para hacer emerger la VdA en el CEIP Santa Rosa de Lima



Nota. Elaboración propia con uso de inteligencia artificial.

A continuación, se describen las oportunidades que ofrecen para el alumnado estos mecanismos.

Asamblea de delegados: las voces activas del alumnado hacia una escuela inclusiva y participativa.

La Asamblea de delegados es un espacio de diálogo y de participación, que tiene como propósito principal escuchar activamente al alumnado y establecer un canal eficaz de intercambio de información entre los diferentes niveles educativos. Participan en ella dos estudiantes de cada aula elegidos por consenso a principio de curso entre los miembros de los diferentes niveles de la etapa de primaria. De forma innovadora y con visión de continuidad pedagógica, se incorpora también al alumnado de 5 años como parte de un proceso de transición natural hacia Primaria, facilitando así una adaptación gradual, la generación de vínculos positivos y el sentido de pertenencia desde los primeros años de escolaridad.

Las reuniones, convocadas oficialmente por Jefatura de Estudios con una periodicidad mensual, se convierten en un laboratorio de ciudadanía donde los estudiantes ejercen habilidades comunicativas, deliberativas y de resolución de conflictos. En la Figura 3 aparece la imagen de una de las asambleas celebradas en la escuela.

Figura 3

Asamblea de delegados

Un elemento fundamental de cada sesión es el “punto de escucha del alumnado”, en el que se incluye una queja y dos propuestas de mejora constructivas, que pueden estar dirigidas a iniciativas como la mejora de los patios inclusivos, ideas para celebraciones escolares, o sugerencias para el acondicionamiento de espacios e infraestructuras. A modo de ejemplo, se incluyen los siguientes testimonios:

Queja: las peleas en el patio. Propuesta 1: no jugar con piedras. Propuesta 2: disponer de dos guardianes por clase para vigilar el patio. (Asamblea de delegados 1)

Queja: que no nos dejan jugar al fútbol. Propuesta 1: Que el profesor de la pista esté de árbitro. Propuesta 2: que algún alumno se ofrezca para ser árbitro. (Asamblea de delegados 2)

De este modo, los estudiantes manifiestan sus necesidades y ofrecen soluciones que se canalizan en el seno de la Asamblea. Este mecanismo fomenta el pensamiento crítico, la corresponsabilidad y el compromiso con el bienestar colectivo. La directora de la escuela manifiesta durante la entrevista que:

La Asamblea de delegados no es solo una herramienta organizativa, sino una apuesta firme por un modelo de escuela más humana, dialogante y transformadora. Una escuela donde cada voz cuenta, especialmente la de aquellos a quienes va dirigida la educación, que es el alumnado.

La asamblea diaria: un espacio de diálogo, pertenencia y aprendizaje compartido.

En la escuela, tanto en Infantil como en Primaria, el día comienza con una asamblea diaria de 10 minutos, una práctica que se ha convertido en pilar fundamental del proyecto educativo. Esta rutina no es solo un momento de encuentro, sino un espacio pedagógico de diálogo, reflexión y construcción colectiva entre alumnado y docentes. Su objetivo es generar un clima de confianza, pertenencia y participación activa desde el inicio de la jornada. Según la directora de la escuela, esta práctica:

Elimina barreras comunicativas y relacionales al ofrecer un marco de expresión respetuoso y guiado por normas compartidas; favorece la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia, que son aspectos especialmente relevantes en contextos con alta diversidad cultural, lingüística o funcional, y permite visibilizar las distintas realidades del alumnado, promoviendo una cultura escolar basada en la igualdad, la comprensión mutua y el respeto a la diferencia.

En la Figura 4 aparece la imagen de una de las Asambleas diarias celebradas, que contribuye no solo al desarrollo de competencias clave, sino también al empoderamiento del alumnado como agente activo en la construcción de su comunidad educativa.

Figura 4

Asamblea diaria 2



Inspirada en los principios del aprendizaje dialógico, la asamblea promueve la igualdad en la interacción, reconociendo que todos y todas tienen algo valioso que aportar. La directora explica que:

Se realiza en círculo, simbolizando un “nosotros” que se construye al reunirse, escucharse y hablar cara a cara. No se obliga a nadie a intervenir, pero sí se garantiza el derecho a expresarse libremente, respetando opiniones diversas y fomentando el consenso como vía de acuerdo. La presencia del adulto no impone, sino que facilita, cede protagonismo al grupo y crea condiciones para el diálogo igualitario.

Además de ser un espacio de expresión libre y cooperación, la asamblea también cumple una función esencial en la educación emocional y la convivencia. Es aquí donde se comparte cómo se sienten, se tratan pequeños conflictos de forma dialogada y se recuerda el sentido de las normas comunes (véase a modo de ejemplo el contenido que recoge la Tabla 2).

Tabla 2

Situación narrada por un estudiante durante la celebración de la Asamblea 1

Durante la asamblea, un alumno relata una situación vivida en el patio: un niño se le acerca y le da una cachetada sin motivo aparente. Acto seguido, aparece una compañera —prima del agresor— y le hace una zancadilla, provocando su caída.

El maestro, con serenidad, le pregunta: ¿Y cómo se solucionó la situación? El alumno continúa explicando que, al día siguiente, regresó al patio y se encontró con un grupo aún más numeroso de niños que venían a por él. En ese momento, un compañero de aula se le acercó y le aconsejó no prestarles atención, que los ignorara (cortina mágica).

El maestro interviene entonces para validar parcialmente la estrategia de ignorar, explicando al grupo que, si bien en algunos casos funciona, cuando la gravedad del acoso es tan alta, es importante denunciar y pedir ayuda a los adultos responsables. A continuación, reconoce la actitud positiva del compañero que apoyó a este estudiante, señalando el uso de una estrategia de autorregulación que han trabajado en clase: “La Cortinilla Mágica” (Figura 5), un recurso simbólico para protegerse emocionalmente del daño verbal.

La Figura 5 representa “La Cortinilla Mágica”, recurso creado para trabajar con el alumnado.

Figura 5

Representación de la cortinilla mágica



Nota. Imagen creada por un maestro del centro.

Comisiones mixtas: la voz del alumnado en la estructura organizativa de la escuela.

La consolidación de comisiones mixtas de participación comunitaria ofrece espacios de corresponsabilidad conformados por alumnado, profesorado, familias y agentes del entorno. El papel protagonista del alumnado en la *Comisión Mixta de Convivencia*, en la que participan todos los miembros de la Asamblea de delegados, favorece su actuación como sujeto con capacidad para proponer, deliberar y decidir. Esta integración no responde a un planteamiento simbólico, sino a una concepción sustantiva de la participación como derecho y como práctica transformadora.

Al dar voz real al alumnado dentro de los órganos de gestión y toma de decisiones, no solo se reconoce su derecho a ser escuchado, sino que se transforma la manera en que la escuela es concebida: de un espacio de transmisión, a un espacio de construcción compartida. Según concluye a este respecto la directora:

Esta forma de participación genera aprendizajes cívicos que trascienden los contenidos curriculares. Los estudiantes aprenden a argumentar, a escuchar, a ceder, a construir consensos y a valorar la diversidad de opiniones. Aprenden democracia practicándola, y eso es uno de los aprendizajes más importantes que la escuela puede ofrecer.

Figura 6

Comisión de Convivencia del CEIP Santa Rosa de Lima*El Club de los Valientes: una estructura ética para la prevención de la violencia desde la VdA*

Una estrategia transversal que refuerza el papel activo del alumnado en la construcción de una cultura de buen trato, integrada desde los 3 hasta los 12 años. Busca dotar al alumnado de herramientas simbólicas y prácticas para denunciar cualquier forma de violencia o injusticia dentro del aula, de la escuela y del entorno comunitario.

El *Club de los Valientes* se ha desplegado mediante dinámicas pedagógicas integradas en la vida cotidiana del aula: lectura de cuentos, visionado de imágenes, dramatizaciones, debates, creación de decálogos consensuados sobre qué significa “ser valiente” y qué conductas se alejan de ese valor.

Este club no solo premia conductas ejemplares, sino que establece de forma colectiva mecanismos para la reparación y la reintegración. El alumnado ha participado activamente en la creación de protocolos que indican cuándo una conducta implica la salida del club y, lo más importante, cómo se puede volver a ingresar, a través del diálogo, la reflexión y el compromiso personal. Estas decisiones no las imponen los adultos, sino que emergen del propio grupo-clase, en coherencia con los principios del aprendizaje dialógico y la educación ética basada en la participación.

Al incorporar el *Club de los Valientes* como estructura institucionalizada y compartida, la escuela no solo promueve una cultura de paz, sino que empodera al alumnado como agente activo contra la violencia, reconociendo su derecho a expresar, señalar y actuar ante cualquier injusticia de forma legítima. Asimismo, constituye una herramienta pedagógica de gran valor, especialmente en contextos de diversidad y vulnerabilidad. La directora concluye que “su implantación refuerza la tesis de que la inclusión no se decreta: se construye colectivamente, desde el aula y con la VdA en la escuela”.

La elección participativa de una norma de convivencia: un proceso para Escuchar, Participar y Transformar

El pilar de la inclusión es la *educación para todos y todas, sin excepción* (UNESCO, 2020), lo que implica *no dejar a nadie atrás*, independientemente de sus circunstancias de partida.

Recientemente, el profesor Ainscow (2024), considerado uno de los padres de la inclusión, ha subrayado la importancia que tuvo la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) para el movimiento *Educación para Todos* (en adelante EPT) (precursor de la educación inclusiva), recordando la necesidad de crear una escuela en la que *todos los alumnos y las alumnas importen e importen por igual*. Tomando como fuente de inspiración las siglas EPT por el significado que hay detrás de ellas, se expone a continuación el “Ciclo EPT” (Figura 7), creado para *amplificar la VdA en la escuela inclusiva*:

Figura 7

Representación de las fases del Ciclo EPT



La construcción de una norma de convivencia común parte de una experiencia colectiva que ha implicado a todo el ecosistema educativo. Su duración ha sido de un curso escolar. Este proceso se estructuró a partir del Ciclo EPT, un enfoque centrado en reconocer la VdA como motor de cambio.

Fase I – ESCUCHAR: Diagnóstico participativo y activación de la VdA.

La escuela detectó al cierre del curso 2023/2024 una debilidad significativa: la escasa participación estructurada del alumnado en la vida escolar. A pesar de contar con redes sólidas de colaboración con familias, asociaciones y entidades del entorno, la VdA estaba ausente en procesos clave como la toma de decisiones, el diseño del proyecto educativo o la participación en comisiones mixtas. Este diagnóstico, fruto de la autoevaluación institucional y de espacios de reflexión compartidos, motivó la decisión de impulsar un nuevo modelo participativo centrado en la escucha activa del alumnado.

Para ello, se constituyó un grupo motor de cambio integrado por tres docentes, el equipo directivo y una investigadora de la Universidad de Murcia, en colaboración con la Comisión mixta de Convivencia (donde participan representantes de todos los agentes de la comunidad escolar). Este grupo adoptó un enfoque ético y pedagógico claro: escuchar al alumnado no es solo permitirle hablar, sino garantizar que su voz tenga un impacto real en las decisiones de la escuela. Esto, unido a la demanda de mejorar la convivencia en la escuela, dio lugar a un gran reto: “consensuar una norma por toda la comunidad”.

El primer paso fue escuchar al alumnado. A través de dinámicas participativas adaptadas a cada nivel, desde Infantil 3 años hasta 6º de Primaria se recogieron 120 aportaciones sobre situaciones conflictivas reales vividas en el día a día. Esta fase no fue solo una recogida de datos, sino un acto profundo de reconocimiento: el alumnado

expresó preocupaciones, identificó problemas y planteó según su criterio lo que no estaba funcionando bien.

El análisis posterior, realizado por la Comisión Mixta de Convivencia, permitió visibilizar una preocupación común: la violencia verbal y física. Aproximadamente el 90% de las voces recogidas mencionaban insultos, empujones o peleas como hechos frecuentes. Esta escucha activa reconfiguró la idea de “norma” entendida como imposición a una respuesta ética nacida de la experiencia vivida.

Fase 2 – PARTICIPAR: Construir desde el diálogo y la corresponsabilidad.

Con el diagnóstico en mano, se abrió la fase deliberativa. Cada clase trabajó, en asamblea, la creación de lemas que reflejaran un modelo de convivencia más justo y respetuoso. Paralelamente, las familias, el profesorado y las comisiones aportaron también sus propuestas.

El proceso culminó en una sesión plenaria de la Comisión Mixta de Convivencia, donde se debatieron y contrastaron las diferentes opciones. De forma espontánea, una alumna propuso el lema: “habla, sé valiente y trata bien a la gente”. Esta frase condensaba todo el recorrido anterior: el derecho a expresarse, la valentía para denunciar la injusticia y la responsabilidad de actuar bien con los demás. El lema fue acogido con entusiasmo y consensuado como la nueva norma común para la escuela, las familias y el barrio.

En paralelo, se codiseñaron actividades para la apropiación del lema y sus consecuencias pedagógicas en caso de incumplimiento. Esta fase no solo democratizó la toma de decisiones, sino que dotó al alumnado de un rol activo en la construcción normativa de la escuela.

Fase 3 – TRANSFORMAR: De la norma al compromiso compartido.

El lema elegido se integró de forma transversal en la vida escolar. Se diseñaron recursos didácticos específicos por ciclos, se realizaron murales y actividades en las aulas, y se promovió su difusión en la comunidad a través de encuentros con familias y entidades colaboradoras. El proceso culminó a final de curso con una celebración en la que toda la comunidad educativa visibilizó el lema como símbolo de identidad colectiva (Figura 7).

Este acto no fue una clausura, sino el inicio de una transformación sostenida. A partir de este momento, el lema deja de ser un cartel y pasa a ser un marco ético de actuación, apropiado por quienes lo han creado.

Las decisiones tomadas durante el proceso no se percibieron como “ajenas” sino propias. Según la directora de la escuela:

La experiencia vivida en la elección participativa de la norma de convivencia lo ejemplifica con claridad: al ser protagonistas del proceso, los estudiantes han interiorizado su valor ético y han contribuido activamente a su difusión y apropiación, no solo en la escuela, sino también en el barrio. Esto es parte del proceso de transformación con el que culmina la tercera fase del ciclo.

La elección colectiva de la norma de convivencia se configuró como un acto de justicia educativa en el que la norma no se impone, sino que se construye desde la vivencia, el diálogo y el compromiso compartido de la comunidad, logrando finalmente una participación que transforma.

Figura 7

Fiesta de celebración de la norma

5. Discusión y conclusiones

El estudio de caso que aquí se presenta ha permitido identificar los mecanismos y las estrategias de participación que la escuela ha puesto a disposición del alumnado para hacer emerger su voz, entre ellos: la asamblea de delegados, la asamblea diaria, las comisiones mixtas, el club de los valientes y la elección de la norma.

Los hallazgos obtenidos indican que estos mecanismos y estrategias han contribuido a *empoderar al alumnado*, lo que coincide con el estudio realizado por Sandoval y Messiou (2022). A su vez, los estudiantes han desarrollado un sentido de pertenencia, sintiéndose escuchados y valorados.

Paralelamente, a través de estructuras como la Asamblea diaria y el Club de los Valientes se ha producido una *mejora del clima escolar*, puesto que la convivencia se ha beneficiado notablemente del diálogo, el consenso y el respeto mutuo construido en torno a la VdA. Diversas investigaciones avalan que cuando los estudiantes participan en la toma de decisiones que afectan a su entorno educativo, se incrementa su motivación intrínseca, mejora su rendimiento académico y se reduce significativamente el conflicto escolar (Furrer y Skinner, 2003; Mitra, 2004).

Otra contribución innegable es la creación y el sostenimiento de una *cultura de corresponsabilidad*, en la que docentes, familias y alumnado han comenzado a compartir decisiones, lo que fortalece el tejido comunitario de la escuela. Tal y como señala Fielding (2018), cuando se confiere a los estudiantes un rol real en la configuración del entorno escolar, emergen formas auténticas de corresponsabilidad que transforman la cultura escolar. Esto responde al reto de replantear las relaciones de poder y avanzar hacia escenarios de mayor corresponsabilidad en el proceso de E-A desde la VdA (Soldevila et al., 2025).

Asimismo, la diversidad de voces ha permitido visibilizar necesidades antes ignoradas, especialmente de alumnado en situación de vulnerabilidad, lo que ha propiciado la *inclusión real* de estas voces en el día a día de la escuela. Esto alude a la oportunidad de interactuar con las VdA, utilizándolas como marco para abordar la marginación en la escuela (Messiou, 2013).

A tenor de los mecanismos y de las estrategias identificadas, quizás la elección de la norma sea la actuación que se acerca más puramente al ideal que proponen las bases de la VdA. Estudios previos en la literatura han puesto el foco de atención en el establecimiento de normas de aula como estrategia favorecedora de la VdA (Terrén y Sales, 2016). Sin embargo, tal y como se aborda en el marco teórico, una parte de la literatura mira con recelo a la representación estudiantil (Asamblea de delegados) como parte de la VdA dado que, en la práctica, puede no representar al alumnado en general sino a unos pocos (Ashton-Hay, 2025).

La incorporación sistemática y estructurada de la VdA en el CEIP Santa Rosa de Lima ha supuesto una transformación profunda en su cultura escolar, orientada hacia un modelo más inclusivo y democrático. Lógicamente, esto no habría sido posible sin el sueño de una gobernanza escolar democrática, pues como indican Murillo y Duk (2024, p. 12): “la primera idea para avanzar en la construcción de escuelas más democráticas es soñar, soñar colectivamente; y creer que ese sueño es alcanzable trabajando juntos”.

La participación activa del alumnado no solo es un derecho, sino también un motor de mejora institucional. Cuando se reconoce al alumnado como interlocutor válido y agente de transformación es posible avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva y democrática. La experiencia acometida en este marco con la VdA sugiere que cuando se abre un espacio sostenido para la participación del alumnado, como sucede en el caso de las Comisiones Mixtas, la escuela no solo se transforma, sino que se humaniza.

Por otra parte, el camino hacia una escuela más inclusiva, el estudio de caso ha evidenciado la necesidad de mejorar la formación continua del profesorado en metodologías participativas e inclusivas para poder acometer estas dinámicas; sistematizar la recogida de información para una evaluación participativa; lidiar con resistencias iniciales por parte de algunos sectores del claustro y familias que requieren tiempo y diálogo para comprender el valor del cambio; asumir la carga que implica la implementación de estas estructuras organizativas, lo que exige una planificación rigurosa y sostenida, y considerar la participación desigual, pues no todos los grupos de alumnado se implican con la misma intensidad.

En definitiva, este proceso de transición supone pasar de una escuela que habla sobre el alumnado a una escuela que habla con el alumnado; de una escuela que deja de pensar sobre el alumnado y comienza a pensar con él. Cuando los estudiantes forman parte de estos espacios aportan ideas cargadas de sentido, propuestas conectadas con la realidad cotidiana y, sobre todo, una perspectiva ética y honesta que enriquece profundamente las decisiones escolares. Apostar por este tipo de dinámicas no es restar tiempo al currículo, es invertir en mejores condiciones para que el alumnado pueda desarrollarse plenamente. Por tanto, se concluye que el avance hacia una escuela más inclusiva, participativa y democrática es posible con la VdA.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado al amparo de las ayudas destinadas a promover agrupaciones de centros educativos para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes que favorezcan la sostenibilidad, la educación inclusiva y la innovación educativa, concedida a la Red de Escuelas por la Inclusión y la Equidad (ACEPA24/00025, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Convocatoria de 2024), de la que forman parte ambas autoras.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally. Making education inclusive*. UNESCO.
- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2018). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Ashton-Hay, S. (2025). Student voice: Reviewing two decades of the literature to guide the next 20 years. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(1).
<https://doi.org/10.53761/w9tde483>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143.
<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Distributed leadership and networking: exploring the evidence base. En D.M. Netolicky (Ed.), *Future alternatives for educational leadership. diversity, inclusion, equity and democracy* (pp. 63-75). Routledge.
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27.
<https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Calderón, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76.
<https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Conner, J., Mitra, D.L., Holquist, S.E. y Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change*, 26, 89-118.
<https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>
- Cook-Shater, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. En R. Bourke y J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice educational experience, policy and practice* (pp. 17-38). Springer.
- 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.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en las escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*, 28-42.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- García-Sanz, M. P. y Martínez-Clares, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster*. Editum.
- Kirk, M. (2025). Student voice and agency for transformative change in matters that matter: Impactful inquiry in primary science. *The Australian Educational Researcher*, 52, 411-430.
<https://doi.org/10.1007/s13384-024-00721-4>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 30 de diciembre de 2020.

- 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 estudiantes. *Calidad en la Educación*, 57, 231-260. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>
- Mannion, N. (2024). *Making children visible: Using student voices to shape inclusive practice in mainstream post-primary schools in Ireland* (Tesis doctoral). University of Limerick.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal* 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., De los Reyes, E. J., Ping Dong, C. P. y Kachollom, V. (2025a). Student voice: bringing about change in primary schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455982>
- Messiou, K., De los Reyes, E. J., Ping Dong, C. P. y Kachollom, V. (2025b) Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Mitra, D.L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.0035>
- Mojtar, L., Rascón, T. y Calderón, 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>
- Morales, F. J. (2020). Geografía de la desigualdad y la exclusión social en los barrios desfavorecidos de la ciudad de Murcia. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 20, 433-468.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). Escuelas democráticas para una sociedad más democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000200011>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Rinnooy Kan, W. F., Munniksma, A., Volman, M. y Dijkstra, A. B. (2024). Practicing voice: student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes towards voice. *Research Papers in Education*, 39(4), 560-580. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496>
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sandoval, M. y Waitoller, F.R. (2025). Students as agents of school change for inclusive education: international approaches and methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Sandoval, M., Echeita, G. y Simón, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como cocreadores del currículo. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(2), 183-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16918>
- 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. <http://orcid.org/0000-0003-1931-1872>
- Simó, N. y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces de la Educación*, 1, 3-10.

- Soldevila-Pérez, J.; Farré-Riera, L. y Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33-42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A. y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Terrén, M. y Sales, A. (2016). Establecimiento de normas de aula para favorecer la voz del alumnado. Estudio de caso español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2),
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Warford, K. (2024). Student voice and agency in primary and secondary education. *M. Ed. Literature Reviews*. 33.
- Wong, K. L., Briffett-Akt aş, C., Kong, W. F. O. y Ho, C. P. (2025). The student voice for social justice pedagogical method: Learning outcomes and challenges. *Active Learning in Higher Education*, 26(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/14697874231176488>
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Breve CV de las autoras

María Fe López Martínez

Directora del Centro de Educación Infantil y Primaria Santa Rosa de Lima, El Palmar, Murcia. Diplomada en Educación Primaria (con especialidad en Educación Infantil y en Pedagogía Terapéutica), Licenciada en Psicopedagogía y Titulada de Grado Medio de Danza Española. Con más de 20 años de experiencia docente en centros educativos, forma parte de la Comisión Regional de Directores de la Región de Murcia. Coordinadora de la Red de Escuelas Agrupadas Inclusivas y del proyecto autonómico de Comunidades de Innovación. Participa activamente en jornadas organizadas por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia, así como por universidades, asociaciones profesionales y otras entidades. Imparte cursos y ponencias sobre modelos inclusivos de atención a la diversidad y actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje, entre otros. Perfil en X: @InspeccionCurs2.

Email: mariafe.lopez@murciaeduca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9001-9388>

Cecilia Azorín

Profesora Titular de Universidad, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Diplomada en Educación Musical (Premio Extraordinario Fin de Carrera), Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario Fin de Carrera y Primer Premio Nacional de Fin de Carrera), Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Máster en Género e Igualdad, Máster en Formación del Profesorado. Doctora en Educación por la Universidad de Murcia. Afiliada internacional del *Centre for International Research into Leadership in Education* (CIRLE). Sus líneas de investigación versan sobre inclusión,

mejora escolar, liderazgo y redes de colaboración en educación. A este respecto, ha publicado más de 50 artículos en revistas indexadas de diferentes países y es ponente habitual en conferencias internacionales como ECER, ICSEI y AERA. Perfil en X: @CeciliaAzorin. Página web: <https://ceciliaazorin.com>.

Email: cmaria.azorin@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8454-8927>

Las Voces del Alumnado para el Avance de la Educación Inclusiva: Acciones Colectivas a través de Investigaciones en España e Inglaterra

Students' Voices for the Advancement of Inclusive Education: Collective Actions through Research in Spain and England

Inmaculada Orozco ^{*,1} y Kyriaki Messiou ²

¹ Universidad de Málaga, España

² University of Southampton, UK

RESUMEN:

Este artículo presenta dos experiencias de investigación vinculadas a contextos de Educación Primaria en España e Inglaterra, en las que participan estudiantes cuyas voces apoyan el avance de la educación inclusiva. El objetivo es extraer lecciones prácticas para promover investigaciones más participativas que involucren al alumnado a lo largo de todo el proceso de investigación. En España, mediante la investigación biográfico-narrativa se construyó una historia de vida polifónica de una maestra con las voces de sus exestudiantes, relevando los motivos que fundamentan su compromiso con la inclusión y fomentando el análisis de las prácticas educativas. En Inglaterra, la Investigación Acción Participativa (IAP) implicó a estudiantes y docentes en un diálogo colaborativo, empoderando a estudiantes como investigadores e investigadoras para explorar y transformar la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. Ambos enfoques posicionan al alumnado como productores activos de conocimiento y promueven una reflexión crítica sobre los métodos, la accesibilidad y la inclusividad dentro del propio proceso de investigación. Las lecciones aprendidas pueden contribuir a fomentar entornos escolares más inclusivos y a replantear formas más inclusivas de investigar con estudiantes y sus escuelas en todas las fases, desde la selección del tema hasta la difusión de los resultados.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Voz del alumnado, Investigación acción participativa, Investigación biográfica-narrativa, Educación primaria.

ABSTRACT:

This article presents two research experiences linked to primary education contexts in Spain and England, involving students whose voices support the advancement of inclusive education. The aim is to draw practical lessons that may promote more participatory forms of research which actively involve students throughout the entire research process. In Spain, a biographical-narrative study constructed a polyphonic life history of a primary school teacher through the voices of her former students, revealing the motives underpinning the teacher's commitment to inclusion and fostering the analysis of educational practices. In England, Participatory Action Research (PAR) engaged primary students and teachers in collaborative dialogue, empowering students as researchers to explore and transform their schools' teaching and learning. Both approaches position students as active producers of knowledge and encourage critical reflection on research methods, accessibility, and inclusivity within the research process itself. The lessons learnt may contribute to fostering more inclusive school environments and to rethinking more inclusive ways of conducting research with students and their schools across all stages, from topic selection to the dissemination of results.

KEYWORDS:

Inclusive education, Students' voices, Participatory action research, Biographical narrative research, Primary education.

CÓMO CITAR:

Orozco, I. y Messiou, K. (2025). Las voces del alumnado en el avance de la educación inclusiva: acciones colectivas a través de investigaciones en España e Inglaterra. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 63-80.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200063>

1. Introducción

La educación inclusiva ha sido apropiada y subvertida, manifestándose en una cultura de capacitismo, una ética de individualismo competitivo y la ilusión de las “necesidades educativas especiales” (Slee, 2019). Para promover su avance, se requiere la identificación y exposición de los mecanismos de poder que sostienen y reproducen el aislamiento entre “categorías” o identidades (Walton, 2025). Por tanto, es esencial reflexionar críticamente sobre quién está realmente incluido y quién permanece excluido en los procesos educativos y en la investigación que involucra a estudiantes (Mason y Danby, 2011; Messiou y Ainscow, 2020; Parrilla, 2009).

Este estudio se basa en métodos que posicionan al alumnado como protagonista en la construcción del conocimiento (Greig et al., 2013). A lo largo de este artículo, se presentan dos experiencias de investigación realizadas en diferentes contextos (España e Inglaterra), en las que el objetivo es investigar con estudiantes. No se trata de un estudio comparativo entre ambos contextos. El propósito de este artículo es explorar cómo y en qué grado las voces del alumnado están implicadas de forma significativa en cada experiencia de investigación, reconociendo las tensiones y oportunidades que surgen al buscar formas más inclusivas y socialmente justas de realizar investigaciones educativas.

En España, se emplea la investigación biográfico-narrativa, específicamente con una historia de vida polifónica. Esto se realiza en colaboración con una maestra comprometida que involucra al alumnado mediante métodos participativos para coconstruir y dar sentido a su trayectoria personal y profesional (Orozco y Moraña, 2025). En Inglaterra, a través de la Investigación Acción Participativa (IAP), el alumnado asume un rol activo como parte del equipo de investigación, aportando sus experiencias y colaborando en la generación conjunta de conocimiento para transformar sus escuelas (Messiou et al., 2024, 2025).

Las lecciones aprendidas al investigar con estudiantes en diferentes contextos invitan a analizar críticamente cómo nos involucramos en la investigación con el alumnado y con qué fines. También llevan a cuestionar la profundidad de la participación estudiantil, las implicaciones para el profesorado participante y cómo este proceso desafía a las personas que investigan en la universidad a reconsiderar sus creencias, roles y dinámicas de poder a lo largo de todo el proceso de investigación. Así, este estudio examina las dinámicas complejas de inclusión y exclusión y los roles asignados a estudiantes en la investigación, abogando por prácticas que permitan repensar y reconstruir los procesos de investigación y enseñanza con el alumnado desde una mirada más inclusiva, democrática y justa (Alminde y Warming, 2020; Susinos y Haya, 2014).

2. Revisión de la literatura

2.1. Más allá de la inclusión: hacia una transformación radical de las escuelas

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) ha sido identificada como un hito internacional relevante para la educación inclusiva. Sin embargo, sigue existiendo una considerable incertidumbre y debate en torno al significado teórico y práctico de la educación inclusiva (Göransson y Niholm, 2014). Investigaciones recientes en múltiples países (Ainscow, 2024) identifican cuatro elementos esenciales para

comprender la educación inclusiva: 1) un proceso continuo para responder a la diversidad y valorar las diferencias como oportunidades; 2) identificación y eliminación de barreras (culturales, políticas y prácticas); 3) presencia, participación y logro de todo el alumnado; y 4) responsabilidad moral de acompañar a los grupos en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Encontrar una definición clara y práctica de la educación inclusiva es un desafío constante (Florian, 2014). De hecho, existen tensiones en las comunidades educativas entre entender la diversidad como algo que incluye a todo el alumnado y apreciarla como algo que se enfoca en grupos específicos de estudiantes, tal como se evidenció en investigaciones con escuelas en Austria, Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España (Messiou et al., 2022). Resulta incuestionable que la educación inclusiva es un proceso y un derecho humano fundamental consagrado en la ley (Calderón y Echeita, 2022; Graham, 2023). Esto requiere equilibrar las obligaciones legales con el reto de cambiar concepciones arraigadas que limitan cómo concebimos y practicamos la escolarización para todas las personas (Calderón y Ainscow, 2025). De este modo, las escuelas funcionan como lugares donde las estructuras sociales se reproducen o desafían, perpetuando desigualdades o abriendo posibilidades para la transformación social (Escorcía et al., 2025). Desde esta mirada crítica la inclusión es un proceso que transforma las condiciones y relaciones de poder en las escuelas, enfatizando la importancia de democratizar las prácticas socioeducativas para asegurar una auténtica participación y equidad (Sales et al., 2021).

Parte del desafío no resuelto de la educación inclusiva puede residir en la tendencia de la investigación a centrarse en las perspectivas del profesorado sobre la inclusión (Simón et al., 2021; Vila-Merino et al., 2024). Para responder a este desafío, la educación inclusiva, como proceso político y de investigación, nos obliga a reflexionar críticamente sobre cómo nos involucramos en la investigación con estudiantes y cómo se “incluyen” sus voces.

2.2. Desafiendo el silencio: las voces del alumnado como una cuestión de derechos

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) establece que los niños y las niñas, como personas con derechos y capacidad de agencia, deben ser escuchados/as y a participar en todas las decisiones que afectan sus vidas. Según este marco internacional, la participación estudiantil debe permitir que sus voces se expresen libremente, sean informadas y respetadas, al mismo tiempo que se protege su autonomía y bienestar están protegidas.

Para que esta participación sea significativa, no basta con que las escuelas promuevan una cultura democrática y una gobernanza participativa (Fielding, 2004; Moss, 2012); también deben garantizar la escucha y la influencia de todas las personas en las decisiones que les conciernen (Murillo y Duk, 2024; Soldevila-Pérez et al., 2025). En este sentido, se trata de una práctica subversiva que confronta el silencio impuesto socialmente (Briffett-Aktaş y Ying, 2025) y tensiona las dinámicas de poder para que las voces del alumnado sean incluidas, reconocidas y respetadas (Sandoval y Waitoller, 2025). Por tanto, una participación auténtica implica reconocer al alumnado como un colectivo de agentes epistémicos y políticos, capaces de producir conocimiento y desafiar las estructuras escolares adultocéntricas y verticalmente gobernadas (Cardiff et al., 2023; Thomas, 2017).

De este modo, facilitar que las voces estudiantiles sean escuchadas y comprender cómo sus experiencias impactan sus vidas puede empoderar a más estudiantes,

permitiéndoles reconocerse como ciudadanos y ciudadanas capaces de imaginar futuros alternativos y transformar el presente, tal como evidencian investigaciones recientes (Mojtar-Mendieta et al., 2025). Desde esta perspectiva, Purdy y Spears (2020) sostienen que la investigación coparticipativa con estudiantes tiene un potencial radicalmente democratizador, inclusivo y empoderador. Sin embargo, hay que promover los cuidados, ya que la investigación se lleva a cabo principalmente en el entorno escolar, un contexto que el alumnado puede percibir como coercitivo e intimidante (Lundy et al., 2011).

Debido a las consideraciones éticas y a la ambigüedad subyacente relacionada con la investigación coparticipativa que involucra a estudiantes, los métodos asociados deben impulsar de manera consciente el diálogo, la libertad de expresión (en múltiples formatos), los procesos colaborativos, la multiplicidad de voces, la propiedad compartida y un diseño iterativo (Einarsdóttir, 2007). De hecho, se ha argumentado que los métodos de investigación participativa deberían orientarse hacia una “investigación inclusiva”, abordando las diferencias de poder y maximizando la participación real (Nind, 2014).

2.3. Investigación narrativa e Investigación Acción Participativa (IAP): Caminos hacia la construcción de acciones colectivas para escuelas inclusivas

La investigación narrativa y la investigación participativa emergen como enfoques fundamentales para democratizar el proceso investigativo y construir conocimiento (Goodley y Clough, 2004). Sin embargo, ambos enfoques metodológicos deben ser diseñados con cautela para abordar las asimetrías de poder existentes, fomentar la multiplicidad de voces, promover la “propiedad compartida” del conocimiento y permitir un diseño investigativo cíclico (Papadopoulou y Sidorenko, 2022). Tanto la investigación acción participativa (IAP) (Moliner et al., 2024) como los enfoques narrativos (Johnston et al., 2023) desafían estas desigualdades mediante la implicación activa de las personas participantes en la coconstrucción del conocimiento y la reflexión crítica sobre sus trayectorias y experiencias educativas.

La investigación narrativa no es solo un acto político de reconocimiento y emancipación para quien expresa su historia de vida; también implica a la comunidad, generando resonancias y solidaridades que desafían las estructuras dominantes y fomentan la transformación colectiva (Rivas Flores et al., 2020). La investigación narrativa reconoce a las personas como expertas de sus propias vidas. A través de sus historias, se puede entender cómo ven y dan sentido a su mundo desde su propia perspectiva (Hammersley, 2014). Las experiencias vividas del alumnado representan un conocimiento profundo y situado, que permite comprender críticamente la realidad escolar y aportar ideas esenciales para su mejora, desde una mirada que a menudo no aprecian las personas adultas (Mason y Danby, 2011). Además, las narrativas escolares desde los márgenes funcionan como una forma de denuncia y acción política a través de las voces que tradicionalmente han sido silenciadas o invisibilizadas (Woodcock et al., 2025). Este enfoque conecta el relato personal con el poder colectivo, entendido a través de pedagogías narrativas que articulan memorias y experiencias individuales en actos colectivos de resistencia y cambio social (Mojtar-Mendieta et al., 2025).

Según MacBeath et al. (2003), las voces del alumnado pueden emerger y reconocerse en la investigación mediante una variedad de métodos. Por un lado, destacamos la historia de vida porque permite profundizar en cómo el alumnado construye significados a partir de sus experiencias y se posiciona frente a las realidades educativas

(Moriña, 2018). Esta práctica de narrar genera oportunidades para la reflexión crítica y la transformación. Por otra parte, concebimos el proceso dialógico creado entre estudiantes y docentes porque fomenta el aprendizaje colaborativo y alienta a repensar tanto la investigación como las prácticas docentes (Cook-Sather et al., 2021; Messiou y Ainscow, 2020).

La transformación hacia una escuela inclusiva e intercultural requiere un enfoque de investigación coherente con la IAP, basado en la interseccionalidad de las desigualdades y en la lucha contra la exclusión (Sales et al., 2021). La IAP es un método de investigación comunitario, orientado a la mejora de la realidad social que promueve procesos de colaboración orientados a alcanzar acuerdos intersubjetivos y a compartir percepciones sobre una situación concreta (Hawkins, 2015). Esta investigación implica un proceso de reflexión y acción llevado a cabo por la propia comunidad para comprender sus necesidades y encontrar soluciones conjuntas (Reason y Bradbury, 2008). En concreto, este enfoque fomenta no solo el conocimiento coconstruido, sino también la responsabilidad compartida y la agencia colectiva, a través del proceso cíclico de la investigación acción: reflexión, planificación, acción, observación, nueva reflexión, nueva planificación, nueva acción, nueva observación y más reflexión (Kemmis y McTaggart, 2005).

Aunque la importancia de “incluir” las voces del alumnado es ampliamente reconocida, y su participación como investigadores/as o coinvestigadores/as ha generado mecanismos efectivos para mejorar las escuelas y promover la inclusión (Sandoval y Messiou, 2022), siguen existiendo desafíos significativos para investigar con la voz del alumnado. Esto implica investigar de una manera que permita su involucración desde las etapas iniciales y promueva su participación plena en la construcción del conocimiento (Welikala y Atkin, 2014). En este sentido, el presente artículo pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué lecciones se han aprendido de la investigación con las voces del alumnado en España e Inglaterra, orientada a promover escuelas más inclusivas y democráticas? Las experiencias presentadas muestran cómo el alumnado, a partir de sus vivencias, desafía las estructuras educativas adultocéntricas y jerárquicas, abriendo espacios para la reflexión crítica y el cambio social. Al visibilizar desigualdades y generar narrativas colectivas que impulsan la acción, estas experiencias también pueden contribuir a repensar las formas en que se investiga con estudiantes. Estos testimonios, por tanto, tienen el potencial de inspirar y apoyar dichos procesos, destacando el impacto de la acción colectiva basada en las voces del alumnado.

Este artículo presenta dos estudios de investigación con la voz del alumnado realizados en España e Inglaterra; uno emplea la investigación biográfica-narrativa (España) y otro utiliza la IAP (Inglaterra), ambos con el objetivo de dignificar las voces del alumnado y fomentar entornos escolares inclusivos y democráticos. Cada experiencia se describe por separado para resaltar sus contextos, metodologías y hallazgos particulares. A partir de estas descripciones, se reflexiona sobre las lecciones aprendidas que pueden acompañar investigaciones más inclusivas, donde la agencia del alumnado sea cada vez más valorada.

3. Estudio 1. Las voces del alumnado para construir la historia de vida de una maestra de Educación Primaria española

Pregunta de investigación

¿Qué factores personales y profesionales llevan a una maestra de educación primaria a desarrollar prácticas inclusivas?

3.1. Metodología, reclutamiento y participantes

Este estudio se desarrolló mediante la investigación biográfico-narrativa (historia de vida), centrado en Elena, una docente española de 34 años con una trayectoria profesional relevante. Con siete años de experiencia, ha trabajado en contextos variados, desde la educación de personas adultas hasta centros escolares con realidades complejas. Ella inició su formación en Educación Infantil y, posteriormente, se tituló también en Educación Primaria. Actualmente, Elena es jefa de estudios del CEIP Gil López (Sevilla), donde enseña Inglés tanto en Educación Infantil como en Primaria, y además prepara a personas aspirantes para el acceso a la función pública docente. Ella desarrolla su profesión con pasión y compromiso, y su aspiración a medio plazo es convertirse en inspectora de educación.

La participante fue contactada inicialmente por haber participado en la primera fase de una tesis doctoral centrada en explorar las creencias, conocimientos, diseños y acciones del profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva desde Educación Infantil hasta la universidad (Orozco, 2022). Tras identificar a docentes con un compromiso por la educación inclusiva en dicha fase, se seleccionó a una docente con testimonios especialmente reveladores para participar en la fase intensiva de la tesis, donde se construyó su historia de vida en profundidad.

La historia de vida de esta docente se elaboró mediante una polifonía de voces, todas interrelacionadas y complementarias que permitieron una comprensión más profunda e integral de su trayectoria personal y profesional. Estas voces correspondían a informantes de su entorno familiar (5), educativo (8) y social (1). Entre las personas participantes del ámbito educativo, se incluyeron cuatro exestudiantes de su clase de sexto de primaria, que se seleccionaron por mantener contacto con ella y por su capacidad de reflexión sobre el pasado compartido. Elena señaló que ese curso fue uno en los que más pudo desafiar y cuestionar las barreras de la escuela inclusiva, y consolidar su compromiso con la inclusión. La historia de vida se concluyó en 2022, y por aquel momento el alumnado participante tenía 16 años, habiendo finalizado la etapa de Educación Primaria hace cuatro años.

La investigadora universitaria contactó primero con la maestra y le presentó el proyecto. El proceso de investigación fue negociado, y en los encuentros continuamente emergieron nuevos informantes que la propia docente consideró esenciales para construir su historia de vida. A partir de este momento, el alumnado comenzó a participar como informante clave. A través de una reunión informal y sin guiones preestablecidos, se tomaron decisiones de manera colaborativa sobre los métodos a utilizar, el calendario y la forma en que la historia de vida de la docente se construiría con la participación estudiantil. Los estudiantes participaron activamente en esta reunión junto con la maestra y la investigadora universitaria.

Los cuatro estudiantes negociaron las técnicas con la protagonista y la investigadora universitaria. También orientaron el orden en que se iban a aplicar dichas técnicas y se

tomaron decisiones sobre cómo colaborar. Los métodos que involucraron a estos cuatro estudiantes fueron variados y tuvieron una duración total de más de tres horas grabadas y transcritas: entrevista abierta (reunión informal donde una conversación espontánea y abierta generó reflexiones principalmente sobre el carácter de Elena, su estilo docente y la experiencia significativa de haberla tenido como maestra); la técnica de la foto (el alumnado buscó y seleccionó fotos personales que reflejaban las prácticas inclusivas de Elena, cada una acompañada de un texto explicativo, y luego las compartieron en equipo); entrevista biográfico-narrativa grupal (la maestra y la investigadora universitaria crearon preguntas abiertas para guiar una discusión libre sobre su enseñanza inclusiva, su impacto, cualidades y posibles críticas por parte del alumnado); foto voz (el alumnado tomó fotografías de espacios, objetos o personas que les recordaban a Elena, las enviaron con breves explicaciones y luego las discutieron en una reunión grupal); y carta a la maestra (la investigadora de la universidad pidió al alumnado que escribiera una carta de agradecimiento a Elena, con total libertad en cuanto a extensión y formato).

En la entrevista abierta y en la técnica de la foto participaron el grupo compuesto por estudiantes, la maestra y la investigadora académica, mientras que en la entrevista biográfico-narrativa grupal, la foto voz y las cartas a la docente solo participó el grupo de estudiantes y la investigadora universitaria. Debido a las restricciones relacionadas con la pandemia implementadas en 2020, coincidiendo con el inicio de la generación de datos con el alumnado, todas las reuniones se realizaron mediante plataformas de videoconferencia (Zoom y Google Meet).

Dado que la investigación procuró ser participativa, el alumnado estuvo activamente involucrado y compartió información a través de llamadas y un grupo de WhatsApp con la investigadora de la universidad (fotografías, vídeos, objetos, textos...). Para acceder a las voces del alumnado también se llevó a cabo una observación no participante durante 9 horas en la escuela, que ayudó a comprender cómo Elena reconocía y valoraba las voces de su alumnado. Utilizando la técnica 'Un día en la vida de...', la investigadora universitaria siguió de cerca las experiencias cotidianas en la escuela, registrando interacciones, emociones y aprendizajes. El diario de la investigadora universitaria y las notas de campo aportaron una visión más profunda y personal de la realidad del aula.

Cuestiones éticas

La protagonista de la historia de vida contribuyó en el diseño de la investigación, la selección de informantes, la planificación de las sesiones, el acceso a los datos y la coautoría de su historia de vida. Se obtuvo un consentimiento informado personalizado de todas las personas participantes, incluidos las menores y sus tutores legales, así como la aprobación del centro educativo para el uso y cesión de imágenes. Todas las personas participantes de la historia de vida declararon el uso de su nombre real, pudieron revisar, editar y aprobar sus testimonios. En concreto, el alumnado y la docente tuvieron acceso a las transcripciones a través de carpetas colaborativas de Google Drive. Las fotografías que incluían a personas no participantes fueron pixeladas para proteger su privacidad. La aprobación ética de esta investigación fue otorgada por el programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Análisis de datos

El análisis cualitativo de los datos, que combinó enfoques narrativos y estructurales, fue realizado principalmente por la investigadora de la universidad. Sin embargo, se proporcionó una carpeta compartida tanto al grupo de estudiantes como a la maestra para que pudieran revisar y aprobar la categorización de los datos en factores personales, factores profesionales y prácticas inclusivas. Además, se añadieron comentarios directamente en las transcripciones, que también fueron documentos compartidos, con el fin de incluir sus opiniones a lo largo de todo el proceso de investigación.

3.2. Resultados

El alumnado no solo corroboró la pedagogía inclusiva de Elena, sino que también aportó una voz crítica y transformadora, demostrando que involucrar a estudiantes en la investigación puede humanizar la educación y promover ambientes de aprendizaje equitativos. Elena enfatizó de manera constante la importancia de construir vínculos emocionales y afectivos sólidos con sus estudiantes, creando un entorno de confianza y respeto que favorece el bienestar y el aprendizaje. El alumnado valoró profundamente esta relación, describiendo a esta docente como una amiga, mentora e incluso una figura materna que brindaba un apoyo emocional incondicional. Gracias a este vínculo, redescubrieron la motivación y el disfrute por el aprendizaje después de un período previo de desánimo, reconociendo que el enfoque de Elena les reconocía y valoraba como personas, no solo como “estudiantes”.

Además, Elena incorporó temas reales y significativos en el aula, como la solidaridad y la enfermedad, a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio con la comunidad. Estas experiencias ayudaron al alumnado a desarrollar empatía, responsabilidad social y un sentido de pertenencia. Al participar activamente en la investigación biográfico-narrativa, sus exestudiantes pudieron reflexionar críticamente sobre sus experiencias actuales en la Educación Secundaria, percibiendo que en esta etapa educativa las metodologías eran menos participativas y las evaluaciones más rígidas. *“Ahora en el instituto, parece que la única forma de enseñar es estudiando y haciendo exámenes. Con Elena hacíamos proyectos y no había exámenes, y todos aprendimos mucho más y mejor”* (Ana, estudiante, entrevista biográfico-narrativa grupal). De este modo, esta investigación fue una oportunidad que permitió al alumnado cuestionar las prácticas educativas excluyentes y valorar la importancia que las relaciones humanas y las emociones tienen en el acto educativo.

Asimismo, este proceso de investigación ayudó a Elena a sistematizar todo aquello que ella hacía en su profesión. Esta reflexión sobre su propia práctica le proporcionó una motivación renovada para seguir mejorando su centro, al captar que este alumnado valoraba aquello que ella había realizado a pesar del tiempo transcurrido. Esto impulsó a la maestra a mantener su compromiso con la educación inclusiva, cuidando a su equipo docente y a su escuela, especialmente como jefa de estudios.

4. Estudio 2. Estudiantes como investigadores en escuelas de Inglaterra

Preguntas de investigación

Las dos preguntas centrales que guiaron este estudio fueron las siguientes:

- 1 ¿Cómo podemos promover la inclusión mediante la participación de las voces estudiantiles en las escuelas?
- 2 ¿Cómo pueden los métodos participativos empleados por estudiantes investigadores/as generar cambios en las escuelas?

4.1. Metodología, reclutamiento y participantes

Este estudio utilizó la IAP, involucrando a cinco escuelas de Educación Primaria (de 5 a 11 años) ubicadas en una zona desfavorecida de Southampton. El objetivo fue promover la inclusión mediante la participación de las voces estudiantiles y fomentar la colaboración entre estudiantes y docentes. El profesorado recibió formación por parte de un equipo de investigación universitario sobre el uso de la IAP y la aplicación de enfoques participativos para involucrar las voces del alumnado. Cada escuela tuvo la flexibilidad de elegir las técnicas más adecuadas a su contexto (dibujos, fotografías, vídeos, mapas mentales y diamante nueve), para explorar las perspectivas del alumnado sobre el aprendizaje y la inclusión, en torno a una temática decidida por las escuelas (cómo apoyar la confianza del alumnado y cómo mejorar la escritura).

Un aspecto central del estudio fue el rol activo del alumnado, incluyendo la posibilidad de asumir el papel de investigadores/as. El profesorado de las escuelas formó a sus estudiantes, explorando qué significa realizar una investigación y ser una persona investigadora. En las escuelas, se emplearon tres métodos principales: métodos visuales (foto-elicitación), notas adhesivas y frases incompletas, y observaciones participantes. Las herramientas visuales fomentaron la reflexión estudiantil a través de imágenes, mientras que las notas adhesivas facilitaron tanto la expresión personal como la responsabilidad. Estos métodos, a su vez, promovieron un pensamiento más profundo y apoyaron un diálogo significativo entre estudiantes y docentes.

El alumnado participó en clases completas y/o como investigadores/as, recopilando y analizando datos junto a sus docentes. Las fuentes de datos incluyeron observaciones en el aula, entrevistas, notas de reuniones y documentación de eventos de redes entre escuelas. El equipo de investigación de la universidad apoyó el proceso mediante talleres de formación al inicio del proceso, acompañamiento continuo en las escuelas y monitoreo del progreso en cada centro educativo. Además, las reuniones en red entre escuelas enriquecieron el intercambio de ideas y fomentaron una cultura de práctica reflexiva. Este proyecto no solo impulsó entornos de aprendizaje inclusivos y centrados en el alumnado, sino que también generó cambios a nivel escolar informados directamente por la participación estudiantil.

Se realizó una presentación a un grupo de líderes de escuelas primarias de la ciudad de Southampton, quienes recibieron una invitación para participar en el estudio. Cinco escuelas participaron, todas pertenecientes a zonas desfavorecidas de la ciudad. Cuatro de estas escuelas tenían poblaciones estudiantiles étnicamente diversas. De cada escuela, un trío de docentes participó en un taller en la universidad con el fin de familiarizarse con los conceptos clave del estudio (inclusión y voces estudiantiles) y explorar los principios de la IAP, así como una variedad de estrategias participativas para involucrar las voces de sus estudiantes en las escuelas.

Cuestiones éticas

La aprobación ética fue otorgada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Southampton, y se obtuvo el consentimiento informado por escrito de

todas las personas participantes (docentes, familiares y estudiantes). La investigadora principal de la universidad proporcionó hojas informativas, y las escuelas ofrecieron explicaciones adicionales para garantizar la comprensión. Además, se recordó al alumnado las recomendaciones éticas clave antes de entrar a las aulas, tales como evitar el uso de los nombres de sus iguales y minimizar las interrupciones durante las clases. Los nombres de las instituciones educativas fueron pseudonimizadas para proteger la privacidad y salvaguardar los datos sensibles.

Análisis de datos

Las grabaciones de audio y las notas de campo recopiladas en todas las escuelas fueron transcritas y almacenadas en el software NVivo 1.6.1. Se empleó un proceso inductivo y el análisis fue temático. La codificación inductiva inicial fue realizada por el equipo de investigación de la universidad. Posteriormente, este equipo discutió los códigos iniciales, revisó algunos y sugirió nuevos. Además, releó los datos, identificó códigos adicionales independientes y organizó la información en categorías y temas. El equipo de investigación de la universidad tuvo reuniones periódicas con sus miembros para consensuar la codificación, explorar temas y revisar los diarios reflexivos.

4.2. Resultados

La introducción del enfoque de estudiantes como personas investigadoras produjo cambios significativos a nivel escolar en dos niveles interconectados: cambios en las prácticas y el pensamiento del profesorado, y mejoras en la autopercepción y autonomía del alumnado. Estas transformaciones surgieron de los diálogos que se generaron entre estudiantes y docentes a través de su compromiso colaborativo en el proceso de investigación.

En las cinco escuelas participantes, diversos métodos participativos como dibujos, carteles, la actividad del diamante nueve, notas adhesivas y observaciones en el aula permitieron al grupo de estudiantes expresar sus opiniones e influir en las prácticas escolares. Por ejemplo, el uso de notas adhesivas empoderó al alumnado para articular claramente sus ideas y preocupaciones, proporcionando al profesorado una comprensión más profunda sobre la participación y “las dificultades de atención”. Esto condujo a ajustes en las estrategias de enseñanza para apoyar mejor el compromiso estudiantil. Por ejemplo, en una de las escuelas, el profesorado comprendió, gracias a las recomendaciones del alumnado, que discutir sus ideas antes de comenzar a escribir era fundamental para que tuvieran tiempo suficiente para elaborar un texto. En otra escuela, las discusiones sobre los pequeños descansos motivaron la cocreación de pausas (descansos activos) en el aula que incluían actividades como juegos orales o rápidos.

En algunas escuelas, la observación participante emergió como la técnica más provocadora y efectiva, con estudiantes liderando las investigaciones y discusiones con mínima intervención adulta. Esto no solo puso en evidencia elementos del aula que el profesorado había obviado, como estrategias para apoyar el bienestar emocional, sino que también fomentó la confianza y autonomía del alumnado. En otros casos, el alumnado usó dibujos para expresar sus aspiraciones futuras, abriendo conversaciones relevantes con el profesorado. Las actividades de escritura también fueron rediseñadas según los temas preferidos por el estudiantado, derivando en un aumento de la motivación en estudiantes que “no tenían tanto interés por escribir”. A pesar de todos estos beneficios, también existieron desafíos. Por ejemplo, no todo el alumnado involucrado en la investigación estuvo dispuesto a continuar, y esta reticencia fue

respetada en todos los casos (Lundy et al., 2011). Además, aunque el profesorado estaba comprometido con la idea de la voz estudiantil en principio, en algunos casos encontraron más difícil modificar sus roles y permitir que el alumnado liderara el proceso de investigación en sus escuelas. Como admitió una de las maestras: “Es bastante difícil dejar ese papel de lado porque no estoy acostumbrada” (Grupo focal con docentes).

5. Discusión y conclusiones

Este artículo exploró dos enfoques diferentes para investigar con las voces del alumnado para caminar hacia escuelas más inclusivas: en España, a través de una historia de vida polifónica con exestudiantes que reflexionan sobre el impacto de una docente comprometida con la inclusión; y en Inglaterra, mediante una IAP que emplea métodos participativos donde el alumnado, cuestiona las estructuras escolares y promueve el cambio en dichas instituciones siendo investigadores/as.

En nuestro primer ejemplo, apreciamos cómo la investigación biográfico-narrativa permitió que el alumnado aportara perspectivas críticas y transformadoras que enriquecieron los hallazgos sobre las prácticas educativas de su docente. Su participación reveló que, en comparación con su experiencia con la maestra, la educación secundaria tiende a ser más rígida y menos participativa, enriqueciendo el diálogo con Elena y la investigadora universitaria. Además, el proceso metodológico no siguió un guion predeterminado, sino que fluyó de manera flexible, adaptándose a las necesidades y decisiones de las personas participantes y permitiendo una co-construcción del conocimiento más democrática y horizontal. Sin embargo, esta dinámica también expuso tensiones en las relaciones tradicionales de poder entre la investigadora y la protagonista de la historia de vida, destacando la importancia de compartir la voz y la autoridad a lo largo de todo el proceso de investigación.

Un desafío significativo residió en la dinámica cambiante de poder entre la investigadora universitaria y la protagonista de la historia de vida. Aunque inicialmente parecía que la investigadora universitaria orientaba el proceso, fue la docente quien gradualmente empezó a moldear la dirección de la investigación junto al alumnado. Este cambio requirió que la investigadora confrontara y dismantelara sus propias suposiciones sobre el poder, cediendo espacio para que el proceso se desarrollara de una manera más inclusiva y participativa. Como resultado, el alumnado pudo negociar los tiempos, elegir las técnicas y participar en una investigación donde las relaciones fueron horizontales y basadas en la confianza (Briffett-Aktaş y Ying, 2025; Cardiff et al., 2023).

Esta redistribución de la agencia no estuvo exenta de tensiones, ya que demandó repensar la posición de la investigadora universitaria y una disposición a renunciar a la “autoridad”. Sin embargo, permitió que las narrativas emergieran y revelaran no solo dimensiones técnicas, sino también emocionales y éticas de la práctica docente inclusiva (Mojtar-Mendieta et al., 2025). El desafío, por tanto, no fue solo metodológico, sino profundamente relacional y epistemológico: requirió crear espacios y tiempos para que la maestra se convirtiera en protagonista de la investigación, y para que la investigadora de la universidad desaprendiera, cuestionara sus creencias y se dejara interpelar por las dinámicas, relaciones y prácticas de la escuela, replanteando así la finalidad de la investigación educativa.

La confianza generada facilitó una participación informal y espontánea, como el envío de fotos y testimonios por parte del grupo de estudiantes fuera de las reuniones

formales, enriqueciendo la autenticidad de los datos y permitiendo que el alumnado decidiera qué, cómo y cuándo compartir su experiencia (Goodley y Clough, 2004). Sin embargo, asegurar una participación estudiantil sostenida y crítica continuó siendo un reto (Welikala y Atkin, 2014). También surgieron tensiones entre aquello que las personas adultas consideraban importante (aspectos logísticos) y aquello que el alumnado valoraba (vínculos emocionales, reconocimiento y agencia), destacando la necesidad de metodologías más democráticas y transformadoras que reconozcan a los estudiantes como cocreadores activos del conocimiento educativo (Calderón y Ainscow, 2025; Purdy y Spears, 2020).

Además, actualmente se está considerando y planificando el posible impacto de esta historia de vida en los centros escolares para una difusión más amplia. Se prevé compartir los resultados del estudio mediante sesiones de formación impartidas por la investigadora universitaria, la protagonista de la historia de vida y sus estudiantes. Estas sesiones coordinadas tendrían como objetivo transferir la experiencia a los centros educativos mediante talleres de concienciación y poner en valor los aprendizajes que se pueden construir mediante esta historia de vida en la formación inicial y continua del profesorado (Calderón y Echeita, 2022; Escorcía et al., 2025). Asimismo, se pretende crear una píldora audiovisual que sirva como recurso de acceso abierto de formación y sensibilización, ayudando a difundir los valores y aprendizajes de la educación inclusiva en un formato accesible. Estas acciones se están tejiendo y aún no se han materializado, pero ya ilustran el potencial derivado de los hallazgos del estudio.

En nuestro segundo ejemplo, los resultados sugieren que la inclusión en las escuelas puede promoverse a través de un proceso dinámico de escucha al alumnado, el uso de técnicas participativas, el diálogo abierto y la acción basada en sus sugerencias (Messiou et al., 2024). El profesorado evidenció una evolución en sus perspectivas sobre la voz estudiantil; aunque una parte al principio se sentía con inseguridad, gradualmente reconoció el valor de las contribuciones del grupo de estudiantes para promover prácticas más inclusivas. En general, este estudio demuestra que el alumnado de Educación Primaria puede ofrecer perspectivas únicas que desafían y enriquecen las visiones adultas, mientras que al mismo tiempo contribuyen activamente a crear entornos escolares más equitativos (Messiou et al., 2025). Basado en el enfoque metodológico empleado, el de la investigación-acción colaborativa, se lograron cambios en cada una de las escuelas participantes en relación con las temáticas que decidieron abordar.

Además, en este segundo ejemplo, surgieron cuestiones de poder en las escuelas cuando las personas adultas intervinieron y, hasta cierto punto, posiblemente limitaron la autonomía del grupo de investigación liderado por estudiantes. Simón et al. (2021) también mencionaron que, en su estudio, hubo docentes que admitieron “controlar” en exceso las sesiones o restringir las voces auténticas del alumnado al preparar los informes resumidos. Estas tensiones reflejan la dificultad de redefinir los roles y compartir el poder en el contexto escolar (Sales et al., 2021). El estudio destacó la importancia de reconocer que el alumnado puede contribuir en la planificación de las clases y la gestión del tiempo, desafiando la creencia sobre la pedagogía como competencia exclusiva del profesorado (Thomas, 2017). Sin embargo, aunque una parte del profesorado de la escuela mostró apertura y disposición a escuchar las voces de los estudiantes, para algunas personas docentes ceder el control resultó un desafío.

Ambos estudios destacan la riqueza y complejidad de investigar con las voces del alumnado en la construcción de historias de vida del profesorado mediante en España y la IAP en Inglaterra. Un reto central en ambos contextos fue abordar las dinámicas

de poder inherentes a la investigación educativa, especialmente al intentar construir espacios cooperativos y democráticos. Estas dinámicas involucraron no solo las jerarquías tradicionales entre las personas investigadoras de la universidad y aquellas de las escuelas, sino también interrogantes sobre qué conocimientos se valoran, quién formula las preguntas de investigación y cómo se negocia “la autoridad”. Tomando como referencia la literatura crítica sobre metodologías participativas e inclusivas con personas (Einarsdóttir, 2007; Nind, 2014), hemos comprendido que para abordar el poder hay que desmontar jerarquías y redistribuir la voz, la autoría y la agencia en cada fase de la investigación.

Basándonos en las experiencias tanto de España como de Inglaterra, extraemos una serie de lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo una investigación educativa con la voz del alumnado:

- *Confianza y ambientes que cuestionen las dinámicas de poder.* Construir ambientes de aprendizaje mutuo basado en relaciones horizontales y colaborativas (Briffett-Aktaş y Ying, 2025; Cardiff et al., 2023; Hawkins, 2015), promoviendo una participación que permita la autenticidad y profundidad de los datos (Einarsdóttir, 2007; Goodley y Clough, 2004). Ofrecer técnicas e instrumentos en diversos formatos facilita la creación de estas condiciones.
- *Participación activa y sostenida del alumnado en todas las fases de investigación o procesos de cambio.* Escuchar al alumnado es solo el primer paso; actuar en base a sus aportes es esencial para producir cambios reales y duraderos en los ambientes de aprendizaje (Sandoval y Waitoller, 2025; Slee, 2019). Valorar al grupo de estudiantes como generador de conocimiento y agente transformador (Nind, 2014; Purdy y Spears, 2020), supone evitar que algunas fases de la investigación sean lideradas exclusivamente por las personas investigadoras de la universidad o docentes de las escuelas (Messiou y Sandoval, 2022).
- *Formación y concienciación basada en principios de investigación inclusiva para movilizar actitudes reflexivas.* El profesorado de las escuelas parece tener actitudes que pueden coartar o disminuir el potencial de la investigación liderada por estudiantes. Por ello, la formación inicial y continua del profesorado es fundamental para establecer bases sólidas sobre los principios de la investigación inclusiva. Esta formación puede ofrecerse, por ejemplo, a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio, permitiendo que el profesorado en formación inicial y en activo desarrolle competencias investigadoras con enfoque inclusivo. Estas prácticas pueden actuar como “palancas” para construir proyectos colaborativos entre escuelas y universidades que buscan garantizar una participación auténtica del alumnado (Papadopoulou y Sidorenko, 2022; Sandoval y Messiou, 2022). Al mismo tiempo, puede empoderar a las escuelas a liderar sus propios proyectos de investigación, con el acompañamiento del profesorado que investiga en la universidad, promoviendo una indagación situada y transformaciones más sostenibles (Moliner et al., 2024).

En definitiva, estas lecciones muestran que investigar con las voces del alumnado no es únicamente una cuestión metodológica, sino una apuesta política que interpela directamente las lógicas tradicionales de producción de conocimiento. Al desplazar el lugar desde el que se investiga y quiénes tienen legitimidad para hacerlo, se revelan tensiones, resistencias y posibilidades de transformación socioeducativa. Esto permite avanzar hacia formas de investigación más inclusivas, democráticas y justas que

movilizan cambios en las comunidades (Escorcía et al., 2025; Messiou, 2026; Slee, 2019).

Agradecimientos

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento al alumnado que participó en ambos contextos. Sus voces constituyen el núcleo de esta investigación. Nos recuerdan, como investigadoras de la universidad, la necesidad permanente de seguir aprendiendo para investigar mediante enfoques participativos orientados a construir una escuela inclusiva y democrática.

Gracias a todos los centros educativos involucrados en los contextos de España e Inglaterra por su apertura, disposición y generosa colaboración. En el caso de Inglaterra, a las escuelas que decidieron implicarse en este proceso, formando a sus estudiantes para ser personas investigadoras. En España, nuestro agradecimiento más sincero es para la maestra Elena Carrión, por acompañar y enseñar cómo investigar con las voces de sus estudiantes desde un modelo de práctica inclusiva: con afecto, respetando los tiempos, ofreciendo libertad de elección, dejándose sorprender, desaprendiendo y confiando en sus aportes..

Financiación

Este artículo es fruto de una estancia de investigación posdoctoral realizada por Inmaculada Orozco en Southampton Education School (University of Southampton) junto a la profesora Kiki Messiou, apoyada por la beca José Castillejo para estancias de movilidad en el extranjero [CAS23/00409], financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. En el contexto inglés, esta investigación fue financiada por el UKRI, Research England – Participatory Research Fund

Declaración de intereses

Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con este estudio.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Alminde, S. y Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 432-448. <https://doi.org/10.1177/1468794119863165>
- Briffett-Aktaş, C. y Ying, J. (2025). Student silence as voice: a reflection on boundaries and responsibilities of advocating for student participation in HE. *Teaching in Higher Education*, 30(6), 1528-1538. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2449650>
- Calderón, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76.
<https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Calderón, I. y Echeita, G. (2022). Inclusive education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>

- Cardiff, G., Ní Chróinín, D., Bowles, R., Fletcher, T. y Beni, S. (2023). 'Just let them have a say!' Students' perspective of student voice pedagogies in primary physical education. *Irish Educational Studies*, 42(4), 659-676. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2255987>
- Cook-Sather, A., Hong, E., Moss, T. y Williamson, A. (2021). Developing new faculty voice and agency through trustful, overlapping, faculty-faculty and student-faculty conversations. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 347-359. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1947296>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Escorcía, T., Villamil, J., Ropero, F. y Sosa, E. (2025). Building a territory of peace: Young children engage in research for transformation. *Early Childhood Education Journal*, 53, 3163-3177. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01845-z>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Goodley, D. y Clough, P. (2004). Community projects and excluded young people: reflections on a participatory narrative research approach. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 331-351. <https://doi.org/10.1080/1360311042000259139>
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Graham, L. J. (Ed.). (2023). *Inclusive education for the 21st Century: Theory, policy and practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350897>
- Greig, A., Taylor, J. y Macay, T. (2013). *Doing research with children. A practical guide* (3rd edition). Springer.
- Hammersley, M. (2014). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative Research*, 14(5), 529-541. <https://doi.org/10.1177/1468794113495039>
- Hawkins, K. A. (2015). The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence. *Educational Action Research*, 23(4), 464-478. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013046>
- Johnston, O., Wildy, H. y Shand, J. (2023). Student voices that resonate – Constructing composite narratives that represent students' classroom experiences. *Qualitative Research*, 23(1), 108-124. <https://doi.org/10.1177/14687941211016158>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Sage.
- Lundy, L., McEvoy, L. y Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Pearson.
- Mason, J. y Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: child inclusive research. *Child Indicators Research*, 4, 185-189. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9108-4>

- Messiou, K. (2026). *Inclusive journeys: Addressing marginalisation in schools*. Routledge.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. y Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. y Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- 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>
- Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T. y Amiama, J. (2024). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 705-722. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Moriña, A. (2018). Using life history with students with disabilities: researching with, rather than researching on. *Educational Review*, 72(6), 770-784. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1550054>
- Moss, P. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2024). Escuelas democráticas para una sociedad más democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200011>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2025). Prácticas docentes inclusivas en Educación Primaria: un análisis desde voces polifónicas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(1), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29492>
- Orozco, I. (2022). *Luces para una educación sin exclusiones: narrativas docentes que enseñan cómo hacer pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla). <https://hdl.handle.net/11441/143067>
- Papadopoulou, M. y Sidorenko, E. (2022). Whose ‘voice’ is it anyway? The paradoxes of the participatory narrative. *British Educational Research Journal*, 48(2), 354-370. <https://doi.org/10.1002/berj.3770>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- Purdy, N. y Spears, B. (2020). Co-participatory approaches to research with children and young people. *Pastoral Care in Education*, 38(3), 187-190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788816>
- Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite, A. E. y Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2021). Participatory Action Research: a case study on the school democratisation process. *Research Papers in Education*, 36(6), 704-725. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767182>
- Sandoval, M. y Waitoller, F.R. (2025). Students as agents of school change for inclusive education: international approaches and methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 331-337. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. y Porter, G. L. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- Soldevila-Pérez, J., Farré-Riera, L. y Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33-42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Thomas, N. (2017). *Turning the tables: Children as researchers* (3rd edition). Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Walton, E. (2025). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 570-584. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>
- Welikala, T. y Atkin, C. (2014). Student co-inquirers: the challenges and benefits of inclusive research. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 390-406. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.909402>
- Woodcock, S., Hitches, E., Di Sipio, M. y Moore, B. (2025). “I Just Needed Someone to Hear Me”: Listening to Student Voices on Secondary School Support. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/10824669.2025.2485036>

Breve CV de las autoras

Inmaculada Orozco

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga. Fue investigadora posdoctoral Juan de la Cierva-Formación y miembro del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) en la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana). Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación I.D.E.A (HUM423) en la Universidad de Sevilla y el Grupo de Innovación Educativa en Inclusión (INCLUJI) de la Universitat Jaume I. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación inclusiva en diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad), discapacidad, formación del profesorado, investigación inclusiva, investigación narrativa e Investigación Acción Participativa.

Email: inmaoroal@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

Kyriaki Messiou

Catedrática en Southampton Education School (University of Southampton). Su investigación se centra en la educación inclusiva, las voces de los estudiantes, los diálogos entre estudiantes y docentes, así como la participación y la marginación en contextos escolares. Emplea enfoques cualitativos colaborativos y participativos en sus investigaciones. Su objetivo es que su trabajo tenga un impacto directo en el campo, al mismo tiempo que avanza en el entendimiento teórico sobre las nociones de inclusión. Fue directora de investigación/subdirectora de la Southampton Education School y co-lideró el Centro de Investigación en Inclusión (CRI). Ella también dirigió el Centro de Investigación en Educación Inclusiva en la Universidad de Hull. Asimismo, desarrolló y fue directora de programas de pregrado y posgrado. Colaboradora habitual en conferencias internacionales (AERA, BERA y ECER) e invitada como ponente principal en varios países. Actualmente coordina la Red Internacional de Investigación de la Asociación Mundial de Investigación Educativa (WERA IRN) “Student Voice for Promoting Equity and Inclusion in Schools” en colaboración con la Universidad de Stanford e involucrando a once países (Australia, Austria, Inglaterra, Indonesia, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Portugal, España, Suecia y Estados Unidos).

Email: K.Messiou@soton.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3412-3108>

Narrativas e Inclusión en Escuelas Secundarias de la Patagonia Argentina: Una Apuesta a lo ¿Im-Posible?

Narratives and Inclusion in Secondary Schools in Argentine Patagonia: A Bet on the Impossible?

Mariela Fernanda Rossetto ^{*,1}, Carina Alejandra Fernández ², Mónica Graciela Amado ¹ y Ain Luna ¹

¹ Universidad Nacional del Comahue, Argentina

² Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

RESUMEN:

El presente artículo expone fragmentos de una investigación en el marco de un proyecto de investigación. En el mismo se indagan prácticas educativas inclusivas de escuelas secundarias desde las diferentes voces implicadas y mediante metodologías participativas y colaborativas. Asimismo, se realiza relevamiento y sistematización de normativas jurisdiccionales y nacionales para ponerlas a dialogar entre sí y con las convenciones internacionales. En este trabajo haremos zoom en las voces del profesorado y estudiantado de una escuela técnica agraria de la capital rionegrina. Utilizamos narrativas y cartografía como herramientas cualitativas de investigación intentando recuperar sus decires, intenciones y acciones que posibilitan efectivamente la inclusión del estudiantado que llega a sus aulas, huertas y chacras. Las indagaciones permitieron reconocer y reflexionar sobre las tensiones, encuentros y desencuentros en la cotidianeidad de la inclusión educativa, en las prácticas que dan cuenta de una apuesta —que no deja de insistir— a la efectivización de dicha inclusión, en definitiva, una apuesta al sujeto.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Narrativas, Escuela secundaria técnica, Cartografía, Estudiantes con desventaja educativa.

ABSTRACT:

This article presents excerpts from research conducted within the framework of a larger research project. The project explores inclusive educational practices in secondary schools from the perspectives of the various stakeholders, using participatory and collaborative methodologies. It also includes a survey and systematization of jurisdictional and national regulations, comparing them with each other and with international conventions. In this work, we will focus on the voices of the teachers and students of an agricultural technical school in the capital of Río Negro province. We use narratives and mapping as qualitative research tools, attempting to capture their statements, intentions, and actions that effectively enable the inclusion of the students who come to their classrooms, gardens, and farms. The investigations allowed us to recognize and reflect on the tensions, convergences, and divergences in the daily reality of educational inclusion, in the practices that demonstrate a commitment—a commitment that persists—to making this inclusion a reality, ultimately, a commitment to the individual.

KEYWORDS:

Inclusive education, Narratives, Technical secondary school, Cartography, Disadvantaged students.

CÓMO CITAR:

Rossetto, M. F., Fernández, C. A., Amado, M. G. y Luna, A. (2025). Narrativas e inclusión en escuelas secundarias de la Patagonia argentina: una apuesta a lo ¿im-posible?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 81-97.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200081>

1. Introducción

En el presente artículo compartimos encuentros de indagación y participación enmarcados en el recorrido de un grupo de docentes investigadoras provenientes de diferentes disciplinas y pertenencias institucionales¹ convocadas en torno a un proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Dichos encuentros, enmarcados en una metodología de corte cualitativo propuesta para el mismo, fueron llevados a cabo recuperando narrativas y cartografías en una escuela secundaria técnica con orientación agraria de la provincia de Río Negro.

Asimismo, rescatamos de las derivas por la institución los ecos de diferentes voces (docentes, estudiantes, equipo de conducción) que nos resuenan, se acoplan y desacoplan, surcan caminos en común y otros tal vez, diferidos.

Luego presentamos unas aproximaciones a categorías de análisis, preguntas y reflexiones en torno a las reverberaciones que nos imponen esas voces y trayectorias en torno a la inclusión educativa.

2. Marco teórico

2.1. Para situar...

El proyecto de investigación

El artículo presentado se desprende de un proyecto de investigación titulado “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa”² que pretende indagar, recuperar, visibilizar, poner en común prácticas que posibiliten la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o con desventajas educativas de la Patagonia argentina.

En tal sentido, nos propusimos una apuesta - como señala el título de nuestro escrito- desafiante. Recopilamos y sistematizamos normativas provinciales, institucionales y ubicamos puntos de contacto y tensiones con leyes nacionales y convenciones internacionales.

Luego en la interioridad de cada una de las escuelas secundarias con las que también apostamos investigar de manera participativa y colaborativa, nos fuimos encontrando con aperturas, cierres, resquicios, transferencias de trabajo, nuevos envites.

Para la construcción de este trabajo hacemos zoom en dos de los objetivos formulados para el recorrido investigativo, uno de ellos está vinculado a la generación de espacios que favorezcan el diálogo y la reflexión sobre las prácticas educativas entre los/as docentes de las escuelas que integran el proyecto. De igual modo se busca registrar la voz de los/las estudiantes en relación a la experiencia escolar.

¹ UNCo, UNLPam, UNPA.

² PI 04 C154. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue. República Argentina - período 2022 - 2026.

La Escuela Secundaria en Río Negro

Río Negro es una provincia, ubicada en la Patagonia Norte limitando con Neuquén, La Pampa y Chubut, tiene una historia normativa referente a la inclusión escolar desde 1991, destacándose la Ley Orgánica de Educación de 2013 y las numerosas Resoluciones del Consejo Provincial de Educación para garantizar políticas inclusivas.

En el año 2017, se retoma un camino de reforma organizativa y curricular de la denominada “ESRN” (Escuela Secundaria de Río Negro) un formato de escuela que se propone refundar plantas funcionales pedagógicas, con designación de cargos docentes que garanticen mayor permanencia en los establecimientos escolares, generando una ruptura con la forma tradicional de organización curricular fundada en las disciplinas, y que diera lugar a los llamados “profesores taxi”.

Este formato de escuela no alcanza aún a los centros de enseñanza técnica, que continúan con una organización dual: por un lado, las áreas llamadas “pedagógicas propiamente dichas”, donde se ubican la enseñanza y el aprendizaje por disciplinas, y por otro, las áreas de enseñanza técnica. En las áreas disciplinares, la organización curricular prescribe horas de enseñanza con cargas horarias mínimas para cada docente, lo cual genera ese fenómeno conocido como “profesores taxi”, con poca permanencia y pertenencia en la escuela.

La escuela³

En 2023 iniciamos los acercamientos con el equipo de conducción del CET N°11 –conocido como Escuela Secundaria de Formación Agraria (ESFA)– localizado en un área rural a 15 kilómetros de la ciudad de Viedma (Río Negro), manteniendo un proceso de trabajo hasta la actualidad.

Dicha escuela fue creada el 15 de marzo de 1976 con la intención de formar a los/as hijos/as de los chacareros que vivían en la zona de IDEVI⁴, en la región denominada El Juncal. En este sentido, el territorio en el que está emplazada la escuela es significado por sus habitantes como un lugar de socialización y la escuela misma como lugar del conocimiento específico o pertinente al desarrollo agrotécnico de la región.

La institución escolar cuenta con un equipo de conducción conformado por una Directora y tres Vicedirectores/as cada uno/a a cargo de la coordinación de diferentes áreas de formación y vinculación del centro: Área Pedagógica o General (donde se agrupan las asignaturas vinculadas con la enseñanza de las disciplinas clásicas), Área Técnica, que incluye los talleres de agricultura y cría de animales. Y el Área de Educación No Formal (AENF), que se encarga de las vinculaciones con la comunidad, la comunicación, la generación de ofertas de capacitación, así como proyectos que amplían el circuito de producción y venta de productos.

En los primeros tiempos transitamos conversaciones, acuerdos de negociación, derivas en la sede de la escuela. En ese marco, la directora nos introduce en la génesis de la institución con relatos que se complementan con fotografías, dando cuenta de una historicidad de la zona que dialoga con la historia de la escuela.

Al referir a los objetivos institucionales, no fue posible eludir los acontecimientos vividos en pandemia y post pandemia y los impactos que esto trajo en la dinámica y lazos educativos y de trabajo. Asimismo, nos enuncian el cambio progresivo en lo

³ Ficha Técnica del Informe de Avance Proyecto C 04 C154 - período 2022-2023.

⁴ Instituto de desarrollo de Valle Inferior de Río Negro.

referido al origen de la población estudiantil que reciben; originalmente pensada para convocar a hijos/as de chacareros/as, luego pasa a incluir estudiantado proveniente de múltiples barrios de la ciudad cercana. Estos ingresan con intereses diversos y en muchos casos alejados de la orientación agraria ofertada. Los/as estudiantes con discapacidad llegan a la escuela por elección de las familias, acompañados por la orientación de equipos de inclusión. En el transcurso de los primeros meses, cuando se realiza el proceso diagnóstico con los/as ingresantes, se presentan estudiantes que podemos considerar en situación de desventaja educativa⁵.

En cuanto a la discapacidad, ésta se les presenta y la describen como una dificultad, fundamentalmente por las barreras que representan las condiciones geográficas, climáticas y edilicias en las que desarrollan principalmente las clases del Área Técnica.

2.2. La inclusión en educación

Para dar inicio a este tramo intentamos escribir algunas ideas que nos resultan valiosas para pensar acerca de este signifiante de los tiempos que corren y muchas veces “nos corren”.

Sabemos que las leyes, normativas, convenciones expresan con una eximia claridad la importancia de la inclusión en todos los espacios sociales, incluido el educativo, no obstante, no alcanzan para efectivizarla. En la vida cotidiana de las organizaciones escolares, la concreción de la inclusión educativa depende de los movimientos, marchas y contramarchas que se producen en el interior de las instituciones y de los sujetos que las conforman.

Al hilo de lo planteado, consideramos potente recuperar la categoría de democracia escolar abordada en Messiou et al. (2024) respecto de la cual los/as autores/as expresan que la misma depende de cuatro dimensiones: gobernanza, habitanza, alteridad y ethos en el que cada uno de esos aspectos es indispensable para pensar, pero por sobre todo para practicar y vivir un clima inclusivo y democrático.

Recuperamos el concepto de habitanza en tanto que refiere “(...) no solo a las condiciones físicas de los centros, sino también a las estructuras y relaciones que se construyen entre las personas” (Messiou et al., 2024, p. 214). A este respecto, consideramos que es una de las piezas claves para pensar una verdadera inclusión educativa, en la que alguien solo puede sentirse parte a condición de estar en un lazo.

Otra idea relevante está ligada al ethos del que también habla Messiou et al. (2024) refiriendo a las virtudes y valores que permean las relaciones entre los/as diferentes agentes y participantes en la habitualidad de la vida escolar.

Por último, los/as autores/as nos señalan que “Este marco de referencia exige que se tenga en cuenta otro aspecto, el reconocimiento de las voces de todo el alumnado para situar a cada niño y niña en el centro del aprendizaje” (Messiou et al., 2024, p. 215).

Siguiendo los planteos de Ainscow y Messiou (2018), una estrategia central para promover el cambio social e inclusivo es la evidencia que proviene de los/as propios/as estudiantes ya que posibilita la reflexión, el cuestionamiento y la creatividad sirviéndose del material experiencial que palpita en las aulas.

⁵ Categoría teórica producida en el marco del Proyecto de Investigación 04 C 117- FaCEP - UNCo, período 2018-2021.

En tal sentido, para ello se requiere atravesar grandes desafíos: por un lado, la cuestión del tiempo, ya que la escucha y el diálogo genuino implican tiempos en suspenso, detenciones en el trajinar de la vida escolar; situaciones que muchos/as docentes consideran dificultoso asumir. Por otro lado, lidiar con los interrogantes en torno a la disposición y disponibilidad para la escucha y la acción verdaderas de parte de los/as agentes educativos.

Por último, dicha escucha deviene en experiencia turbulenta en tanto el estudiantado puede cuestionar creencias, valores, modos de hacer y visibilizar tensiones institucionales. Es así que Ainscow y Messiou (2018), recuperando a Mitra (2008), hablan de evitar el “tokenism” (p. 26) o consultas simbólicas, en suma, evitar el “como si” en el intercambio con el estudiantado.

En la misma línea de lo hasta aquí planteado, Booth y Ainscow (2000) manifiestan que el Index de Inclusión “(...) tiene como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los/as docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas (...)” (p. 17) y agregan que tales cambios tienen que poder sostenerse en el tiempo y transmitirse a los/as nuevos/as integrantes de la comunidad escolar.

Lugares, espacios, tiempos

Retomando lo expresado en el apartado anterior, sostenemos que materializar la educación inclusiva no puede pensarse dissociada del espacio, lugar, tiempos y significados que se construyen en torno a lo que implica educar, aprender, conocer e inventar prácticas que posibiliten la implicación de todos/as los/as actores/as entrelazados/as.

Recuperamos la categoría de topofilia de Yi Fu Tuan (2007) citada por Flecha Macías (2023), con la cual nombra el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante, señalando que “esta palabra es difusa como concepto, pero vívida y concreta en cuanto experiencia personal” (p. 13). Asimismo, se expresa que existe en dicho término una articulación entre los conceptos de sentimiento y lugar.

Aun cuando hay diferentes desarrollos teóricos acerca de las categorías de lugar y espacio nos resuenan los planteos de Flecha Macías (2023) quien se pregunta “¿Pero qué es el lugar?” (p. 3) y en línea con esta pregunta dice:

Si bien se vincula a un espacio físico, el lugar también es temporal, psicológico, un estado mental y corporal, constituido por percepciones y significaciones, es siempre subjetivo. Ese punto del espacio-tiempo en el que alguien ubica su aquí y ahora, permite el devenir del sentido del lugar, hacer lugar. (p. 3)

Lo posible de la inclusión

Consideramos que hacer una apuesta por la inclusión conlleva generar condiciones para que cada joven se tome del lazo, haga uso de él, se sostenga, según su manera singular.

Pensamos lo posible de la inclusión como aquel proceso a partir del cual, ser parte de lo social, de la cultura no es algo natural, sino que acontece de un modo particular en la medida en que vamos renunciando a satisfacciones individuales, solitarias en pos de ser parte de una escena compartida con otros/as.

Entendemos la inclusión escolar como parte de la inclusión a un vínculo, a un lazo y que las instituciones escolares tienen mucho que ver en este devenir, donde no se trata de atributos ni voluntades personales, sino de las condiciones para que éste ocurra (Canale y Silberman, 2009).

Cuando hablamos de inclusión al lazo, pensamos en efectos que acontecen, en estar disponibles para crear intervenciones a favor del sujeto, suspendiendo expectativas y atendiendo a detalles, novedades.

Si partimos de la idea en la que Freud enuncia lo imposible de educar, sabemos que siempre algo se pierde y que no todos/as consienten en forma completa a las diferentes propuestas educativas. Algo no sale como esperamos, algo no resulta. Emerge allí el “no todo” a partir de lo cual la época impone diferentes formas de malestar y donde a pesar de lo imposible, seguimos insistiendo en encontrar una forma de hacer con ello (Zabalo Iturrioz, 2024). Una manera de arreglarnos con ese resto, con las detenciones, con los nudos, jugando en un semi decir propio donde cada uno/a escribe su historia, la dice, la inventa, la puede narrar.

Un sujeto se constituye intersubjetivamente, en relación a un Otro. Dicha idea o concepto, en torno a lo educativo, nos acerca a pensar que el sujeto a partir de la apropiación de los bienes culturales, también se apodera de lo social encontrando un lugar allí; aunque necesita para ello de ciertas condiciones que habilite el consentimiento respecto a ser educado (Tizio, 2001). Tales condiciones no parecen garantizarse cuando escuchamos:

“A estos chicos no les interesa lo que podamos enseñarle de huerta”, “no tienen esta cultura en sus casas”, “no eligieron esta escuela” o “en segundo año se van”.

Los enunciados precedentes nos acercan a pensar en la idea de oferta educativa, entendida ésta como posibilidades de futuro, como aquello que une lo particular del sujeto con lo social. Esto requiere por parte de quien educa, encontrar puentes entre el sujeto y la cultura y por parte del sujeto, la oportunidad de confiar en alguien y sentirse reconocido (Tizio, 2001).

Acordamos con (Núñez, 1999) que

La categoría de sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social. (p. 46)

3. Metodología

Las narrativas y la cartografía para la construcción de la experiencia.

A lo largo de casi tres años de recurrencia en esta escuela, los intercambios de saberes, apoyos e instancias de trabajo que fuimos concretando con la comunidad escolar, nos implicaron todo el tiempo no resignar la orientación de las metodologías participativas y colaborativas, con la intención de conmover posiciones subjetivas del profesorado más cercanas a los esquemas tradicionales de investigación y formación docente.

En el marco de este artículo, centraremos el análisis en dos formas metodológicas: la narración y la cartografía, aunque para fundamentar los análisis tengamos que recurrir a material recogido mediante otras técnicas, desplegadas oportunamente como entrevistas, registros de clases y talleres con docentes.

Narrar y cartografiar la experiencia, en esta oportunidad desde las voces (escritura, dibujo) de los/as estudiantes acerca de su historia educativa, nos permite pensar en torno a sus elecciones, pertenencia, participación, aprendizajes y logros en su recorrido por la escolaridad primaria y secundaria.

En el caso de los/as docentes buscamos narrativas en torno a sus trayectorias de formación, sus elecciones, su tarea en la escuela, sus movimientos en las funciones pedagógicas.

Las narrativas como recurso metodológico nos remiten a creaciones humanas producidas desde la subjetividad y experiencia propia y compartida, su propósito se orienta a comprender, significar lo vivido y al otro con quien se vive, formando parte de un lugar, espacio, tiempo.

En este sentido, las narrativas en plural, implican diversos recursos que nos acercan y recrean la vida, las emociones, los sentires de los sujetos en sus espacios cotidianos, en el caso que nos convoca, el espacio educativo.

Es por ello que adherimos a lo que nos propone (Skliar, 2025) “Retomar o recomenzar la narración es, en cierto modo, retomar una idea de lo común, de lo público, de la comunidad, sin lo cual la formación quedaría reducida a una mera preparación o adaptación a las exigencias de rendimiento epocales” (p. 91).

Pensamos en un recomienzo para una historia, para un cuerpo, para una vida que parece tener un destino definido o vacío. Allí mismo podemos pensar también en la biografía, momento en que lo bio deja su anclaje natural (Skliar, 2024) para dar lugar a una historia que puede ser contada.

En línea con lo planteado por el autor, suscribimos a la idea de que frente al imperativo epocal de utilidad, la educación puede recomponer el tejido entre la vida y el mundo, a la vez que proponer el estar en comunidades plurales y conociendo mundos múltiples.

Continuando con Skliar (2025) quien cita a Deligny (2015), refiere a la educación y a la narración, pensadas como la artesanía del recomienzo, como lo que construye lo arácnido, lo que tiene que ver con una red de sentidos, de percepciones distintas. Arácnido en tanto se extienden y se diseminan a través de la conversación, la comunión y la pertenencia a una escuela particular en un híbrido que se crea entre lo singular y plural, entre lo lejano y lo cercano, entre lo personal y lo colectivo.

Un principio narrativo será crear una ronda de gestos (Skliar, 2025) que se nieguen o trascienden la brevedad, la urgencia, lo efímero. Una ronda de lenguajes compartidos, de experiencias que nos permitan ir más allá de lo que ya somos, ampliando destinos, biografías, singularidades.

Como señala Núñez (2023)

Confundir la narración con un objeto o elemento de uso metodológico, es quitarle toda riqueza y potencialidad a una visión ética, política, ideológica, filosófica y epistemológica del mundo que no se agota allí en la técnica, en la estrategia, en la actividad o tarea (...). Pues, la potencia de la narrativa radica en sí misma en tanto experiencia y no en algo fuera de ella o a partir del uso que pueda hacerse de ella. (párr. 2)

Asimismo, adherimos al planteamiento de Núñez (2023) cuando expone que la narrativa constituye un acto de flexibilidad permitiendo retornar más a las palabras, a las personas que narran, a sus historias y a sus memorias.

En el caso de la cartografía social, la misma surge como una metodología de investigación e intervención que articula saberes de las ciencias sociales, especialmente desde la geografía y el trabajo social, con la finalidad de construir conocimiento colectivo sobre el territorio (Diez Tetamanti et al., 2014). Este método permite representar la complejidad del espacio social desde una perspectiva horizontal,

participativa y comunitaria, alejándose de las formas tradicionales de cartografía técnica, vertical y normada.

Dicha estrategia de trabajo se apoya en la idea del territorio como construcción social e histórica, donde convergen memorias, identidades, prácticas cotidianas y conflictos (Carballeda, 2023). Éste se comprende como un espacio vivo, sujeto a procesos sincrónicos y diacrónicos, en el que coexisten elementos objetivos y subjetivos y cuya representación cartográfica se convierte en un proceso en común que incorpora el debate, la reflexión crítica y el consenso (Diez Tetamanti, 2012).

Desde esta perspectiva, el mapa se convierte en un dispositivo abierto y dinámico que refleja la interpretación comunitaria del espacio y favorece la visibilización de problemáticas locales, la recuperación de memorias y la planificación de acciones futuras. Así, la cartografía social posibilita lo que Diez Tetamanti (2012) denomina vertebramiento inercial, es decir, la activación de elementos del pasado latentes en la memoria colectiva que pueden significarse como recursos para el desarrollo local.

En tal sentido, tomamos las palabras de (Carballeda, 2023; Diez Tetamanti et al., 2014) quienes expresan que las cartografías sociales constituyen tanto un método de investigación, como una estrategia que permite intervenir socialmente, construir conocimientos desde y con las comunidades educativas, fortaleciendo el lazo social, recuperando culturas institucionales propias y posibilitando transformaciones basadas en un saber urdido colectivamente.

Según Diez Tetamanti et al. (2014), el proceso metodológico de la cartografía social consta generalmente de tres etapas: (a) la identificación de problemas mediante talleres participativos y elaboración de “mapas problema”; (b) la sistematización y análisis por parte del equipo investigador, que genera mapas de relaciones, prácticas y conflictos considerando pasado, presente y futuro; y (c) la devolución y resignificación compartida que integra nuevas perspectivas surgidas del diálogo comunitario.

De igual modo, la cartografía social trabajada con el estudiantado se propone no solo como herramienta de indagación, sino como metáfora de apertura que puede impulsar las reflexiones para el reconocimiento de sus lugares habitados, sus trayectos escolares, vivencias, emociones, aprendizajes que suelen permanecer inadvertidos. Los mapas pueden dejar de ser meras representaciones estáticas para devenir en procesos que movilizan la conciencia sobre el propio ser y estar en el mundo (Martínez y Mendoza, 2011).

La cartografía en educación favorece el diálogo colectivo y una relación más equilibrada entre quienes enseñan y quienes aprenden, subraya la importancia de escuchar, observar y poner en común memorias para profundizar en la comprensión de las prácticas educativas. Los mapas suelen ser claves para una estrategia comprensiva de las experiencias pedagógicas en la escuela. Siguiendo a Ospina Mesa et al. (2021), quienes citan a Ares y Risler (2013): “Más que un fin en sí mismo, coincidimos en que el proceso de mapeamiento constituye un medio adecuado para el intercambio y socialización de saberes y prácticas, identificación de relaciones de poder y disputa de espacios hegemónicos” (p. 6).

Del mismo modo, nos invitan a repensar los mapas no como meras representaciones estáticas, sino como procesos vivos que despiertan la conciencia de nuevas maneras de ser, estar y actuar en el mundo educativo. En acuerdo con Montoya (2007), entendemos necesario generar cartografías sociales más participativas que permitan comprender los territorios educativos desde miradas plurales, reconociendo las experiencias diversas que habitan en ellos.

Finalmente, consideramos que el proceso de cartografiar no solo transforma la mirada individual, sino también la mirada colectiva, acompasando el enseñar con el aprender, el escuchar con el observar. Como plantea Flecha Macías (2023), esta práctica contribuye a reconocer la carga emocional que implica investigar y enseñar, fortaleciendo vínculos entre educadores y resignificando las prácticas educativas desde la memoria, la emoción y la comunidad.

4. Resultados

4.1. *El encuentro con la voz de los/as estudiantes*

Cartografiar para contar...

Para conocer sus voces compartimos un espacio de taller realizado con estudiantes de primer año que conformaban un grupo que, según el equipo docente, presentaba dificultades en su desempeño en lectura y escritura. Asimismo, se sumaron tres estudiantes que tenían hora libre (ausencia de docente a cargo de una asignatura) y por esa condición fueron llevados al taller, mostrando cierto extrañamiento respecto de lo que iba a suceder allí.

Los/as estudiantes no estaban anoticiados de la actividad a realizar, por esta razón se demoró el inicio de la misma, igualmente pudimos establecer y sostener el encuadre donde todos participaron, aunque de diferentes formas.

Solicitamos que se presenten en duplas, lo cual nos permitió conocer a los 10 estudiantes que asistieron al taller. Nos encontramos con una niña Nehuen, que realizó su escuela primaria en el Bolsón (en el extremo opuesto de la región, en el cordón cordillerano de la provincia de Río Negro). En Viedma quiso ir a la escuela técnica de la provincia vecina de Buenos Aires (Carmen de Patagones), pero no pudo elegirla por razones familiares. Nehuen dice tener un grupo de dos amigos en el aula, pero no quiere estar allí. Enuncia haber recibido golpes en varias oportunidades -accidentalmente- pero que “al menos no me ha quedado morado”. Al consultarle si quiere presentar a su compañera, prefiere no hacerlo.

Otro estudiante Maite, es de San Javier -pequeña comarca agrícola a 28 km de Viedma y a 15 km de El Juncal- y asiste a esta escuela porque sus hermanos más grandes también lo hicieron: “tuve que venir igual”. Le gusta la huerta, pero no otras materias. Maite presenta a Alumine, que vive en un barrio de Viedma.

La consigna de trabajo: en dos grupos, ustedes pueden contar (nos) a qué escuela primaria fueron, el barrio en el que viven, cómo (o en qué) se trasladan a la escuela y cómo eligieron o llegaron a la ESFA. Pueden hacerlo dibujando, pegando imágenes de revistas, escribiendo en los afiches.

Esta última pregunta nos posibilitó indagar si habían elegido la institución escolar, incluso si quisieran continuar y finalizar en la misma. Si bien muchos dijeron que las materias les resultaban difíciles, 8 de los 10 participantes manifiestan querer continuar, aunque dudan si podrán finalizar el trayecto aludiendo a la complejidad de los años del Ciclo Superior.

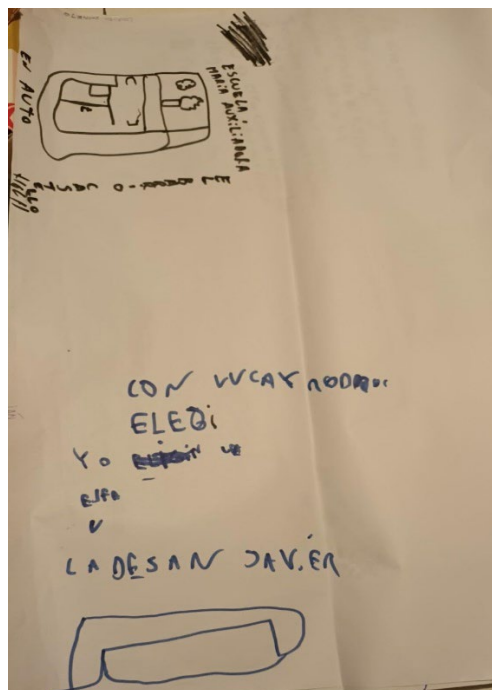
El desarrollo de la cartografía nos acercó más a los chicos/as (ya que éramos dos coordinadores en cada subgrupo).

En el cierre se les consultó qué les había parecido la propuesta y manifestaron que les recordaba a la escuela primaria, donde podían elegir cómo realizar las consignas.

Imagen 1

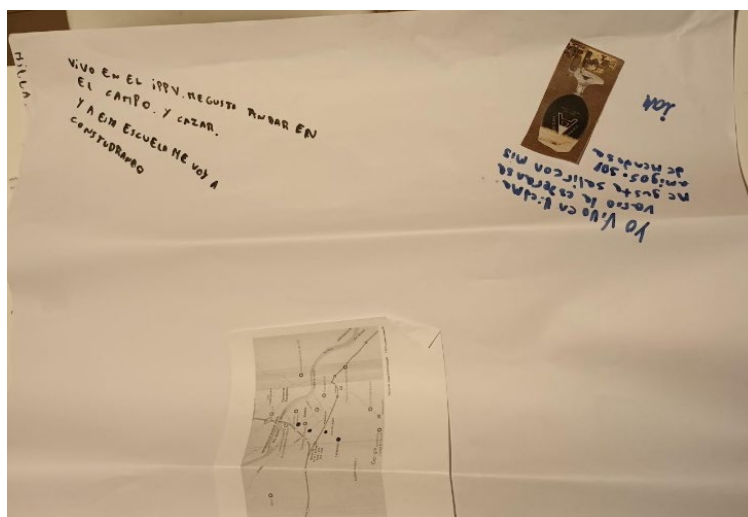


Imagen 2



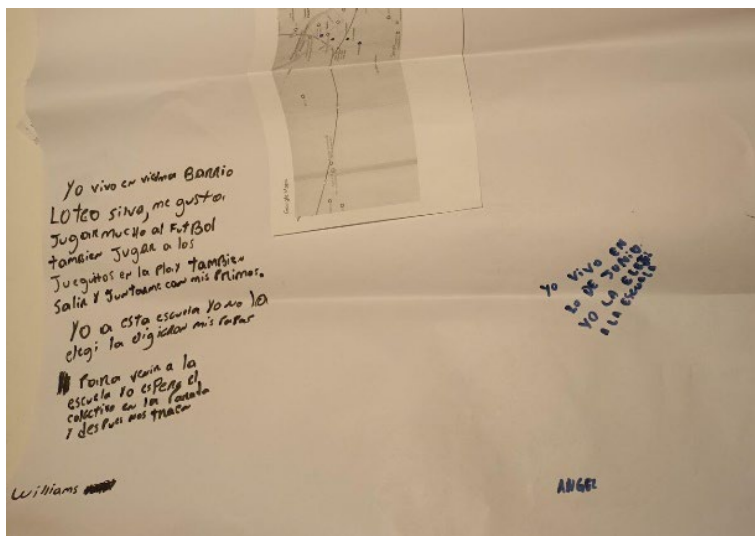
Las Imágenes 1 y 2 corresponden al subgrupo conformado por Nehuen, Alumine, Maite, Aukan y Aime estudiantes de diferentes divisiones de primer año, cuyas historias mostraban trayectorias por completo diferentes.

Imagen 3



El subgrupo restante estaba integrado por Relmu, Ailen y Quillen que estaban en hora libre, decidieron no realizar gráficos y escribir (Imagen 3).

Imagen 4



La Imagen 4 muestra lo elaborado por Antu y Quillen, allí ellas/os se enuncian primero, nombran sus barrios y lo que les gusta hacer. Puntualmente uno expresa que eligió la escuela y el otro fue enviado por sus padres.

Las voces se presentifican, gritan, se silencian, buscan un lugar para ubicarse, dejarse llevar o resistir, dialogan, preguntan.

Apreciamos que la técnica cartográfica facilitó la expresión de aspectos personales que no suelen ser interrogados en esta escuela. Permite que se conozcan y auto-reconozcan en sus intenciones, gustos, preferencias, intereses, invita a recordar, historizar(se) y a proyectar (se) en el tiempo. Así, es posible objetivar algo de la propia relación con la escuela, desde sus propias subjetividades preguntándose: ¿me pienso en esta escuela a futuro?, ¿me siento parte de esta comunidad?

Algunos/as hablan de que eligieron este centro, otros/as admiten no haberlo elegido, sino que han llegado por elección o decisión de otros/as (familiares).

Con respecto al medio de transporte por el cual llegan desde sus domicilios al lugar donde está ubicada la escuela, la mayoría comenta que lo hace en colectivos especiales que contrata el Ministerio de Educación de la provincia.

Parecen conocer poco de la institución; en apariencia, no se expresarían desde sus voces, sino que reproducen aquello que escuchan de profesores/as, familiares, hermanos/as; por lo cual nos preguntamos si son otros/as los/as que hablan ¿qué dicen sobre ellos/as?

Cuando manifiestan que les gustó la propuesta, refieren a que lo podían hacer como en la primaria; manifestando que pudieron elegir los elementos a utilizar, en qué formato plasmar lo que querían decir, incluso tener conversaciones con sus compañeros/as del subgrupo; modalidad que no parece frecuente en el trabajo áulico.

En sus expresiones - verbales y no verbales - pudimos observar que se sentían a gusto al ser escuchados/as, invitados/as a dialogar permitiéndoles contar(se) su historia; dejando atrás la in-comodidad inicial. Relataban cómo era estar en sus cursos, en la escuela y cuáles eran sus expectativas expresando: “yo el año que viene me voy a otra escuela”; mientras otros/as manifestaron querer quedarse e intentar finalizar a pesar de la complejidad con la que se les presenta el Ciclo Superior.

4.2. *El encuentro con las voces docentes*

Narrar para contar (se)

Para acercarnos a las voces del profesorado abordamos recortes de algunas instancias de trabajo llevadas a cabo en el transcurso del proyecto de investigación.

En una entrevista inicial con la directora en 2023, ésta comenta sobre la conformación del Centro de Estudiantes en tiempos de pospandemia y como consecuencia de ello, el ejercicio de asambleas con la participación de delegados/as por curso: “discuten todo y proponen cosas todo el tiempo”; “hay que hamacarse⁶ porque es la voz de los estudiantes”.

En espacios compartidos (talleres y observaciones de clases) con docentes del Área Técnica de los primeros años recogimos expresiones a las que volveremos para ponerlas a conversar con voces de otros/as agentes.

Recientemente llevamos adelante una entrevista en profundidad a Anahi, Coordinadora Pedagógica del Área Técnica, en la que le propusimos una narración acerca del recorrido de su formación docente, su experiencia laboral, desafíos y objetivos de su hacer dentro de la institución. En dicha narrativa aparecen los desafíos que fue atravesando, las numerosas oportunidades en las que se presentó a concurso para acceder a cargos docentes y la importancia del vínculo entre estudiantes y docentes. Comparte anécdotas personales entramadas con su rol institucional.

Comienza relatando sus inicios en la docencia como profesora de Informática y destacando su participación en un taller de ESI⁷ y Discapacidad como parte un congreso pedagógico realizado a pocos días de la entrevista, que le permitió resignificar su experiencia en la relación pedagógica con un estudiante ciego. Relata una escena en la que se visualizan reconocimientos mutuos: desde ella el desafío de búsqueda de recursos para que el estudiante se apropie de los objetos de conocimiento (de informática) y desde el estudiante, su interés por conocerla mediante los medios que él empleaba (el tacto, sus manos). Años más tarde, ese mismo joven la reconoce por la voz, en un contexto social mientras estaba trabajando en la venta de alfajores. Nuevamente le pregunta si puede tocarla y le dice “estás igual profe”, a lo cual ella le consulta cómo es posible que la recuerde y él responde que era porque había buscado todas las maneras posibles para que aprendiera algo que era muy difícil de entender. En acto, Anahi reafirma su elección por la docencia y reflexiona sobre la importancia que tiene la presencia del educador/a en la vida del estudiantado y los efectos de subjetivación que puede generar.

Explica su elección por ejercer el oficio de enseñar en la escuela técnica, enfatizando la creatividad y la transformación constante que ofrece este entorno, en contraposición a la rutina de un aula convencional. Describe cómo llegó al cargo de Coordinadora del Área Técnica siendo mujer, gracias al apoyo de sus compañeros/as y del equipo de conducción de la escuela. Su plan de acción se basa en escuchar al equipo docente de primero y sexto años para identificar las dificultades del estudiantado. Propone un enfoque integral que articula las áreas técnicas con las pedagógicas, graduando año a año la enseñanza por proyectos, comenzando con registros de campo y culminando con informes complejos al finalizar la formación.

⁶ Hamacarse alude a enfrentar una situación compleja, que requiere esfuerzo y a la vez, sortear dificultades.

⁷ Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150/ 06. República Argentina.

Destaca la relevancia de que los/as estudiantes comprendan el perfil del egresado/a de esta escuela técnica en particular y la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad productiva.

Enuncia sus haceres cotidianos y la importancia de la comunicación y el consenso entre colegas, así como la necesidad de valorar el trabajo de quienes asumen sus responsabilidades. Comparte una concepción de liderazgo basada en la confianza, en el acompañamiento y la colaboración con los/as docentes del Área a su cargo y entre éstos y el alumnado: “lleva trabajo llegar a consensos (...) ser referente, acompañar, confiar, estar, continuar”.

Finalmente, expresa su satisfacción y pasión por su trabajo, reconociendo la posibilidad de fallar, pero enfocándose en los efectos positivos que esto puede generar en la vida del estudiantado. Promueve actividades y proyectos interdisciplinarios que buscan conectar a dicho colectivo con el entorno técnico y agropecuario, fomentando la creatividad y el aprendizaje significativos.

Escuchar las voces del profesorado nos permite acceder a las historias y ficciones que se construyen para significar y llevar adelante su quehacer cotidiano y el vínculo con el espacio escolar, dando cuenta si éste es habitado o no.

En el caso de Anahi, manifiesta en varios pasajes que eligió y sigue eligiendo ser docente de esta escuela técnica, su formación y experiencias transitadas han posibilitado que esté en ese lugar y la manera en la que asume la función que hoy le toca realizar: “Si te gusta la docencia te formás”; “mi proyecto personal es ser docente”; “la docencia es una elección”.

En este de-venir docente, no sin tensiones, encuentros y des-encuentros de posiciones, rescata lo trascendental del vínculo con un otro/a –sea estudiante o colega– para la construcción de modos de enseñar y aprender que sean inclusivos: “espero que esto tenga efectos en los chicos”; afirmación que remite a la vivencia personal con el estudiante ciego.

Al hilo de estos decires, consideramos que la apuesta continúa siendo un motor para donar y mostrar los objetos culturales significativos a las nuevas generaciones, en esta oportunidad los saberes, herramientas, procedimientos técnico-productivos que permiten transformar lo que nos ofrece el campo.

En línea con lo desarrollado nos preguntamos, ¿siempre hay una apuesta en la tarea de educar?, ¿es posible educar sin una apuesta?, ¿qué sucede cuando ésta no está presente?

Podemos pensar que la respuesta a esos interrogantes se podría explorar en aquellas voces que no eligen ejercer la docencia, sino que la viven como imposición. Entonces nos resuenan otras voces, como la de docentes técnicos de los primeros años: “nosotros somos técnicos”, “nos quieren delegar la enseñanza de cosas que no nos corresponden” –aludiendo a la construcción de textos, que implican la lectura y escritura sobre el objeto disciplinar– “los pibes vienen de la primaria sin saber escribir, ¿qué hicieron los docentes anteriores tantos años que no se dieron cuenta?”.

Las voces se interceptan, algunas insistiendo en nombre de la autoridad pedagógica (Greco, 2007) y los convocan: “ustedes son docentes”, “hicieron el tramo pedagógico”; otras resistiendo: “somos técnicos, no somos docentes” y otras que intentan dimitir con presencias simuladas estando, pero sin estar: “A estos pibes no les interesa lo que tenemos para enseñar”, “a sus familias tampoco, llamás a los padres y nunca vienen”, “sabemos que son los que no se van a quedar”, “no pasan de segundo, al tercer año se van a otra escuela”.

5. A modo de comentarios y reflexiones

Los/as docentes llegan o se van, se mueven, cambian de lugar, de curso, afectando así las narrativas personales y colectivas.

Los/as docentes noveles del Área Técnica que acceden a la escuela lo hacen con la expectativa de formar técnicos, porque se ven a ellos/as mismos/as como tales, ocupados/as en formar en una orientación, y no en enseñar, alojar, contener a quienes están ingresando al mundo de la escuela secundaria y técnica.

Los/as estudiantes también se hacen escuchar con sus producciones, sus quejas, sus malestares, sus resistencias a los formatos escolares, a los objetos de enseñanza que se les presentan. Entonces nos interrogamos nuevamente: ¿cómo generar enlaces entre subjetividades enseñantes y aprendientes en situaciones en que, aparentemente, se presentan “desenlazadas”?

Reivindicamos la necesidad de generar espacios para provocar encuentros, relaciones, momentos en los que se formulen preguntas por el sentido de sus quehaceres, se narren sus trayectorias personales y formativas, sus elecciones, sus deseos en tanto sujetos de la educación (estudiantes y docentes).

Podemos refrendar la idea de que estas propuestas de trabajo constituyen la vía regia para pensar la educación como experiencia subjetivante e inclusiva, que trasciende los lugares y tiempos, como función humanizante. En lugar de hacerle preguntas a las voces de docentes y estudiantes, podemos reconocer-nos como sujetos de una época que convoca a producir espacios y tiempos de encuentro donde las voces puedan volver sobre sí, sobre otros/as.

Lanzarse a la búsqueda de significados compartidos, confrontados, negociados, pensados, recordados no sin lo uno, no sin lo otro.

Consideramos que nuestra escritura conversa con las ideas vertidas por Calderón Almendros y Rascón Gómez (2022) cuando plantean que las historias y narrativas de diferentes colectivos se van hilando, entrecruzando, interceptando, determinando mutuamente, radicando en dichas narrativas el verdadero y profundo saber acerca de lo humano.

Skliar (2022) nos invita a pensar en la educación en estos términos:

(...) es un lugar y un tiempo de conversación —y de relación y de acción— del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. (...). Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con este mundo, no solo con el de aquí y ahora - (...) el de cada uno (...) sino con el mundo contemporáneo (...)

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se disemina a través de cuerpos distintos, voces en disenso, modos diferentes de pensar, percibir y hablar.

Por eso el lenguaje del educar es —o quisiera o podría ser— narrativo.

He aquí una clave sensible y esencial que proviene del gesto de educar: escuchar y poder contar nuestras historias - cualesquiera que sean, con las palabras que sean, pero nuestras - dando paso a la alteridad. Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación (...). (pp. 309-310)

¿Es posible propiciar narrativas que desplieguen las relaciones entre el deseo de enseñar y aprender, como funciones u operaciones inherentes al ser y al vivir?

Pensamos lo inclusivo a partir de una trama relacional de anudamientos y desencuentros que propicien estas ligazones entre el enseñar y el aprender motorizadas

desde el deseo. Esto implicará desovillar los nudos y detenciones en los devenires subjetivos para que se entretejan con otros hilos en la construcción de algo en común.

Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Canale, F. y Silberman, R. (2019). El lazo social: un encuentro con lo posible. En L. Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES*. UNTREF.
- Carballada, A. J. (2023). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Margen.
- Díez Tetamanti, J. M. (2012). *Acciones locales y políticas públicas en pequeñas localidades de la Provincia de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Sur.
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2277>
- Díez Tetamanti, J. M., Escudero, H. B., Vázquez, A. D., Chanampa, M., Freddo, B., Massera, C., Feü, A., Porciel, D., Gómez, P., Jaimes, M. A., Duarte, Y., Martínez, N., Velásquez, V. A. y Garnica, M. (2014). *Hacia una geografía comunitaria. Abordajes desde la cartografía social y los sistemas de información geográfica*. EDUPA.
- Flecha Macías, X. (2023, 7-9 de octubre). *Cartografías de la experiencia: reflexividad en la investigación educativa en Chiapas* [Ponencia 1 Primera Sesión]. Seminario Internacional Ciencia y Poética. Las Narrativas como Recurso Metodológico en Contextos Diversos, Universidad Intercultural de Chiapas-Universidad Nacional del Nordeste.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Martínez, S. y Mendoza, R. (2011). Cartografías culturales: mapeo y acción cultural. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 1(12), 37-53.
<https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.02>
- Messiou, K., Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A. y Farré-Riera, L. (2024). Las voces del alumnado para una educación democrática e inclusiva. En J. Colet Sabe, M. Naranjo Llanos y J. Soldevila Pérez (Comps.), *Educación inclusiva global* (pp. 213-232). Octaedro.
- Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanistica* 63(63), 156-179.
- Núñez, C. (2023, 7-9 de octubre). *Ciencia, poética y narración. El nombre de las cosas* [Ponencia 1 Tercera Sesión]. Seminario Internacional Ciencia y Poética. Las Narrativas como Recurso Metodológico en Contextos Diversos, Universidad Intercultural de Chiapas-Universidad Nacional del Nordeste.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V. y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y

Bello, Colombia. *Territorios*, 44, 1-20.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>

Skliar, C. (2022). *De haberlo escrito antes*. Noveduc.

Skliar, C. (2025). *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo*. Noveduc.

Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo*. Gedisa.

Zabalo Iturrioz, M. J. (2024, 26 de marzo). Educar, curar y gobernar tres tareas imposibles. *Colegio de Psicoanálisis de Madrid*.

<https://colegiodepsicoanalisisdemadrid.es/educar-curar-y-gobernar-tres-tareas-imposibles/>

Breve CV de las autoras

Mariela Fernanda Rossetto

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (2001). Esp. en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas por FLACSO Argentina (2022). Docente Regular e investigadora, forma parte de equipos de cátedra como Asistente de Docencia y como Profesora a cargo de la Práctica Supervisada de la Orientación Educacional, todas asignaturas pertenecientes a la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue. Desde 2010 integra un grupo de investigación que viene trabajando en torno a prácticas educativas inclusivas en escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Actualmente co-dirige un proyecto de investigación que extiende dicho estudio a escuelas de la Patagonia argentina.

Email: gemarossetto@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8162-7272>

Carina Alejandra Fernández

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en Educación de Deficientes Mentales por el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred. Especialista en Psicología Educacional: orientación en Psicoanálisis, campo de aplicación Educación Especial, otorgado por Colegio de Psicólogos de la provincia de La Pampa. Docente Universitaria regular e investigadora, integra diferentes equipos de cátedra que pertenecen a las carreras de Profesorado en Educación Primaria, Profesorado en Educación Inicial, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación de la FCH (UNLPam). Desde el año 2014 integra un grupo de investigación que aborda temáticas relacionadas a prácticas educativas inclusivas en escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa.

Email: carifernap@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0633-4797>

Mónica Graciela Amado

Licenciada y profesora en Psicopedagogía Especialista en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión de las Instituciones Educativas con Orientación en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas Flacso 2008. Prof. Regular en las cátedras de

Pedagogía Especial y Psicopedagogía Operativa en Lic. y Prof. en Psicopedagogía. CURZAS- UNCo. Secretaria de Extensión. CURZAS -UNCo. Desde el año 2013 integra un grupo de investigación que aborda temáticas relacionadas a prácticas educativas inclusivas en escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa.

Email: moni18psic@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3269-6308>

Ain Luna

Técnica Superior en promoción sociocultural y comunitaria por el Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP). Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Becaria CIN en investigación en el proyecto: “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa” (2022-2026).

Email: ainluna1997@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8175-2631>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

El Apoyo Educativo desde la Perspectiva del Estudiantado

Educational Support from the Perspective of the Students

Marta Sandoval ^{*}1, Irene Moreno-Medina ² y María Medina-Gutiérrez ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Málaga, España

RESUMEN:

Este estudio está orientado a conocer las percepciones de los y las estudiantes sobre el apoyo educativo que reciben. Se lleva a cabo un estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas en el que participan trece estudiantes con dictamen de Necesidad Educativa Especial pertenecientes a distintos centros educativos en las etapas de primaria y secundaria. Los resultados señalan, por un lado, que los estudiantes no experimentan el mismo sentido de pertenencia en su aula de referencia, llegando a sentirse desconectados de las dinámicas desarrolladas, y en algunos casos, recibiendo comentarios despectivos de sus compañeros. Por otro lado, aunque manifiestan sentirse aliviados al salir al aula de apoyo, perciben las diferencias en condiciones y aprendizajes respecto a sus compañeros del aula de referencia, lo que limita su participación en la vida cotidiana del aula. En definitiva, para avanzar hacia escuelas más justas e inclusivas, resulta imprescindible revisar prácticas que, aun teniendo un gran potencial en la personalización de la enseñanza, pueden convertirse en dinámicas segregadoras. Además, es fundamental generar espacios de consulta con los propios estudiantes, de modo que el aula de referencia sea un espacio donde se puedan llevar a cabo medidas de apoyo.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Apoyo educativo, Exclusión escolar, Participación de los estudiantes, Voz del alumnado.

ABSTRACT:

This study aims to understand students' perceptions of the educational support they receive. A qualitative study was conducted using semi-structured interviews with thirteen students with Special Educational Needs from different primary and secondary schools. The results indicate, on the one hand, that students do not experience the same sense of belonging in their reference classroom, feeling disconnected from the dynamics developed, and in some cases, receiving derogatory comments from their peers. On the other hand, although they say they feel relieved when they leave the support classroom, they perceive differences in conditions and learning compared to their classmates in their regular classroom, which limits their participation in everyday classroom life. In short, in order to move towards fairer and more inclusive schools, it is essential to review practices which, despite having great potential for personalising teaching, can become segregating dynamics. Furthermore, it is essential to create spaces for consultation with the students themselves, so that the reference classroom is a space where support measures can be implemented.

KEYWORDS:

Inclusive education; Educational support; School exclusion; Student participation; Student voice.

CÓMO CITAR:

Sandoval, M., Moreno-Medina, I. y Medina Gutiérrez, M. (2025). El apoyo educativo desde la perspectiva del estudiantado que lo recibe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 99-113.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200099>

1. Introducción

Treinta años después de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva se ha consolidado como un movimiento global que orienta las políticas y prácticas educativas en numerosos países (Ainscow, 2024). Su fundamento radica en cuestionar las ideas de normatividad y capacitismo que sostienen el modelo educativo tradicional (Sandoval y Waitoller, 2025) y en proponer transformaciones profundas que permitan construir sistemas educativos equitativos, respetuosos ante las diversidades y centrados en el reconocimiento de cada estudiante (Slee, 2011). En este sentido, el lenguaje, las políticas y las prácticas buscan valorar la diversidad, garantizar el acceso a una escolaridad ordinaria y de calidad, mejorar los resultados de aprendizaje de cada estudiante y fomentar su sentido de pertenencia tanto al grupo aula como a la institución escolar.

Son muchos los factores que sustentan una educación planificada y organizada para todos los estudiantes y no solo para la mayoría de estos (Shogren et al., 2015). Uno de los factores que podríamos considerar como condición esencial para la “mejora” de los sistemas educativos se vincula con la disponibilidad y adecuación de los apoyos educativos. Desde la perspectiva inclusiva, los apoyos educativos no pueden considerarse acciones aisladas ni extraordinarias dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino que deberían formar parte de un continuo dentro de la respuesta educativa que organiza un centro. En España, al igual que en otros países, un gran peso de estos apoyos recae en recursos personales “específicos” (Pedagogía terapéutica [P. T.], Audición y Lenguaje [A. L.]) que en la mayoría de las ocasiones realizan apoyo individual o en pequeño grupo a estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales, fuera del grupo de referencia¹.

Existe abundante literatura, nacional e internacional, que señala que el apoyo educativo sistemático fuera del aula (modelo *pull-out*) es una medida que impide transformar los sistemas escolares (Abellán et al., 2022; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013; Lansey et al., 2023; McLeskey y Waldron, 2010; Sandoval et al., 2018; Ware et al., 2011). Este argumento se debe a que los docentes de referencia interactúan menos con el alumnado etiquetado como “Necesidades Educativas Especiales”, delegando su responsabilidad al personal de apoyo (Cameron, 2014; Rose y O'Neill, 2009; Sandoval, 2021; Takala, 2007). También se señala que estas prácticas pueden dificultar la colaboración entre docentes, contribuir a la marginación y estigmatización de cierto alumnado y dificultar la interacción con su grupo de iguales (Rasmitadila y Goldstein, 2017; Webster y Blatchford, 2013). Esta comprensión limitada de los apoyos educativos conduce a la creación de espacios separados fuera del aula ordinaria para atender a grupos específicos o a estudiantes individuales. Tales prácticas, en muchos casos, se traducen en dinámicas de segregación que diversos autores han descrito como una ‘discriminación de segunda generación’ (Tefera et al., 2023). De manera particularmente preocupante, una vez que un estudiante es ubicado en un entorno segregado, esta trayectoria tiende a consolidarse a lo largo de su escolaridad, dejando escasas posibilidades de reintegración en los espacios de educación general (Lansey et al., 2023; Sandoval, 2021).

¹ En ciertas comunidades autónomas, como en el Principado de Asturias, la intervención de apoyo educativo se desarrolla, con carácter general, en el aula de referencia del alumnado. Únicamente en circunstancias debidamente justificadas, y previa autorización del Servicio de Inspección Educativa, podrá realizarse fuera de dicho espacio.

No obstante, la mayoría de las investigaciones sobre los efectos del apoyo fuera del aula se basan casi exclusivamente en la perspectiva del profesorado, dejando de lado la visión de los propios estudiantes, salvo en algunas valiosas excepciones (Kefallinou y Howes, 2024; Mortier et al., 2010; Poikola et al., 2024; Rodríguez Gudiño et al., 2022). Esta ausencia es relevante si se tiene en cuenta que son los propios estudiantes quienes experimentan de primera mano los efectos de estas medidas, tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, conviene subrayar que una manera adecuada de evaluar la pertinencia de dichas medidas sería analizarlas, entre otras posibilidades, desde la perspectiva del impacto que ejercen sobre la valoración social que reciben e interiorizan los estudiantes destinatarios. No es posible formular propuestas en términos puramente abstractos o ideales, ni pasar por alto las miradas críticas y las sugerencias que ellos mismos plantean. Además, reconocemos que las experiencias educativas comienzan y terminan en las percepciones y emociones de los propios estudiantes que las viven.

En consecuencia, en este estudio –cuyo propósito es explorar las percepciones del alumnado sobre el apoyo educativo brindado por el profesorado de apoyo– dicho acompañamiento se concibe desde una perspectiva integral, que abarca tanto la dimensión del aprendizaje como los efectos emocionales relacionados con el sentido de pertenencia al grupo. Este último se entiende como el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el ambiente escolar (Goodenow, 1993). En este sentido, recoger las voces de los estudiantes no solo está vinculado a una cuestión de derechos, sino que también constituye una valiosa estrategia para mejorar, porque no siempre los docentes y estudiantes comprenden que quienes no están incluidos plenamente, en realidad, están excluidos.

2. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en centros educativos públicos de Andalucía y de la Comunidad de Madrid durante los años 2021-2022 que formaban parte de una red de orientación por la mejora educativa promovida dentro del proyecto *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la Educación Inclusiva*. Este proyecto tenía entre sus finalidades, la formación de los docentes y orientadores en función de las evidencias recogidas por parte de los estudiantes en riesgo de exclusión. En concreto, este estudio se centró en recoger las percepciones del alumnado sobre el apoyo educativo en dos ámbitos: a) el sentido de pertenencia al aula de referencia y b) las características de la medida de apoyo y de los docentes que la implementan.

Procedimiento

El estudio se presentó a los equipos directivos y al equipo de apoyo de los veintidós centros educativos inscritos en el proyecto, trece de los cuales mostraron la intención de participar. En todos los centros participantes, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales tenían apoyo fuera del aula de referencia en pequeño grupo oscilando entre 5 a 6 horas semanales. Los orientadores informaron en sus centros del proyecto y fueron los responsables de seleccionar a un estudiante de cada centro y tramitar los permisos con las familias o tutores legales. En todos los casos se hizo una devolución de los resultados del proyecto a los centros con propuestas de mejora.

Participantes

Se entrevistaron a trece estudiantes (Cuadro 1) identificados como alumnado con Necesidad Educativa Especial, pertenecientes a distintos centros educativos, de las etapas educativas de Educación Primaria (46,2%) y de Educación Secundaria Obligatoria (53,8 %), de dos comunidades autónomas: Madrid (46,2 %) y Andalucía (53,8 %).

Cuadro 1

Participantes del estudio

Código	Curso	Edad	Sexo	Comunidad autónoma
Estudiante 01	5º Primaria	11	M	Madrid
Estudiante 02	6º Primaria	14	M	Madrid
Estudiante 03	1º ESO	13	M	Madrid
Estudiante 04	4º Primaria	9	M	Madrid
Estudiante 05	5º Primaria	9	V	Madrid
Estudiante 06	2º ESO	14	V	Madrid
Estudiante 07	6º Primaria	12	M	Andalucía
Estudiante 08	6º Primaria	12	V	Andalucía
Estudiante 09	1º ESO	13	V	Andalucía
Estudiante10	2º ESO	14	V	Andalucía
Estudiante 11	2º ESO	15	V	Andalucía
Estudiante 12	2º ESO	15	M	Andalucía
Estudiante 13	3ºESO	15	M	Andalucía

Instrumento

Para la obtención de la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con cada uno de los estudiantes en su aula de apoyo. Aunque se diseñó un guion de entrevista, las preguntas se diseñaron para animar a los alumnos a hablar sobre sus experiencias desde un enfoque informal. La entrevista se estructuró, en primer lugar, con preguntas de introducción que invitaban a los estudiantes a compartir sus intereses y sus gustos. Para ello, se realizaron diferentes preguntas que sirvieran para dar respuesta a las categorías *a priori*, diseñadas para el estudio (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías *a priori* y preguntas de guion de entrevista

Dimensión: Vinculación socioemocional con el contexto escolar	
Categoría	Preguntas
Sentido de pertenencia al aula de referencia	¿Qué es lo que ocurre en la clase de apoyo que no ocurre en tu aula de referencia? ¿Es lo mismo?
	¿Crees que aprendes más saliendo de tu aula en algunas asignaturas?
	Si pudieras elegir, ¿cómo crees que podrías aprender más, dentro o fuera del aula?
	¿De qué forma te gustaría recibir apoyo escolar?
	A veces los profesores de apoyo van a ayudar a todos los compañeros que lo necesiten dentro del aula de referencia, ¿te gustaría que esto pasase, que tu profesor de apoyo estuviera en el aula de referencia ayudando a todos? ¿Crees que eso es posible? ¿Te ha sucedido alguna vez?
Conciencia del motivo por el que sale de clase a recibir apoyo	¿Sabes por qué sales de la clase para recibir apoyo?

Percepciones y dinámicas sociales del alumnado en contextos de apoyo educativo	¿Algún profesor, tutor u orientadora te ha explicado el motivo por el que sales de clase? ¿O tus padres?
	¿Sabes tus compañeros del aula ordinaria por qué sales de clase algunos días?
	¿A quiénes sientes más cercanos a tus compañeros de apoyo o a tus compañeros del aula ordinaria? ¿Entre qué grupos tienes más amigos?
	¿Qué comentarios hacen los compañeros del aula ordinaria sobre quienes vais a clases de apoyo? ¿Te has sentido alguna vez tratado de forma diferente por salir al aula de apoyo?
	¿Crees que a tus compañeros del aula ordinaria les gustaría salir también e ir a la clase de apoyo?
	¿Con quién estudias más con los compañeros de apoyo o con los del aula ordinaria? ¿Y con quién juegas más en el recreo? ¿Y con quiénes quedas fuera del centro para salir, hacer deporte, etc.?
	¿Qué te gustaría que dijeran los de apoyo y tus profesores al resto de compañeros sobre el apoyo?
Dimensión: Atributos de la medida de apoyo y de sus docentes de apoyo	
Categoría	Preguntas
Características de la medida de apoyo educativo	¿Cuántos días a la semana sales de tu clase? ¿Cuántas horas al día? ¿Vas a una clase de apoyo? ¿Te gusta esta clase?
	¿Qué asignaturas te dan en esta clase de apoyo o qué contenidos trabajáis?
	¿Das clase solo o con compañeros?
	De tu clase, ¿hay más compañeros que salen contigo? ¿Te gustaría salir solo? ¿Por qué?
Aprendizaje del aula de apoyo	¿Qué materiales usas en clases de apoyo? ¿Son los mismos que usan en el aula ordinaria tus compañeros?
	¿Qué material utilizas en la clase de apoyo que no utilizas en el aula de referencia?
	¿Qué metodologías usa tu profesor de apoyo en las clases? ¿Hacéis siempre lo mismo, va cambiando en cada clase?
	¿Cómo explica el profesor de apoyo los contenidos?
	¿En el aula de apoyo trabajáis en grupo o individualmente?
	¿Los profesores de apoyo te ponen tarea? Si la respuesta es afirmativa, ¿quién te la corrige?
	¿Crees que los profesores de apoyo te dan más ayuda de la que tu necesitas?
	Cuando se termina el apoyo, ¿qué sientes al volver a tu clase? ¿Te gusta regresar? ¿Por qué?
Percepción de la coordinación entre los profesores y los profesores de apoyo	Los días que no sales a apoyo y estás en tu clase con el profesor de la asignatura, ¿qué hace el profesor de clase para enseñarte? ¿Realizas las mismas actividades que el resto de los y las compañeras ese día? ¿O diferentes? ¿Trabajas en grupos con ellos?
	Los días que vas a apoyo, ¿cómo te pones al día de la asignatura cuando vuelves a tu clase? Pon algún ejemplo.
	¿Quién te dice o explica la tarea que hay que hacer para la clase? ¿El/la profesor/a o los compañeros?

Nota. Elaboración propia

En todas las ocasiones los estudiantes conocían previamente que se les iba a entrevistar ese día. Durante las entrevistas se tuvo en cuenta el nivel de vocabulario y comprensión de los alumnos y, para evitar influir en la dirección de las respuestas, se procuró no hacer preguntas capciosas (Seidman, 2006). En más de la mitad de los casos se tuvo

que preguntar en varias ocasiones para asegurarnos la comprensión de las preguntas. Respecto al tiempo de desarrollo de las entrevistas, la duración media fue de treinta y cinco minutos. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron a un archivo digital. Las preguntas específicas de la investigación se estructuraron y se basaron *a priori* en las dimensiones expuestas anteriormente.

Análisis de los datos

Tras finalizar la recogida de datos y la transcripción de estos, se inició el análisis y etiquetaje, utilizando las categorías *a priori* en el discurso de cada participante. Se llevó a cabo un proceso de triangulación de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas por las tres investigadoras firmantes. Este procedimiento permitió contrastar y enriquecer la información recogida, al comparar las perspectivas de los diferentes participantes.

Cuestiones éticas

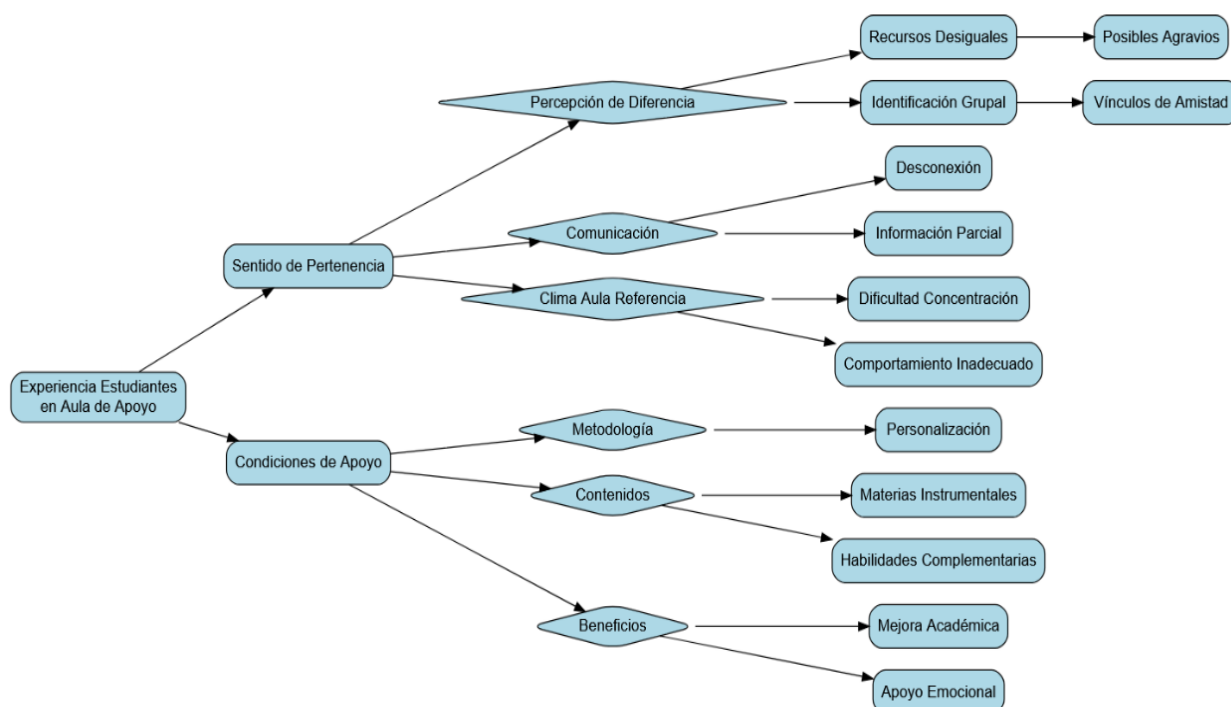
Para la realización de este estudio se siguieron las indicaciones del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad (n° CEI-138- 2991, Universidad Autónoma de Madrid). Así, la confidencialidad de los participantes fue garantizada. También, como pautas éticas para guiar el procedimiento de recogida de datos y evitar sesgos en la investigación, se informó a los estudiantes participantes de los objetivos del estudio, solicitando su consentimiento para poder grabar su voz, garantizando el anonimato y cuidando de no alterar su discurso. Se explicó que el único objetivo de registrar sus voces era poder hacer una transcripción fiel de las respuestas dadas.

3. Resultados

Los resultados se presentan organizados en categorías de contenido, obtenidas a partir del análisis de las vivencias compartidas por los estudiantes, que estaban organizadas en dos dimensiones. En primer lugar, la vinculación socioemocional con el contexto escolar, donde se ahonda en aspectos centrados en el sentido de pertenencia al aula de referencia. En segundo lugar, relacionada con los atributos de la medida de apoyo y sus docentes, donde destacan las condiciones y la valoración del aprendizaje en el aula de apoyo. En la Figura 1 se muestra esta organización.

Figura 1

Experiencia de los y las estudiantes de apoyo educativo.



Nota. Elaboración propia.

3.1. Sentido de la pertenencia

En todos los casos, los estudiantes manifiestan sentirse diferente con respecto a sus compañeros del aula de referencia. Entre las razones por las que sucede esto, destaca la percepción de recursos desiguales empleados en el aula de referencia y en el aula de apoyo, como explica una estudiante:

[El aula de apoyo] Me hace sentirme diferente, siento que cuando me sacan de clase me veo más diferente. La mesa [del aula de apoyo] es muy diferente a las demás. También me daban lápices adaptados y cosas así, que los demás lo necesitan y yo no lo necesitaba... (Estudiante 1)

La percepción de diferencia se agrava para algunos estudiantes que manifiestan que ser parte del aula de apoyo tiene como consecuencia recibir algún tipo de agravios y comentarios despectivos por parte de sus compañeros. De esta forma lo manifiestan dos estudiantes: “Hay algunos [niños] que dicen que voy al apoyo con los retrasados” (Estudiante 2) y “A ninguno de mis compañeros les gustaría ir al apoyo porque van a empezar a decirle cosas y, además, ‘no les va eso’” (Estudiante 8). Esta situación hace que algunos estudiantes manifiesten que les gustaría que los docentes expliquen el funcionamiento de las aulas de apoyo para poder ser valorados y reconocidos.

En el aula de referencia, la mayoría de los estudiantes hacen referencia a su desconexión con las dinámicas que se desarrollan cuando están ausentes. Es más, los estudiantes explican que sus compañeros no comentan con ellos lo que ha ocurrido en el aula en su ausencia, tal y como expone uno de los estudiantes: “Cuando me voy del aula de apoyo y llego al aula mis compañeros no me cuentan lo que han hecho, seguimos con la clase” (Estudiante 11). Algunos atribuyen esta falta de transmisión de la información de lo ocurrido a la actitud desinteresada de sus compañeros, como

explica este estudiante: “cuando vuelvo al aula, cada uno va a su bola. Nadie me cuenta que ha hecho” (Estudiante 12).

Solo un estudiante atribuye esta falta de comunicación a las semejanzas de lo trabajado en su aula de referencia con el aula de apoyo, argumentando que las tareas realizadas son similares y, por lo tanto, considera que no necesitan esa información: “Cuando llegamos al aula nunca preguntamos qué han hecho, porque no hacemos lo mismo, pero tampoco hacemos cosas tan diferentes” (Estudiante 13).

Sin embargo, algunos estudiantes señalan que, aunque sus compañeros no les informan sobre lo que han trabajado en clase, si realizan alguna actividad novedosa u ocurre algo destacable en el aula, sus compañeros sí que se lo comunican. Dos estudiantes lo explican: “Cuando vuelvo a la clase, mis compañeros me cuentan si ha habido algo fuerte, cuando un compañero insultó a un profesor...” (Estudiante 6) y “Depende de lo que hagan en clase me cuentan lo que hacen. Si hacen sus deberes normales, clase normal, pues yo sé que no me lo dicen, pero si hacen un juego o algo, viene alguien y me lo dice” (Estudiante 4). Un único estudiante hace mención a que siente que son pocos los docentes que no son de apoyo los que se preocupan por ella y su aprendizaje, nombrando alguna excepción:

Según qué profesor te presta más atención en el aula. Por ejemplo, en Física y Química, la profesora conmigo es súper buena y como que intenta que haga las cosas: “Haz esto, venga ya, ponte, no me seas vaga”. Y como que me empuja como si fuera mi profesora de apoyo. (Estudiante 13)

Algunos estudiantes expresan sentirse más identificados con el grupo de apoyo, destacando la creación de vínculos de amistad y la cercanía emocional entre quienes comparten ese espacio: “Yo me siento más grupo con los de apoyo porque teníamos un grupo de amigas” (Estudiante 13). Otros valoran positivamente las dinámicas grupales que se generan en esas clases de apoyo, donde el trabajo colaborativo resulta motivador: “Me gusta trabajar con la gente del grupo, es más, en inglés hacemos muchas cosas en grupo, como por ejemplo Kahoots” (Estudiante 13). Sin embargo, también hay estudiantes que manifiestan sentirse más cómodos o con mayor confianza con sus compañeros del aula ordinaria: “Tengo más confianza con mis compañeros que están en mi aula” (Estudiante 1).

Los estudiantes muestran bastante acuerdo en su percepción sobre el clima del aula de referencia. Remiten un alto nivel de ruido y señalan que les afecta especialmente en concentración de las tareas: “Me gusta venir el aula de apoyo porque yo aquí ya tengo mi material. En mi clase hay tanto ruido que no me puedo concentrar” (Estudiante 8) y “Me es más fácil aprender en el aula de apoyo porque en mi clase hay a veces mucho jaleo y no me puedo concentrar. Y aquí sí me concentro porque no hay nadie” (Estudiante 12). Otros hacen referencia al comportamiento disruptivo de sus compañeros y a la falta de atención por parte del docente sobre estas acciones. Así lo manifiestan varios de los estudiantes: “En mi grupo no se puede dar clase, los estudiantes gritan, lanzan cosas, el profesor sigue explicando y no para. Y yo no me entero” (Estudiante 2) y “En mi clase, con todos, me agobio y no me gusta” (Estudiante 9).

Otro estudiante se centra en la falta de atención que recibe por parte del profesorado, atribuyéndolo al alto número de estudiantes del aula que dificulta la labor del profesor: “En la clase hablan mucho y explican clase normal y me aburro y no me entero bien de lo que dicen” (Estudiante 2) o “Hay algunos profesores que no están pendientes de mí porque tenemos muchos alumnos y muchas cosas” (Estudiante 12). Estas

diferencias también se evidencian en la metodología empleada en el aula, que no siempre se adapta a las necesidades del estudiante, tal y como manifiesta uno de ellos:

En mi clase son muchos niños y yo no me entero. Debo tener un profesor al lado y que me explique despacito [pausa larga] porque si no, no me entero de nada. [...] Yo prefiero estar fuera del aula porque no me llevo bien con la profesora. Porque en la clase de apoyo está pendiente. Los otros nos dan libertad y se despreocupan. (Estudiante 1)

En cuanto a los motivos que ofrecen para explicar por qué salen del aula de referencia para recibir apoyo, los testimonios son diversos. Por un lado, algunos de ellos manifiestan que no han recibido información relacionada con el motivo de su necesidad de apoyo. Sin embargo, intentan buscar una causa para ello, analizando sus propias prácticas en el aula, como estos estudiantes: “Nadie me ha explicado porque vengo a esta aula... creo que en la otra aula me distraigo mucho. Es algo que me ha pasado siempre” (Estudiante 7). Otro testimonio expone la misma idea:

Pregunta: ¿Y te han explicado desde el colegio por qué vienes al aula de apoyo?
Respuesta estudiante: No, porque yo creo que vengo aquí para trabajar, para que movilece también la mano, y para que yo trabaje la atención. (Estudiante 12)

En algunos casos intuyen la motivación para esta medida teniendo en cuenta sus avances dentro del aula de referencia, como este estudiante: “Nadie me ha explicado por qué vengo a apoyo, pero yo no me enteraba de nada allí [refiriéndose al aula ordinaria]. Aquí [refiriéndose al aula de apoyo] estoy más concentrado” (Estudiante 5).

Por otro lado, otros estudiantes explican que han recibido información sobre el motivo por el que acuden al aula de apoyo, teniendo una visión clara de la motivación para esta decisión. Los estudiantes hablan de diferentes razones por las que acuden al aula: “Me han explicado alguna vez porque voy al aula de apoyo y es porque vine de mi país y no sabía nada, no entendía mucho las clases de aquí” (Estudiante 2), “Salgo del aula para recibir apoyo por mi conducta, porque yo estallo y soy una bomba. Lo que me enseñan aquí es como calmarme y darme pautas para no estallar” (Estudiante 13), “Mis compañeros me dicen que por qué voy a recibir apoyo, y yo digo que no sé.” (Estudiante 6).

Las explicaciones de sus compañeros y sus concepciones respecto al aula de apoyo no siempre son del agrado de los estudiantes. Una estudiante expone su deseo: “Me gustaría que mis profesores explicaran al resto que el apoyo no es para niños tontos, sino que es para aquellos que tienen algún problema o que lo han pasado mal en la vida y los apoyan psicológicamente más que a los demás” (Estudiante 13).

3.2. Condiciones y aprendizaje del aula de apoyo

Los estudiantes manifiestan que no tienen establecidas tareas claras en el aula de apoyo, señalando que no conocen a priori lo que van a trabajar en cada sesión: “En la clase de apoyo no sabemos que vamos a hacer” (Estudiante 10). Sin embargo, y a pesar de esta falta de claridad, más de la mitad de ellos pueden describir las rutinas que suceden en el aula de apoyo, relacionadas con la necesidad de cada estudiante en ese momento del curso. Así lo narra una de ellas:

El profesor en el aula llega y explica en la pizarra. En el aula de apoyo no, la profesora llega y dice “¿qué vais a sacar hoy? ¿Tú qué tienes? Venga.” Lo primero que hace es revisar las agendas para ver que lo llevamos todo al día. Y dice, “tú que tienes el examen de no sé qué mañana, venga pues a estudiar.” Y nos mandan cada uno a hacer algo. (Estudiante 13)

Además de la actitud de sus profesores, también destacan la metodología y los materiales empleados en el aula, tal y como manifiesta este estudiante: “Me gusta salir al aula de apoyo porque tenemos material diferente y la profesora te explica. En mi aula, nunca sé si el profe me entiende” (Estudiante 9). No obstante, esta sensación también se manifiesta de manera negativa, así lo expresa una estudiante que siente que pierde clase al salir de apoyo: “No me gusta salir a apoyo porque me despisto. Después me agobio en clase porque me la pierdo” (Estudiante 5). En lo que respecta a los materiales, refieren que les resultan útiles para abordar distintas tareas en el aula grande, tal y como narra este estudiante:

Sí, muchísimo. Al ayudarme a hacer cuadernillos que hacemos antes de un examen —el preexamen— me ayuda muchísimo para los exámenes de verdad. Igual que las planificaciones que hacemos con ella, donde ella en realidad nos ordena todo respecto a exámenes, trabajos, asignaturas suspensas y todo, y habla con mis padres, hace mucho, y que también nos da caña. (Estudiante 10)

Respecto a lo que sienten los estudiantes cuando salen al aula de apoyo, manifiestan sentirse aliviados y relajados cuando acuden a esta clase, dejando atrás posibles despistes o problemas con sus compañeros. Algunos estudiantes narran estas sensaciones: “Me gusta salir al apoyo y así me despejo (de mis compañeros). Porque hacemos juegos, estamos ahí bien y es mejor” (Estudiante 9) y “Yo... me agobio en clase... en el aula solo voy a escuchar y copiar, pero en el apoyo, entiendo lo que explican” (Estudiante 11).

Por último, no solo perciben beneficios en el aula de apoyo en sí, sino en su propio proceso de aprendizaje. Consideran que el aula de apoyo les ha ayudado a desarrollar algunas competencias, como, por ejemplo, la lectura. Así lo explican dos estudiantes: “A mí me ayuda asistir a esta aula porque en esta aula yo aprendí a leer” (Estudiante 4) y “Ahora ya estoy mejor porque entiendo un poquito, entiendo más cosas y mejor, y estoy más concentrado en clase. Estar en el aula de apoyo me ayuda a muchas cosas” (Estudiante 1).

También destacan como satisfactorio que en el aula de apoyo es un lugar más silencioso, con materiales personalizados o con docentes dispuestos a ayudarles. Algunos estudiantes destacan la disposición de sus profesores. Así lo explica uno de ellos: “La profesora no se altera, te lo explica, no te riñe por no entenderlo. En la clase de apoyo estás a gusto” (Estudiante 3). Otro añade:

Creo que los profes de apoyo me ayudan más de lo que necesito porque empatizan mucho con las personas. Yo creo que, al ser más joven, se pone en la piel de la otra persona y empatiza mucho y siempre intenta ayudar lo máximo posible. [...] En el aula de apoyo dice: si tienes dudas, te explico. Y ella es buena explicando. Pero en aula grande, el profesor explica, pero no te pregunta si lo has entendido. (Estudiante 13)

En cuanto a las materias que se abordan dentro del aula de apoyo, la mayoría señala que las más trabajadas son las asignaturas instrumentales de Lengua y Matemáticas: “En la clase de apoyo hacemos mate y lengua y estoy con tres compañeros más. Con uno trabajo lo mismo, pero otras van de 1º y 3º (Estudiante 11), “Yo doy mates en apoyo. Porque soy un vago y no hago lo que me piden porque hablo mucho y me aburro ... y aquí en el aula de apoyo no hablo tanto” (Estudiante 5). Pero las materias convencionales no son lo único a lo que los estudiantes se refieren cuando hablan de su experiencia en el aula de apoyo. También se refieren a otros contenidos y otras dinámicas como yoga, tal y como expresa este estudiante: “No trabajo ninguna asignatura en el aula de apoyo. Hacemos mindfulness, practicamos la escritura y dialogamos” (Estudiante 1).

Además, algunos mencionan que en el apoyo les ofrecen una formación relacionada con la gestión emocional y resolución de conflictos: “Yo salgo en clase, porque en clase, estallo y soy una bomba... y ella [la profesora] me da pautas para que no estalle” (Estudiante 7).

En clase de apoyo me dan consejos sobre la vida, y hay veces que hablamos sobre comportamientos inadecuados en clase, o si ha habido algún problema lo intentamos resolver. También hacemos Lengua o si tenemos algún examen, repasamos. (Estudiante 13)

Hay veces que hago lengua o matemáticas, o hablamos sobre comportamientos inadecuados en clase. Por ejemplo, cuando me han puesto un parte, ella me riñe... cosas de la vida. (Estudiante 2)

Los estudiantes perciben diferencia respecto a los materiales que utilizan en las diferentes asignaturas en su aula de referencia. Estos materiales son fotocopias o cuadernillos, marcándose una clara diferencia respecto al libro de editorial que tienen el resto de los estudiantes. Así lo explican tres estudiantes: “En el aula yo tengo un cuadernillo, me da el cuadernillo, me lo explica y después ya se pone con el resto (Estudiante 11)”, “Cuando entra el profesor, todos sacan unos libros y nosotros sacamos otro libro” (Estudiante 4) y “En la clase con todos, siempre se empieza explicando, yo saco mis materiales, empiezo a escribir y ya hasta que toca otra vez el cambio de clase. [...] En vez de un libro, tenemos unas fotocopias” (Estudiante 12).

4. Conclusiones y discusión

Escuchar las voces del alumnado en relación con sus experiencias educativas y, en particular, respecto al apoyo que reciben, constituye una vía fundamental para diseñar respuestas más ajustadas no sólo en cuanto a la intervención específica, sino también en el contexto del aula de referencia (Sandoval y Waitoller, 2025). Especialmente a partir de los hallazgos del presente estudio, se afianza la idea que la educación inclusiva requiere transformaciones sustanciales en el uso de los recursos disponibles, personales y espaciales. En consonancia con Jardí y Puigdemívol (2024), compartimos la idea de que ciertas medidas poseen un elevado potencial inclusivo; sin embargo, si no son correctamente interpretadas e implementadas, pueden derivar en prácticas de carácter segregador. En este sentido, no puede hablarse de inclusión cuando dentro del aula se mantienen dinámicas de segregación, una problemática ya señalada hace más de cuatro décadas por Biklen (1985). Esta segregación puede originarse por la falta de comunicación entre docentes y estudiantes cuando quienes salen del aula para recibir apoyo regresan al grupo ordinario, lo que refuerza su sensación de separación. También puede deberse a la ausencia de una organización adecuada en las aulas que suelen describirse como ruidosas y poco estructuradas, así como al estigma que aparece cuando el apoyo no se concibe como un recurso natural y necesario para algunos estudiantes, ni se reconoce a los estudiantes etiquetas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) como agentes activos capaces de comprender su propia situación, objetivos de aprendizaje y adaptaciones.

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes que reciben apoyo fuera del aula perciben diferencias respecto a sus compañeros, una constatación que ha sido documentada en diversos contextos internacionales con resultados coincidentes (Mortier et al., 2010; Poikola, et al., 2024; Webster et al., 2015). Algunos estudiantes expresan preferencia por recibir apoyo en las materias fuera del aula, argumentando dificultades de comprensión, percepción de un clima de aprendizaje desfavorable en el aula o una escasa atención por parte del docente. No obstante, otros

perciben mayor beneficio permaneciendo en el grupo clase, ya que ello les permite mantener una mayor continuidad con los contenidos que aprenden.

Este estudio invita a replantear las formas habituales de apoyo educativo en los centros, reconociendo que su implementación no depende únicamente de las necesidades de los estudiantes, sino también de factores externos, tales como: la polarización del rol docente entre la enseñanza ordinaria y la de apoyo; la falta de estrategias pedagógicas y relacionales efectivas por parte del profesorado del aula; la ausencia de iniciativas que integren el apoyo como un componente intrínseco del aprendizaje; la limitada oferta de alternativas de apoyo educativo dentro y fuera del horario lectivo; y la carencia de acciones que fomenten el sentido de pertenencia de los estudiantes que reciben apoyo fuera del grupo.

La falta de apoyo dentro del aula ordinaria puede hacer que los y las docentes adquieran menos experiencia en responder a las necesidades de los estudiantes, algo a lo que se hace referencia en el estudio de Boer y Kuijper (2021). Su estudio al igual que el nuestro, pone de manifiesto que los estudiantes valoran el tiempo, la atención y la oportunidad de expresarse, pero existe un desajuste entre lo que prefieren y el tipo de apoyo que reciben mayoritariamente. Esto puede repercutir negativamente en las relaciones de los estudiantes con sus compañeros. Ya que, si el apoyo se da sistemáticamente fuera del aula, se disminuyen las oportunidades de interacción entre compañeros.

Hace ya dos décadas, Warnock (2008) señalaba que el lugar idóneo donde proporcionar apoyo debería ser aquel donde los estudiantes experimentan el mayor potencial de aprendizaje, en combinación con un sentimiento de pertenencia y bienestar. Lo que después de escuchar a los estudiantes, a veces, resulta difícil de conjugar. Un destacado número de investigaciones han enfatizado la importancia de consultar a los estudiantes y proponer cambios educativos, promoviendo la generación de estructuras para consultar y dialogar con los estudiantes, especialmente lo más invisibilizados. Ya que, en ocasiones, los profesionales de apoyo se pueden convertir en obstáculos a la inclusión (Echeita y Calderón, 2014; Sandoval et al., 2018).

Como debilidad del estudio, se señala que hubiera sido preferible incrementar el número de participantes, realizar observaciones del aula ordinaria y de otros espacios para establecer las diferencias entre contextos y, dilucidar aquellas variables contextuales determinantes en la satisfacción del apoyo. Además, cabe señalar que algunos discursos de los estudiantes no alcanzaron un nivel suficiente de desarrollo, y ciertos participantes mostraron timidez frente al equipo investigador. Por ello, sería recomendable incorporar técnicas visuales (por ejemplo, la fotoelicitación) o de gamificación que faciliten la obtención de información.

La investigación educativa orientada a la inclusión no puede permanecer indiferente ante un sistema que prioriza ciertas vidas sobre otras (Soldevila et al., 2024). Como señalaba Fielding (2004), resulta fundamental escuchar la voz del alumnado y comprender el impacto real de las medidas que se diseñan para ellos, en este caso, de quienes reciben apoyo. Y es que, no podemos olvidar que, en ocasiones la puesta en práctica de estrategias de atención a la diversidad no alcanza los efectos esperados e incluso puede no contribuir a una mayor inclusión.

Financiación

El estudio se llevó a cabo en centros educativos públicos de Andalucía y de la Comunidad de Madrid durante los años 2021-2022 que formaban parte de una red de

orientación por la mejora educativa auspiciado en el marco del proyecto “Avanzando en la cooperación regional para la promoción del derecho a la educación de las personas con discapacidad” de la UNESCO.

Referencias

- Abellán, J., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2022). La organización del apoyo educativo para una escuela inclusiva desde la perspectiva del profesorado especialista. *Siglo Cero*, 53(4), 31-51. <https://doi.org/10.14201/scero20225343151>
- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: pathways to success*. Taylor & Francis.
- Biklen, D. (1985). Mainstreaming: From compliance to quality. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 58-61. <https://doi.org/10.1177/002221948501800114>
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: Teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 816-827. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12021>
- De Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 625-641. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013). *Special needs education country data 2012*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Jardí, A. y Puigdemívol, I. (2024). Medidas de apoyo educativo para la inclusión en la teoría y en la práctica. ¿Son siempre inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100023>
- Kefallinou, A. y Howes, A. (2024). Experiencing 'inclusion': A critical and systemic analysis of young people's voices in English and Greek mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2797-2814. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>
- Lansey, K. R., Burnette, K. K. y Ryndak, D. L. (2023). Disrupting the system: How social systems perpetuate educational segregation of students with extensive support needs. *International Journal of Special Education*, 38(1), 58-68. <https://doi.org/0.52291/ijse.2023.38.6>
- McLeskey, J. y Waldron, N. L. (2010). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 49(2), 109-115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9
- Mortier, K., Van Hove, G. y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543-561. <https://doi.org/10.1080/13603110802504929>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO.
- Poikola, M., Kärnä, E. y Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, 59, e12731. <https://doi.org/10.1111/ejed.12731>
- Rasmitadila, R. y Goldstein, B. (2017). The role of special assistant teacher to help special needs student through instructional interactions in an inclusive classroom. *International Journal of Special Education*, 32(3), 485-506.
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94. <https://doi.org/10.14201/scero2022537594>
- Rose, R. y O' Neill, Á. (2009). Classroom support for inclusion in England and Ireland: An evaluation of contrasting models. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 250-261. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.250>
- Sandoval, M. (2021, 18 de octubre). "They Would Be Better Off At Another School": Reflections on the future of inclusive education in Spain. *Equity Alliance*. <https://equityalliance.stanford.edu/content/they-would-be-better-another-school-reflections-future-inclusive-education-spain>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Sandoval, M. y Waitoller, F. R. (2025). Students as agents of school change for inclusive education: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 331-337. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J. y Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/1540796915586191>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Soldevila, J., Calderón, I. y Echeita, G. (2024). Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila (Eds.), *Educación inclusiva global* (pp. 41-62). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/09627-1>
- Takala, M. (2007). The working conditions of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(3), 143-150. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Tefera, A. A., Artiles, A. J., Kramarczuk Voulgarides, C., Aylward, A. y Alvarado, S. (2023). The aftermath of disproportionality citations: Situating disability-race intersections in historical, spatial, and sociocultural contexts. *American Educational Research Journal*, 60(2), 367-404. <https://doi.org/10.3102/00028312221147007>
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M. y Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An exploration of the experiences of young pupils in primary school*. National Council for Special Education.

- Warnock, M. (2008). Special educational needs: A new look. En C. A. Bagley y G. K. Verma (Eds.), *Challenges for inclusion* (pp. 34-65). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789087903039_004
- Webster, R. y Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.
- Webster, R., Russell, A. y Blatchford, P. (2015). *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315695167>

Breve CV de las autoras

Marta Sandoval

Profesora titular de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del grupo de investigación consolidado sobre “Inclusión educativa, diversidades y formación docente”. Ha participado en hasta el momento ocho proyectos europeos sobre formación docente en inclusión. Ha dirigido varios proyectos internacionales centrándose en el estudio de los apoyos educativos, diseño universal de enseñanza e indicadores en políticas, culturas y prácticas inclusivas. En la actualidad dirige el Proyecto de investigación I+D+i (2023-2026) “Enseñanza Compartida por la inclusión: Culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa” (Ref. PID2022-137000OB-I0).

Email: marta.sandoval@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Irene Moreno-Medina

Ayudante Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Educadora Social y Psicopedagoga por la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en los centros educativos vulnerables, la inclusión educativa y la innovación docente. Es editora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

Email: irenemorenom@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

María Medina-Gutiérrez

Ayudante de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología. Graduada en Psicología por la misma universidad, con formación en el Máster en Psicología de la Educación y Máster en Formación del Profesorado. Ha recibido el segundo premio del XIII Premio de Investigación en Psicología Isidoro Delclaux 2024. Sus líneas de investigación se vinculan con el diseño y evaluación de la eficacia de distintas intervenciones en la elaboración de síntesis argumentativas, y con el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Email: maria.medinag@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0017-8994>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

La Inclusión Educativa desde las Voces del Alumnado: Contrastes entre Contextos

Educational Inclusion from the Students' Perspective: Contrasts between Contexts

M. Isabel Vidal-Esteve *

Universitat de València, España

RESUMEN:

Este estudio cualitativo analiza cómo experimenta el alumnado de Educación Primaria la inclusión educativa en general y, específicamente, la de sus compañeros y compañeras con neurodivergencia autista, en cuatro centros públicos con distinto grado de ruralidad en la provincia de Valencia. Mediante entrevistas grupales, se recogen las percepciones del alumnado sobre las barreras y facilitadores que detectan en sus entornos escolares, aportando así una mirada crítica desde quienes viven cotidianamente la realidad inclusiva. Los resultados muestran que la inclusión no es una condición estática, sino un proceso complejo y dinámico que depende de factores didácticos, organizativos y relacionales. Elementos como la actitud del profesorado, la cultura del centro y el uso de metodologías flexibles, cooperativas y emocionalmente cuidadosas emergen como facilitadores para la participación y el aprendizaje. Asimismo, la voz del alumnado permite visibilizar tensiones encubiertas, como la estigmatización de la diferencia o la disonancia entre igualdad formal y equidad real. En este sentido, los contextos rurales evidencian un potencial inclusivo relevante gracias a relaciones más cercanas, menor presión competitiva y una mayor personalización del acompañamiento educativo. El estudio concluye que dar voz al alumnado contribuye en la construcción de una escuela más humana, democrática y comprometida con la justicia social.

DESCRIPTORES:

Inclusión educativa, Autismo, Voz del alumnado, Contexto escolar, Barreras y facilitadores.

ABSTRACT:

This qualitative study explores how primary school students experience inclusive education more broadly, with particular attention to the inclusion of autistic peers, in four public schools located in varying sociogeographic contexts across the province of Valencia, Spain. Using group interviews, the research gathers students' perspectives on the barriers and enablers that affect inclusive practices in their schools, offering critical insights from those who inhabit the educational reality on a daily basis. Findings indicate that inclusion is not a fixed state, but a dynamic and multifaceted process shaped by pedagogical, organizational, and relational dimensions. Key enabling factors include positive teacher attitudes, inclusive school cultures, and the implementation of flexible, emotionally sensitive, and cooperative teaching methodologies that allow diverse learners to feel valued and supported. Moreover, students' voices help reveal hidden tensions, such as the persistence of stigmatizing attitudes toward difference or contradictions between formal equality and actual equity in classroom experiences. Rural contexts, in particular, demonstrate a strong potential for fostering inclusion due to more intimate relationships, reduced academic pressure, and more personalized approaches to learning. The study concludes that actively listening to students is essential for advancing toward more humane, equitable, and inclusive educational environments that recognize and celebrate diversity.

KEYWORDS:

Inclusive education, Autism, Student voice, School context, Barriers and enablers.

CÓMO CITAR:

Vidal-Esteve, M. I. (2025). La inclusión educativa desde las voces del alumnado: contrastes entre contextos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 115-130.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200115>

1. Introducción

La educación inclusiva, desde su consolidación internacional con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), ha sido entendida como el camino más legítimo y eficaz para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad. Esta propuesta ha generado un consenso normativo amplio, reforzado en el Informe de Incheon (UNESCO, 2015) y también en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020), especialmente el ODS 4, que aboga por una educación de calidad inclusiva, equitativa y con oportunidades de aprendizaje para todas las personas.

Sin embargo, la distancia entre el discurso político y la realidad escolar sigue siendo considerable. Tal como señalan Echeita y Calderón-Almendros (2014), el reto de la inclusión educativa no radica en extender derechos formales, sino en transformar de manera profunda los sistemas, las culturas y las prácticas escolares. En otras palabras, no se trata únicamente de que el alumnado diverso esté presente en las aulas, sino de que participe plenamente y aprenda con sentido en una comunidad que lo reconozca, lo escuche y lo valore.

Este desfase se hace especialmente visible en la escolarización del alumnado con neurodivergencia autista, cuya inclusión en centros ordinarios ha aumentado en los últimos años, pero que con frecuencia sigue enfrentando barreras importantes para su participación plena. Según el MEFP (2023), más del 84 % de este alumnado está escolarizado en centros ordinarios, sin embargo, ello no garantiza por sí solo su inclusión real en la vida escolar. Las dificultades no derivan tanto de sus características individuales, como señala el DSM-5 (APA, 2013), sino de cómo el entorno responde (o no) a sus necesidades comunicativas, sensoriales y sociales. Barrios et al. (2018) recuerdan que, al tratarse de una condición que afecta a dimensiones tan básicas en la escuela como la interacción verbal o la flexibilidad conductual, la falta de una respuesta ajustada puede generar exclusión incluso dentro del aula ordinaria.

La inclusión, sin duda, implica un gran cambio de mirada sobre la diversidad. Supone abandonar modelos centrados en la homogeneidad y avanzar hacia un enfoque que entienda la diferencia como un valor y una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa colectiva. Desde esta perspectiva, el presente trabajo se sitúa en la necesidad de revisar críticamente las prácticas escolares a través de una fuente todavía escasamente explorada: la voz del propio alumnado.

2. Revisión de la literatura

Desde esta perspectiva, entendemos la inclusión, en palabras de Echeita y Sandoval (2002), como un proceso orientado a identificar y reducir las barreras que dificultan la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado, y a optimizar los recursos disponibles para lograrlo. Esta definición ha marcado un punto de inflexión en la forma de concebir las respuestas educativas, desplazando el foco desde las “carencias” individuales hacia las condiciones estructurales y contextuales que obstaculizan o favorecen el aprendizaje.

No obstante, la evolución histórica —de la exclusión a la integración, y de ahí a la inclusión— ha dejado múltiples inercias que todavía perviven en los sistemas escolares. Como advierten López-Melero (2011) y Lozano y Peirats (2019), el discurso de la inclusión no ha sido interiorizado por gran parte del profesorado ni por las estructuras escolares, lo que genera contradicciones profundas entre la normativa y las prácticas

reales, muchas veces teñidas de una lógica de compensación más que de transformación.

Estas tensiones se hacen más visibles en la escolarización del alumnado con neurodivergencia autista. Aunque en España y en otros países europeos se promueve su inclusión en centros ordinarios, la evidencia muestra que esta suele limitarse a la mera presencia física, sin una participación plena ni aprendizajes significativos (Blázquez et al., 2022; Latorre-Coscolluela et al., 2023). En muchos casos, los apoyos no están bien articulados, el profesorado no cuenta con la formación suficiente (Abellán et al., 2021), y los entornos escolares no responden a sus particularidades y necesidades (Kapp, 2020).

Pero estas barreras no afectan solo al alumnado con autismo. La lógica estandarizadora del sistema educativo tiende a ofrecer respuestas homogéneas a una realidad profundamente diversa, lo que perpetúa la exclusión sutil de muchos niños y niñas: aquellos que aprenden de otra forma, en otros tiempos, que provienen de contextos socioculturales distintos, o que simplemente no encajan en el modelo hegemónico del inexistente alumno ideal (Abellán et al., 2021).

Frente a este panorama, emerge con fuerza la necesidad de escuchar la voz del alumnado para ayudar a reconstruir el proyecto inclusivo. Tal como plantea Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022), dar voz al alumnado implica reconocer su agencia y legitimidad como sujetos epistémicos, capaces de interpretar su experiencia educativa y proponer mejoras. Lejos de ser una técnica decorativa, se trata de una metodología profundamente democrática, enmarcada en la investigación acción participativa, que da un giro radical y reposiciona el conocimiento pedagógico desde abajo, desde quienes más sufren o resisten las formas escolares de exclusión (Herrera-Fernández et al., 2021).

Autores como Ainscow y Messiou (2018) insisten en que la participación activa del alumnado en los procesos de mejora escolar es una vía potente para detectar barreras ocultas y generar prácticas más ajustadas y significativas. La inclusión es, en última instancia, un problema político y relacional que requiere abrir espacios de diálogo genuino, donde el alumnado sea escuchado, valorado y considerado en la toma de decisiones que afectan a su aprendizaje y bienestar.

Además, el contexto escolar puede condicionar en gran medida la ejecución de la inclusión (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022), puesto que, como decía Benavente (1976), “lo que se pasa en la escuela sólo puede explicarse por lo que sucede fuera de ella” (p. 7). Por ello, en esta investigación se da voz al alumnado de cuatro centros públicos de diferente tipología sociogeográfica según el grado de ruralidad –rural, semi-rural, semi-urbano y urbano–, de la provincia de Valencia, que escolarizan en sus aulas a alumnado con autismo.

La evidencia acumulada señala, por tanto, que la inclusión requiere mucho más que normativa y voluntad política. Es necesario un compromiso ético con la justicia educativa, una transformación de las culturas escolares, y una pedagogía capaz de construir comunidad desde la diferencia. Como afirman Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022), solo desde el reconocimiento de las narrativas oprimidas –del alumnado y de los territorios periféricos– será posible tejer nuevas historias que cuestionen las estructuras y habiliten otros futuros posibles.

Sin duda, el estado actual de la inclusión educativa –en España y en el ámbito internacional– refleja numerosos avances, pero también ciertos retrocesos, barreras y múltiples exclusiones persistentes. En este contexto, la participación real del alumnado

se presenta como una vía ineludible para contribuir al proceso inclusivo, reconstruir la cultura escolar y promover cambios, no desde el poder, sino desde la propia experiencia.

3. Método

Enfoque metodológico y diseño del estudio

Este trabajo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, dado que el objetivo principal es comprender las percepciones del alumnado respecto a los factores que facilitan o dificultan la inclusión educativa en sus aulas. En este caso, siguiendo a Flick (2015), se consideró adecuado para interpretar significados, vivencias y representaciones construidas en contextos concretos. En este sentido, el diseño se basa en el estudio de casos múltiples desde una perspectiva etnográfica y naturalista (Stake, 1998), lo que permite acercarse a la complejidad de cada contexto escolar y comprender los fenómenos en su desarrollo cotidiano y situado.

Selección de los casos

La selección de los cuatro centros no fue probabilística, sino intencional (Patton, 2002), siguiendo criterios teóricos relacionados con la heterogeneidad sociogeográfica y organizativa. Se consideraron, para ello, las tipologías de entorno propuestas por Esparcia y Noguera (2001), abarcando centros ubicados en los contextos urbano, semi-urbano, semi-rural y rural. Todos los centros son públicos y se ubican en la provincia de Valencia.

Además de representar diversos tipos de entorno, los centros seleccionados compartían una condición común: todos escolarizan, en aulas ordinarias, al menos a un estudiante con diagnóstico de autismo. Esta selección deliberada ha permitido captar la diversidad de respuestas organizativas y didácticas ofrecidas en torno a una condición en particular, la neurodivergencia autista, observando las diferencias que emergen en función del contexto. En el Cuadro 1 se refleja alguna información relevante relativa a cada caso seleccionado.

Cuadro 1

Datos de los centros analizados

Centro	Datos generales	Unidad(es) analizada(s)
Centro Urbano (C1)	Zona este de la ciudad de Valencia. 356 estudiantes y 29 docentes, dos líneas, jornada continua y aula UECO (Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje).	Clase de quinto (21 estudiantes y tutora de 58 años) y de sexto (19 estudiantes y tutora de 53 años), cada una con un alumno con autismo.
Centro Semi-urbano (C4)	Ubicado en una gran localidad del noroeste de Valencia, con gran crecimiento en los últimos años. Dispone de un aula UECO, ocho unidades de primaria y tres de infantil; 21 docentes atienden a 238 estudiantes.	Clase de quinto de primaria (dieciocho estudiantes, uno con autismo y la tutora de 29 años).
Centro Semi-rural (C2)	Ubicado en un pequeño municipio semi-rural del interior, con trece unidades, ocho de primaria y cinco de infantil una de las cuales ha sido habilitada para alumnado de dos años. Son 26 docentes y 265 estudiantes.	Se analiza el aula de sexto, con dieciséis estudiantes, una con autismo, y la tutora de 44 años.
Centro Rural (C3)	Es un CRA (Centro Rural Agrupado) ubicado al norte de la provincia de Valencia, con trayectoria	Se analizaron las unidades de quinto y sexto, ambas con

histórica innovadora. Cuenta con dos sedes en dos municipios diferentes. En una hay dos auleros de infantil y tres de primaria; en la otra, tres de infantil y seis de primaria, con 68 y 150 estudiantes respectivamente, y 21 docentes en total.

diecisiete estudiantes y uno con autismo en cada clase. La de quinto tiene una tutora de 38 años y la de sexto uno de 42.

Participantes

Los participantes de esta investigación son estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso), de aulas donde se encuentra escolarizado al menos un alumno o alumna con neurodivergencia autista. El número de estudiantes por aula oscila entre 16 y 21. Las entrevistas se realizaron a pequeños grupos de estudiantes seleccionados por parte de los tutores de aula, con especial atención a aquellos que compartían más tiempo con el compañero/a con autismo (por ejemplo, parejas o equipos frecuentes de trabajo, amistades, etc.).

Los grupos de alumnado entrevistado fueron heterogéneos en cuanto a género, rendimiento académico y nivel de participación social, a fin de recoger una representación variada de percepciones. En cada centro, se entrevistó a 4 estudiantes por grupo (24 en total, 13 niñas y 11 niños), en sesiones de entre 30 y 40 minutos, organizadas en momentos no lectivos (normalmente en los tiempos de recreo), con la autorización de los centros y las familias.

Técnicas de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizaron diferentes técnicas cualitativas, con el objetivo de triangular la información y profundizar en la comprensión del objeto de estudio, tales como la observación participante, el análisis de la documentación organizativo-administrativa de los centros, los test sociométricos y la entrevista al profesorado y al alumnado. En este artículo se analiza exclusivamente la información derivada de las entrevistas al alumnado. Estas entrevistas fueron de tipo semiestructurado, diseñadas para facilitar una conversación abierta, con una guía flexible de temas que permitió al alumnado expresar sus opiniones con libertad.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma grupal creando condiciones de confianza y respeto, adaptando el lenguaje a la edad del alumnado y favoreciendo la espontaneidad y sinceridad. Las preguntas giraban en torno a las actividades escolares cotidianas, las relaciones con los compañeros y compañeras, las ayudas recibidas, las emociones vinculadas a la convivencia, así como sus valoraciones sobre la inclusión en las aulas.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas de forma literal y manual, y anonimizadas. Se codificaron con un sistema alfanumérico que conserva la información sobre el código del alumno/a, el centro, y el curso (por ejemplo, A2_C3-UA5 corresponde al alumno 2 del centro 3 de la unidad de análisis de 5º curso).

Proceso de análisis de datos

El análisis cualitativo se realizó siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) propuesta por Glaser y Strauss (1967). El proceso comenzó con una codificación abierta, identificando conceptos relevantes en el discurso del alumnado. A continuación, se aplicó una codificación axial, agrupando los conceptos en categorías y subcategorías, con el apoyo del software ATLAS.ti 22.

Posteriormente, se elaboraron matrices de doble entrada (Miles et al., 2014) para cruzar las categorías emergentes con los distintos casos (centros), lo que permitió identificar patrones comunes y diferencias significativas. Las categorías principales surgidas

durante el proceso se agruparon en dos grandes dimensiones: los factores organizativos (como la distribución del aula, los tiempos, la existencia de apoyos, o la tutoría compartida), y los factores didácticos (como adaptaciones curriculares, propuestas metodológicas o ajustes en actividades y materiales), ambos contemplados a modo de barreras o facilitadores, según si favorecían o dificultaban la inclusión.

Consideraciones éticas

El estudio fue desarrollado cumpliendo con los principios éticos de la investigación educativa. Se solicitó el consentimiento informado de las familias y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes. La participación del alumnado fue voluntaria, y se procuró generar un ambiente de respeto y seguridad durante todas las entrevistas. Además, la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana autorizó el desarrollo de la investigación y estableció un convenio previo entre los centros educativos y la Universitat de València.

4. Resultados

Centro 1

En el centro urbano, tanto el alumnado de quinto como de sexto manifiesta una visión de la inclusión centrada en la igualdad de oportunidades y en la necesidad de generar espacios de pertenencia para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o características. El alumnado expresa con claridad que entiende la inclusión como un proceso que garantiza el acceso a los mismos derechos y oportunidades dentro del grupo clase: “que todos tengamos el mismo derecho a todo, igual que los demás” (A1_C1_UA5), una afirmación que evidencia una conciencia individual sobre la justicia y la equidad dentro del entorno escolar. Este tipo de respuestas se repite entre diferentes participantes, quienes refieren que la inclusión implica “incluir a la gente en grupos” (A4_C1_UA6), revelando una visión relacional del concepto, vinculada a la aceptación social y al sentimiento de pertenencia.

La referencia a valores como la empatía, la solidaridad y la comprensión mutua aparece de forma recurrente en sus relatos. Por ejemplo, uno de los estudiantes afirma que la tutora les habla “mucho sobre inclusión, sobre empatía” (A4_C1_UA6), lo que sugiere un trabajo sistemático del equipo docente para desarrollar actitudes prosociales en el alumnado. Otro participante añade que han aprendido “a ponernos en el lugar del otro” (A1_C1_UA5), aludiendo directamente a prácticas de concienciación emocional promovidas desde el aula, probablemente integradas en actividades de tutoría o educación en valores.

Entre los elementos considerados facilitadores para el aprendizaje de todo el grupo, los alumnos mencionan diversas estrategias metodológicas que permiten una participación más amplia. Se valora el aprendizaje entre iguales y la cooperación, ya que según indican, “si no lo entienden, otro niño le puede explicar” (A2_C1_UA5), reflejando un clima de colaboración instaurado en el aula, aunque algunos aportan “pero yo creo que es la maestra la que tiene que hacer esas cosas” (A2_C1_UA5), evidenciando cierta elusión de responsabilidades.

En cuanto a adaptaciones, uno de los estudiantes comenta que cuando un compañero necesita apoyo, el profesorado crea “un examen adaptado, como más sencillo para lo que ellos pueden hacer” (A1_C1_UA5), lo cual pone de relieve la existencia de ajustes curriculares individualizados, pero otro añade: “aunque a mí no me parece justo porque

así puede sacar más nota” (A2_C1_UA5), desvelando una competitividad subyacente a la igualdad de oportunidades. En relación con la carga de trabajo, también se menciona que “algunos compañeros tienen menos deberes” (A1_C1_UA5), una medida que parece estar destinada a reducir el estrés y facilitar el acceso a los aprendizajes, pero con la que tampoco parecen estar del todo de acuerdo. Siguiendo con las adaptaciones, hay referencias explícitas a la existencia de medidas diferenciadas para ciertos estudiantes: “hacen fichas diferentes o tienen una profe que se los lleva” (A3_C1_UA5). Si bien esto puede apuntar a la personalización o atención a las necesidades individuales, también sugiere prácticas de segregación parcial que, en algunos casos, pueden reforzar la percepción de que ciertos estudiantes están fuera del grupo: “a veces no están en clase y no sabemos qué hacen” (A1_C3_UA5). Estas intervenciones, aunque respondan a criterios pedagógicos, generan experiencias de invisibilidad o distanciamiento entre el alumnado.

En el ámbito de los espacios comunes, como el recreo, se refuerza la idea de que la inclusión se extiende más allá del aula. Algunos estudiantes explican que se preocupan por aquellos compañeros que pueden quedarse al margen de la actividad lúdica: “jugando con él en el patio, no dejándole solo” (A3_C1_UA6). Otro relata cómo se esfuerzan por incorporar a los recién llegados o a quienes tienen más dificultades para sentirse parte del grupo: “siempre le decimos para jugar, por si se siente mal o solo” (A1_C1_UA5), aunque no siempre lo consiguen.

Organizativamente, se observa una planificación deliberada por parte del profesorado para favorecer relaciones heterogéneas y dinámicas inclusivas. Por ejemplo, un estudiante comenta que “cada mes nos cambian de sitio y de pareja” (A3_C1_UA6), lo que sugiere una estrategia de rotación que impide la formación de grupos fijos y facilita la interacción entre todos los miembros del aula. Además, se mencionan otras decisiones que parecen estar orientadas a dar protagonismo y visibilidad a aquellos con mayores dificultades, como cuando se indica que “delante van los que les cuesta más... para que les puedan ayudar” (A4_C1_UA6). Este tipo de disposiciones permiten al docente ofrecer apoyo directo, sin embargo, también puede contribuir a la segregación o el etiquetaje.

En relación con las actitudes del profesorado, los estudiantes valoran su compromiso y cercanía. Uno de ellos lo expresa así: “nos ayuda mucho... si no sabemos algo, lo explica otra vez” (A2_C1_UA5), lo cual refleja una disposición docente a ajustar su intervención a las necesidades del alumnado.

No obstante, aunque el discurso general es marcadamente positivo, también emergen algunas tensiones que podrían entenderse como señales de dificultades o barreras menos explícitas. Por ejemplo, se alude a situaciones en las que los alumnos con más dificultades no completan las tareas “porque no se enteran” (A2_C1_UA5), lo que puede interpretarse como una visión todavía centrada en el capacitismo y la comparación con un estándar de rendimiento común.

Centro 2

En el centro semi-rural el alumnado de sexto expresa una comprensión de la inclusión muy vinculada al respeto mutuo, al reconocimiento de las diferencias y a la importancia de ayudar a los demás en el proceso de aprendizaje y socialización. Desde el comienzo de las entrevistas, se percibe una sensibilidad hacia las diversas formas de participación de los compañeros y compañeras, destacando el valor del acompañamiento entre iguales y la empatía para la convivencia en el aula.

Uno de los temas más recurrentes es la identificación de prácticas de ayuda mutua como facilitadoras de la inclusión. Así, varios estudiantes indican que cuando un compañero o compañera tiene dificultades, “le ayudan los que han acabado” (A1_C2_UA6), lo que sugiere una estrategia informal de apoyo que no siempre parte del profesorado, sino que se genera de forma espontánea entre el propio alumnado. Esta disposición a colaborar se presenta también como un elemento que refuerza la cohesión del grupo: “si no sabe leer, le ayudamos leyendo nosotros” (A2_C2_UA6), afirma otro estudiante.

En relación con las adaptaciones, el alumnado reconoce ciertas modificaciones que buscan facilitar la participación de quienes enfrentan más barreras. Por ejemplo, mencionan que hay compañeros que realizan “menos deberes o se lo hacen más fácil” (A2_C2_UA6), señalando la existencia de una diferenciación en la carga o complejidad de las tareas. Aunque estos ajustes son valorados positivamente, también pueden dar lugar a percepciones ambivalentes sobre la equidad, como cuando se expresa que “tienen más ayudas que nosotros” (A1_C2_UA6), lo que evidencia cierta tensión en torno al principio de igualdad percibida.

En el plano metodológico, el alumnado menciona recursos visuales y dinámicas que parecen responder a una diversidad de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, valoran las actividades “con la pizarra digital o con dibujos” (A4_C2_UA6), que permiten una mayor accesibilidad y comprensión de los contenidos. Asimismo, destacan el uso del aprendizaje relativamente gamificado como parte del trabajo cotidiano, lo cual podría contribuir a un clima más motivador y participativo.

En cuanto al rol del profesorado, las percepciones recabadas apuntan a una actitud comprensiva y cercana. Se valora que “la maestra explica bien y con calma” (A3_C2_UA6), lo que da cuenta de un enfoque pedagógico adaptado a los distintos ritmos de aprendizaje. Además, se destaca la disponibilidad para repetir las explicaciones cuantas veces sea necesario: “lo explica otra vez si no lo entiendes” (A1_C2_UA6). Este tipo de afirmaciones refuerza la idea de un entorno donde se prioriza la comprensión por encima del cumplimiento rígido del currículo.

En lo relativo a las relaciones sociales, el alumnado menciona situaciones en las que se promueve la participación de todos los compañeros y compañeras, incluso aquellos que pueden tener mayores dificultades para integrarse. Se refieren a prácticas como invitar a otros a jugar o asegurarse de que nadie quede excluido: “cuando jugamos en el patio le decimos de venir, pero ella prefiere estar con los de infantil” (A2_C2_UA6). Estas iniciativas surgen, en muchos casos, de los propios estudiantes, lo que pone de manifiesto una cultura de grupo orientada a la acogida y al cuidado mutuo, aunque reciban el rechazo de la compañera.

También se hacen visibles algunas barreras. Una de ellas es la percepción de que algunos compañeros “molestan mucho y no hacen caso” (A4_C2_UA6), lo que puede estar señalando dificultades de conducta o conflictos de convivencia que interfieren en el clima del aula. Además, se mencionan episodios en los que la diferencia no siempre es asumida de forma natural: “algunos se burlan cuando uno habla diferente” (A3_C2_UA6), una expresión que apunta a la persistencia de actitudes excluyentes por parte de ciertos miembros del grupo.

En términos organizativos, se destaca la rotación de agrupamientos y la posibilidad de colaborar con distintos compañeros como una medida que favorece el conocimiento mutuo y evita la formación de grupos cerrados. Según uno de los alumnos, “cada semana cambiamos de sitio y trabajamos con otros” (A3_C2_UA6), lo que refleja una

estrategia docente orientada a la diversificación de las interacciones. Esta práctica parece contribuir también a detectar con mayor claridad las necesidades del alumnado, ya que permite observar su desempeño en distintos contextos relacionales.

Otro aspecto importante es la atención a las emociones y al bienestar afectivo. Se señala, por ejemplo, que “la maestra pregunta cómo estamos antes de empezar” (A1_C2_UA6), lo que indica una voluntad de establecer un vínculo emocional con el alumnado y de atender a su estado anímico como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque relacional parece favorecer un mayor sentido de pertenencia al grupo clase y una disposición más positiva hacia la escuela.

Centro 3

En el centro rural agrupado, el alumnado entrevistado manifiesta una visión de la inclusión que reconoce el derecho de todas y todos a participar y aprender en el grupo. Las entrevistas evidencian una convivencia cotidiana con la diversidad, tanto en términos de capacidades como de conductas, que genera respuestas variadas, algunas centradas en la ayuda mutua, sin embargo, otras que dejan entrever algunas barreras.

Un punto de partida común es la percepción de que todas las personas tienen derecho a formar parte de la comunidad educativa. Como resume uno de los estudiantes: “aunque sea diferente tiene derecho a jugar o hacer las mismas cosas” (A1_C3_UA5). Esto sugiere que comprenden la inclusión desde el principio de igualdad, sin que ninguna característica ni habilidad pueda condicionarla. En esta misma línea, otra alumna expresa que “aunque no hable igual o se equivoque, lo intentamos ayudar” (A3_C3_UA6), mostrando una actitud solidaria frente a la diversidad comunicativa y también cognitiva.

Sin embargo, también se identifican elementos que dificultan la participación plena de algunos compañeros y compañeras. En varios momentos, los estudiantes aluden a comportamientos disruptivos que alteran la dinámica de la clase: “grita, se enfada, y entonces no se puede hacer nada” (A4_C3_UA6). Este tipo de conductas son vividas por el grupo como un obstáculo no tanto para el aprendizaje, sino sobre todo para el clima del aula, lo cual pone en evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas para la gestión de la convivencia y la inclusión de alumnado con necesidades de apoyo vinculadas a lo conductual.

El apoyo entre iguales aparece, como en otros centros, como un recurso importante. Por ejemplo, un alumno relata que “si algo no puede hacerlo claro que le ayudo” (A2_C3_UA5), señalando una práctica espontánea de colaboración. Sin embargo, esta disposición no siempre es automática ni generalizada: “a veces algunos no saben cómo ayudar, o no quieren” (A4_C3_UA6), lo cual indica que aún falta una cultura más estructurada de apoyo mutuo o una sensibilización o para que el alumnado adquiera el compromiso de ejercer tal rol.

En el ámbito metodológico, los alumnos valoran positivamente aquellas actividades que promueven la participación activa de todas y todos: “cuando hacemos proyectos o cosas en grupo es más fácil para todos” (A4_C3_UA6). Asimismo, se destacan los elementos tecnológicos como facilitadores: “con el ordenador algunos se aclaran mejor” (A2_C3_UA5), evidenciando, como mínimo, que ofrecer distintos medios para acceder al aprendizaje facilita su comprensión.

En cuanto al uso de recursos, los estudiantes valoran la utilización de medios visuales y tecnológicos. Por ejemplo, uno de ellos señala que las explicaciones se entienden mejor cuando se hacen “proyectándolo en la pizarra, porque se lo vemos todos, o con

otros materiales manipulativos, aquí no tenemos libros” (A4_C3_UA6), lo que apunta a una sensibilidad hacia las diferentes modalidades de aprendizaje y la importancia de apoyos multisensoriales para la adquisición de contenidos.

Por otra parte, las relaciones sociales se muestran como un elemento destacable. Existe, sin duda, la voluntad de incluir: “intentamos que nadie esté solo en el patio, tenemos el banco de la amistad para que si hay alguien sentado vayamos a jugar con él” (A3_C3_UA5). Esta afirmación manifiesta que la inclusión es un asunto organizativo, metodológico y también relacional, y que las actitudes del grupo pueden reforzar en gran medida el resto de las estrategias que se llevan a cabo.

En cuanto a la figura del docente, el alumnado la percibe en general como accesible y dispuesta a ayudar. Una alumna menciona que “la profe intenta calmarlo, pero a veces no puede” (A2_C3_UA6), lo que refleja tanto el compromiso docente como las dificultades reales que enfrentan para gestionar situaciones complejas dentro del aula. También se valora la adaptación de los aprendizajes: “hay diferentes niveles y cada uno puede trabajar en el que esté más cómodo” (A1_C3_UA5), una práctica que evidencia que el Diseño Universal para el Aprendizaje contribuye a atender los distintos ritmos de aprendizaje.

En términos organizativos, se observan dinámicas de rotación y agrupamiento flexible: “cada día nos sentamos como queramos siempre que haya paridad en el grupo, a veces te toca con quien no te llevas bien y se hace un poco difícil” (A3_C3_UA6). Esta observación sugiere que, si bien la rotación puede fomentar la heterogeneidad e interacción, también requiere acompañamiento emocional y normas claras de convivencia para que sea efectiva.

Finalmente, se detecta la intención afectiva en la interacción diaria, como cuando un alumno comenta que “cuando alguien llora o se enfada, tratamos el conflicto todos, le entendemos e intentamos animar” (A2_C3_UA5). Es evidente que existen lazos empáticos que desde el diálogo y la escucha actúan como apoyo emocional y contribuyen a construir un clima de mayor acogida y bienestar.

Centro 4

En el Centro 4, el alumnado de quinto ofrece una visión rica y matizada sobre la convivencia y la inclusión. Sus respuestas permiten observar tanto prácticas que contribuyen a la escuela inclusiva como barreras que obstaculizan la plena participación de todos y todas en la vida del aula. Sus percepciones ponen el énfasis en la dimensión emocional de la inclusión y en la conciencia sobre las diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje y comportamiento.

En cuanto a los facilitadores, destacan las relaciones de cuidado entre el alumnado. Una estudiante menciona: “si alguien tiene problemas para escribir o leer, le ayudamos sin que lo pida” (A1_C4_UA5), evidenciando una cultura de apoyo mutuo espontáneo que no necesita ser mediada por el profesorado. Esta solidaridad también se manifiesta en los momentos de juego y recreo, donde el alumnado asegura que “nadie se queda solo, si vemos que alguien no tiene grupo, lo invitamos” (A3_C4_UA5).

El alumnado percibe al profesorado como una figura cercana, comprensiva y atenta a las necesidades de todas y todos. Así, afirman: “la maestra pregunta si lo hemos entendido y si no, lo explica de otra manera” (A2_C4_UA5), lo que muestra una estrategia de adaptación del discurso docente que responde a la diversidad cognitiva del grupo. Esta disposición a cambiar el método de explicación es vivida como una forma concreta de inclusión. También se destaca la paciencia del profesorado con

aquellos estudiantes que presentan dificultades de comportamiento: “aunque se enfade o haga ruido, la profe lo intenta calmar y le habla tranquilo” (A4_C4_UA5).

En términos de recursos y materiales, el alumnado identifica algunas herramientas como facilitadoras de la inclusión, especialmente cuando permiten una mayor autonomía: “con la tablet algunos compañeros se aclaran mejor y pueden hacer lo mismo que los demás” (A3_C4_UA5). Este comentario sugiere que el acceso a recursos digitales está contribuyendo a nivelar el terreno de juego en cuanto a posibilidades de participación y aprendizaje.

También se observan prácticas metodológicas que favorecen la diversidad de estilos de aprendizaje. El trabajo en grupo y los proyectos colaborativos son especialmente valorados: “cuando hacemos trabajos por equipos, todos pueden participar, aunque algunos necesiten más ayuda” (A2_C4_UA5). Esta forma de organización del trabajo permite que las diferencias sean vistas como oportunidades de colaboración y no como obstáculos.

Sin embargo, a pesar de estos aspectos positivos, los alumnos también expresan con claridad algunas barreras significativas. Una de las más mencionadas es la distracción causada por ciertos compañeros: “cuando uno no para de hablar o molestar, no podemos concentrarnos” (A1_C4_UA5). Este tipo de situaciones se convierte en un impedimento tanto para el aprendizaje individual como para el colectivo, y genera frustración entre el alumnado que se siente perjudicado por los comportamientos disruptivos. A veces, esto desemboca en la estigmatización de ciertos compañeros: “a veces no queremos hacer grupo con él porque no deja trabajar” (A4_C4_UA5).

La percepción de la diferencia como una fuente de conflicto también se hace evidente en comentarios como: “hay uno que no entiende bien y se enfada, entonces los demás no quieren estar con él” (A2_C4_UA5). Estas declaraciones ponen de manifiesto que la diversidad no siempre es aceptada de forma natural, y que el rechazo por parte del grupo puede convertirse en una barrera relacional que impacta negativamente en la inclusión social.

En lo relativo a la participación, el alumnado reconoce que algunas personas hacen tareas distintas: “a él le dan otras fichas, más fáciles” (A3_C4_UA5). Si bien esta adaptación es una forma de atención a la diversidad, también puede percibirse como una forma de diferenciación que refuerza la sensación de estar “aparte”. Algunos estudiantes incluso expresan incomodidad al respecto: “yo creo que debería hacer lo mismo que nosotros, pero con ayuda” (A1_C4_UA5), lo que evidencia una tensión entre el principio de equidad y la idea de igualdad percibida.

En cuanto a la organización del aula, hay experiencias mixtas. Por un lado, se valora positivamente que el profesorado organice los grupos para que todos trabajen con distintos compañeros, lo que “ayuda a conocer mejor a los demás y aprender juntos” (A4_C4_UA5). No obstante, también se detectan momentos en los que esa mezcla no es bien recibida: “a veces me toca con alguien que no quiere trabajar y se hace muy difícil” (A2_C4_UA5), lo que evidencia que la cooperación no siempre surge de forma fluida y que necesita ser acompañada por estrategias de mediación y gestión de grupo.

Finalmente, el componente emocional está muy presente en sus percepciones. Las expresiones de malestar, frustración o miedo por parte de algunos compañeros generan una respuesta empática en otros: “cuando uno llora o se pone nervioso, intentamos animarlo o avisar a la profe” (A3_C4_UA5). Este cuidado afectivo parece consolidar una red informal de apoyo que, aunque no esté planificada, contribuye a sostener a quienes atraviesan momentos de vulnerabilidad.

5. Discusión

Este estudio permite arrojar luz sobre cómo se experimenta y construye la inclusión en distintos contextos escolares –urbano, semiurbano, semirrural y rural agrupado– dentro del sistema educativo valenciano desde las voces del alumnado que habita en primera persona tales procesos.

La voz del alumnado refleja un panorama complejo, donde la inclusión no es una realidad cerrada ni todavía consolidada, sino todo un proceso en permanente construcción, condicionado por factores organizativos y didácticos, pero también otros vinculados a las emociones y las relaciones.

En línea con estudios previos como el de Abellán et al. (2021) o González-Gil et al. (2019), se confirma que la actitud del profesorado, la cultura del centro y la estructura organizativa son variables que condicionan en gran medida la calidad de la respuesta inclusiva. En los centros emergen elementos claramente facilitadores –como la rotación de agrupamientos, el uso del diseño universal para el aprendizaje, la atención y el trabajo de las emociones, el uso de recursos multisensoriales o la flexibilidad metodológica– que coinciden con las estrategias consideradas eficaces por autores como Cortés et al. (2018) o Alba-Pastor (2022).

Las distintas intervenciones del alumnado también evidencian que la inclusión no se limita al aula, sino que se extiende a los espacios comunes y a las relaciones sociales, donde se pone en tela de juicio el verdadero grado de aceptación y participación. En este sentido, se identifican prácticas de apoyo entre iguales, cuidado emocional y solidaridad espontánea, que confirman la relevancia de fomentar una cultura escolar basada en la empatía y la cooperación (López-Machuca, 2022).

Sin embargo, también emergen algunas barreras como la percepción de inequidad, la estigmatización de la diferencia o la invisibilización del alumnado con adaptaciones más diferenciadas en las dinámicas de aula. Estas tensiones sugieren que las estrategias que pretenden ser inclusivas no siempre van acompañadas de una transformación real en las concepciones y pensamientos del grupo clase, lo que se alinea con las reflexiones de Echeita (2022) y López-Melero (2011) sobre la superficialidad con la que a veces se implementa la inclusión.

Asimismo, se detectan carencias estructurales en formación, tanto en inclusión como en autismo, en este caso, y también de recursos multisensoriales (Díaz-Serrano y Arnal-Palacián, 2020), lo que limita la capacidad de respuesta docente, especialmente ante necesidades complejas o situaciones de convivencia y conflicto difíciles.

A nivel organizativo, se valora positivamente el uso de dinámicas de trabajo cooperativo y agrupamientos flexibles, aunque se constata que estas medidas requieren un acompañamiento emocional y relacional constante para que resulten verdaderamente efectivas (Doabler et al., 2019). De lo contrario, pueden derivar en conflictos interpersonales o en la reproducción de dinámicas de exclusión encubierta.

Los resultados también evidencian una alta conciencia emocional por parte del alumnado, que además de reconocer las necesidades y dificultades de sus compañeros y compañeras, muestra disponibilidad para ofrecer ayuda y apoyo en muchas ocasiones. Estas actitudes consolidan espacios educativos más sensibles y resilientes, como apuntaba Yadarola (2018), y su desarrollo debe incentivarse desde la acción tutorial.

Por su parte, esta investigación aporta algo diferente a otros trabajos y es el análisis comparativo entre tipologías sociogeográficas diferentes, lo que ha permitido

identificar el potencial de los contextos más rurales como espacios especialmente favorables para la inclusión del alumnado con neurodivergencia autista, entre otros. En este tipo de centros, la universalización de los aprendizajes (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022), la cercanía entre los miembros de la comunidad educativa y la fuerte vinculación con el entorno favorecen un aprendizaje más individualizado, y flexible, cercano y contextualizado, y mucho menos competitivo que en entornos más urbanos, tal y como obtuvo Charry (2019). Esto respalda también lo concluido por autores como Samadi y McConkey (2018), quienes recomiendan contextos escolares más pequeños y conectados con el entorno para la escolarización y desarrollo del alumnado con diversidad en general.

6. Conclusiones

Resulta evidente que la inclusión educativa del alumnado con autismo no puede comprenderse ni abordarse de forma homogénea y uniforme, ya que está profundamente condicionada por el contexto sociogeográfico, la cultura del centro, la actitud del profesorado y las dinámicas relacionales del grupo clase. Para identificar y reducir las barreras para conseguirla, de acuerdo con Echeita y Sandoval (2002), se requieren enfoques contextualizados y sensibles a la diversidad real de los distintos contextos.

En este estudio, se ha constatado que el contexto rural ofrece ciertas ventajas para la inclusión, especialmente en términos de relaciones más estrechas, aprendizajes más individualizados y menor presión competitiva. Estos resultados invitan a reconsiderar los estereotipos negativos asociados a la ruralidad educativa, tales como el atraso, la falta de oportunidades y expectativas, la capacitación inferior o la ausencia de motivación, como apuntan D'Amore y Díaz (2020) para profundizar en su potencial desde el respeto y la promoción del empoderamiento.

Uno de los aportes más significativos de esta investigación ha sido precisamente el de dar voz al alumnado, entendiendo esta acción como una herramienta epistémica y transformadora. Siguiendo a Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022), escuchar al alumnado supone reconocer su legitimidad para interpretar su experiencia educativa y participar en la construcción del conocimiento pedagógico. Esta investigación confirma que su participación activa permite identificar tensiones ocultas y contradicciones que escapan a los discursos oficiales, pero que no dejan de tener grandes impactos en cómo se vive cotidianamente la escuela inclusiva.

A pesar de los aspectos positivos que se han identificado, persisten ciertas barreras relacionadas especialmente con falta de formación docente, la escasa coordinación entre agentes, los recursos limitados y las concepciones normativas de la igualdad que dificultan la verdadera equidad. Como advertían Blázquez et al. (2022) y Latorre-Coscolluela et al. (2023), la mera presencia del alumnado con autismo en aulas no garantiza su inclusión si no va acompañada de una participación activa y un reconocimiento de su identidad (Herrera-Fernández et al., 2021).

La inclusión no es solo cuestión de accesibilidad curricular, sino que también se trata de aceptación emocional y de pertenencia al grupo y a la comunidad. Por ello, la escuela inclusiva debe partir de una perspectiva más humanista, sensible a los ritmos, necesidades, habilidades y trayectorias individuales de todo su alumnado.

Entre las características de esta investigación destaca el foco analítico puesto en las percepciones del alumnado, que constituyen la base principal del estudio. Aunque en este artículo no se desarrollan en detalle, dichas percepciones fueron contrastadas con

las de los docentes y la administración educativa. No obstante, futuras investigaciones podrían incorporar también la voz de las familias para ampliar y enriquecer la comprensión del fenómeno.

Sería oportuno también, en investigaciones futuras, ampliar la muestra a niveles educativos superiores para observar cómo se vivencia la inclusión ya adentrada la adolescencia, en la etapa de Secundaria, en la formación profesional e incluso la Universidad.

Finalmente, sería interesante poder profundizar en el papel de otras intervenciones no tan puramente educativas, pero sí basadas en el entorno, como extraescolares u otros espacios de contacto con la naturaleza como posibles mediadoras de bienestar e inclusión emocional.

En definitiva, este estudio reafirma que la verdadera inclusión no se decreta ni se impone desde arriba, sino que se teje desde abajo, escuchando las voces más frecuentemente silenciadas. En línea con Ainscow y Messiou (2018), abrir espacios de diálogo con el alumnado permite construir comunidades escolares más justas, sensibles y democráticas. Porque solo desde el reconocimiento de estas narrativas –especialmente las de quienes habitan los márgenes– será posible avanzar hacia una escuela sin exclusiones que reconozca, valore y transforme desde la diferencia.

Financiación

Esta investigación forma parte de los resultados de una Tesis Doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades del Gobierno de España con referencia FPU17/00372.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Education Change*, 19, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Alba-Pastor, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). APA.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Livros Horizonte.
- Blázquez, M. L., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Barreras para la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y del espectro del autismo: Una revisión de la literatura científica. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135.
<https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

- Charry Aysanoa, P. A. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246.
- Cortés Moreno, J., Sotomayor Morales, E. M. y Pastor Seller, E. (2018). Reflexiones sobre la atención de los menores con trastorno de espectro autista en los centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 31-44. <https://doi.org/10.17561/reid.m3.3>
- D'Amore, L. y Díaz, M. E. (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.21676/23897856.3243>
- Díaz-Serrano, P. y Arnal-Palacián, M. (2020). Uso de Numicon en Educación Infantil con alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Pesquisa e Ensino*, 1(22), 46-62. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202030>
- Doabler, C. T., Clarke, B., Kosty, D., Kurtz-Nelson, E., Fien, H., Smolkowski, K. y Baker, S. K. (2019). Examining the impact of group size on the treatment intensity of a tier 2 mathematics intervention within a systematic framework of replication. *Journal of Learning Disabilities*, 52(2), 168-180. <https://doi.org/10.1177/0022219418789376>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G. y Calderón-Almendros, C. (2014). *Educación para la inclusión o la exclusión: claves para entender el reto de la educación inclusiva*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Esparcia, J. y Noguera, J. (2001). Los espacios rurales en transición. En J. Romero, A. Morales, J. Salom y F. Vera (Coords.), *La periferia emergente, la Comunitat Valenciana en la Europa de las regiones* (pp. 343-371). Ed. Ariel.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Herrera Fernández, M. del M., Matés Llamas, C., Farzaneh Peña, D. y Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Kapp, S. K. (2020). *Autism and neurodiversity: An introduction*. Palgrave Macmillan.
- Latorre-Coscolluela, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S. y Liesa-Orús, M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447. <https://doi.org/10.5209/rced.79383>
- López-Machuca, J. B. (2022). *Sirviendo de altavoz a sus voces silenciadas: Las necesidades de las familias de hijos e hijas con TEA en el sistema educativo* (Trabajo fin de grado). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28511>
- López-Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

- Lozano, J. y Peirats, J. (2019). Espejismos y realidades en la evolución de la atención a la diversidad. En Á. San Martín y J. E. Valle (Coords.), *La construcción de un modelo educativo: distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 183-203). Calambur.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y Cifras. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por tipo de discapacidad. Curso 2021-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Sage Publications.
- Samadi, S. A. y McConkey, R. (2018). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2307-2322. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102307>
- Sánchez-Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación. Incheon, Korea*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yadarola, M. E. (2018). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2018(1), 777-795.

Breve CV de la autora

M. Isabel Vidal-Esteve

Doctora con mención Cum Laude e Internacional en Educación por la Universidad de Valencia. Su tesis doctoral estuvo financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372). Es Maestra de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica (Premio Extraordinario, 2015) y Máster en Educación Especial (2017). Obtuvo una beca de colaboración financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015-2016). Es miembro del grupo de investigación CRIE (GIUV2013-105) desde el inicio de su trayectoria, miembro de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y de RUEI (Red de Universidades y Educación Inclusiva). Las principales líneas de investigación sobre las que versa su estudio son la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Email: Isabel.Vidal@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>

A.PR.EN.D.E.R. en Clave de Inclusión: Narrativas sobre el Enseñar, Resistir y Cuidar en Territorios Escolares Vulnerables

Learning through Inclusion: Narratives about Teaching, Resisting, and Caring in Vulnerable School Settings

Claudia De Angelis Moreira*

Universidad de Montevideo, Uruguay

RESUMEN:

En el marco de las transformaciones orientadas a promover una educación más justa e inclusiva, este artículo se centra en el análisis de las representaciones y actitudes hacia la educación inclusiva y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el aula, en el ecosistema de las escuelas del Programa APRENDER de Uruguay. Estas instituciones, situadas en contextos de alta vulnerabilidad, constituyen escenarios privilegiados para la formación de futuros docentes que realizan allí su práctica profesional final. Desde un enfoque ecológico y mediante un diseño mixto de tipo concurrente (CUAL+cuán), descriptivo, observacional y transeccional, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, encuestas y focus groups a estudiantes de formación docente, directores escolares y maestros adscriptores -denominación utilizada en Uruguay para referirse a los docentes titulares que cumplen la función de tutores de práctica durante el proceso formativo-. Los resultados revelan tensiones entre los discursos inclusivos y las prácticas reales, carencias formativas para el abordaje de las dificultades de aprendizaje, y un posicionamiento ético resistente por parte de muchos actores escolares. Se destaca el rol del maestro adscriptor como mediador pedagógico clave y la potencia de las escuelas APRENDER como territorios formativos intensos. Se concluye que la formación inicial docente requiere integrar estrategias de acompañamiento profesional situado y resignificar las prácticas en contextos vulnerables como oportunidades genuinas de aprendizaje inclusivo y transformación institucional.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Formación docente, Dificultades de aprendizaje, Prácticas pedagógicas, Contextos vulnerables.

ABSTRACT:

Within the framework of ongoing efforts to promote a more equitable and inclusive education system, this article analyzes representations and attitudes toward inclusive education and the approach to learning difficulties in the classroom, focusing on the ecosystem of Uruguay's APRENDER Program schools. These institutions, located in highly vulnerable contexts, provide key settings for the professional practicum of student teachers in their final year of training. Using an ecological perspective and a concurrent mixed-methods design (QUAL+quan), descriptive, observational, and cross-sectional in nature, the study employed semi-structured interviews, surveys, and focus groups with student teachers, mentor teachers, and school principals. The results reveal tensions between inclusive discourse and actual practices, gaps in training for addressing learning difficulties, and a strong ethical commitment from many educational actors. The role of the mentor teacher emerges as a key pedagogical mediator, and APRENDER schools are highlighted as intense formative territories. The study concludes that initial teacher education must incorporate strategies for situated professional support and reframe teaching practices in vulnerable contexts as authentic opportunities for inclusive learning and institutional transformation.

KEYWORDS:

Inclusive education, Teacher education, Learning difficulties, Pedagogical practices, Vulnerable contexts.

CÓMO CITAR:

De Angelis Moreira, C. (2025). A.PR.EN.D.E.R. en clave de inclusión: narrativas sobre el enseñar, resistir y cuidar en territorios escolares vulnerables. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 131-148.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200131>

1. Introducción

El Programa de Escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), impulsado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay, constituye una política educativa orientada a promover condiciones de equidad e inclusión en territorios escolares caracterizados por la vulnerabilidad social y estructural (DGEIP, 2025). Si bien comparten el plan de estudios con el resto del sistema educativo público, estas escuelas presentan características diferenciales: fuerte anclaje territorial, equipos ampliados con maestros comunitarios y de apoyo, proyectos pedagógicos contextualizados, y una institucionalidad permeada por la lógica del acompañamiento a trayectorias escolares complejas (INEEd, 2023, 2025).

Las escuelas APRENDER representan, por tanto, un terreno fértil para interrogar las posibilidades y los límites de la Educación Inclusiva (EI), tanto en su dimensión estructural como formativa. Estas instituciones no solo reciben a escolares que enfrentan múltiples barreras para el aprendizaje y la participación, sino que algunas de ellas también funcionan como centros de práctica para estudiantes en formación docente (EFD) que cursan allí su último año de formación profesional. Este doble protagonismo –de estudiantes en formación y estudiantes en situación de escolarización– convierte a las escuelas de práctica APRENDER (EPA) en escenarios privilegiados para explorar cómo se configuran las actitudes, representaciones y prácticas inclusivas en la formación inicial docente.

El interés académico y social de este estudio radica en comprender cómo se construyen sentidos y posicionamientos hacia la EI en un ecosistema escolar atravesado por la escasez de recursos, la diversidad sociocultural y la fragmentación de los apoyos especializados. En este marco, resulta clave analizar cómo los futuros docentes interpretan y enfrentan las Dificultades de Aprendizaje (DA), cómo se vinculan con los actores institucionales –en particular, con los maestros adscriptores (MA) y los equipos de dirección–, y qué experiencias formativas emergen de dicha interacción. Estas preguntas adquieren especial relevancia en un contexto regional y global donde la inclusión ha sido proclamada como principio rector de los sistemas educativos (Hurtado, 2019; UNESCO, 2021; Valdés et al., 2019), pero cuya implementación efectiva enfrenta profundas tensiones estructurales, epistemológicas y formativas (Ainscow, 2020; Echeita, 2022; Ramírez Íñiguez, 2020; Weuffen et al., 2023).

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), el presente trabajo asume que los procesos formativos no pueden desvincularse del entramado institucional, político y emocional en el que se inscriben. Tal como lo señalan Booth et al. (2015), promover culturas, políticas y prácticas inclusivas requiere reconocer que la exclusión no es un fenómeno individual ni excepcional, sino una construcción relacional que emerge en la intersección de factores personales, interpersonales y estructurales. En este sentido, abordar las actitudes hacia la EI desde una mirada situada permite complejizar las narrativas que reducen la inclusión a una cuestión de voluntad individual o competencia técnica (Morales, 2023).

A su vez, la literatura sobre pedagogía inclusiva ha advertido que enseñar para la diversidad no consiste simplemente en aplicar adaptaciones o recursos específicos, sino en desarrollar una postura ética, una disposición abierta a la diferencia y una comprensión crítica del contexto (Florian y Black-Hawkins, 2011; Spratt y Florian, 2015; Terigi, 2018). Esta mirada cuestiona los modelos tradicionales de la formación inicial docente, frecuentemente escindidos de la realidad institucional de las escuelas.

Diversos estudios en América Latina han señalado la existencia de brechas significativas entre el discurso formativo sobre inclusión y las prácticas efectivamente observadas en los centros escolares, lo cual demanda revisar no solo los contenidos curriculares, sino también las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrolla la práctica docente (Murillo y Hernández, 2011; Vaillant y Manso, 2022).

Desde una perspectiva situada, los análisis recientes sobre trayectorias educativas revelan que, si bien en la región se han multiplicado los programas orientados a promover la presencia y participación estudiantil, persisten segmentaciones estructurales que obstaculizan el aprendizaje, la pertenencia y la continuidad escolar en los sectores más vulnerables (Bravo-Sanzana et al, 2021; Delgado Valdivieso et al., 2022). Esta constatación interpela las visiones reduccionistas de inclusión como mero acceso, y obliga a preguntarse por las condiciones reales que hacen posible –o no– el derecho a una educación significativa.

Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral centrada en las representaciones, actitudes y experiencias vinculadas al abordaje de las DA y la EI por parte de estudiantes en formación, maestros adscriptos y directores de escuelas APRENDER de Uruguay. A través de un diseño metodológico mixto –que combinó entrevistas semiestructuradas, encuestas autoadministradas y *focus groups*– se buscó comprender cómo se configura la inclusión en estos espacios escolares, qué tensiones emergen y qué condiciones favorecen u obstaculizan el desarrollo de prácticas docentes inclusivas. Esta indagación se sostiene en una convicción profunda: que la inclusión no se decreta ni se enseña desde afuera, sino que se construye en la práctica cotidiana, en el vínculo pedagógico y en las decisiones colectivas que sostienen la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

2. Revisión de la literatura

La Educación Inclusiva (EI) ha ganado centralidad en la agenda pedagógica global como horizonte ético, político y pedagógico para garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes (UNESCO, 2020). Sin embargo, como sostienen Fernández-Blázquez y Echeita (2022) y Schmalbach Moreno (2025), existe una brecha persistente entre el discurso normativo que promueve la inclusión y las condiciones materiales, institucionales y formativas que limitan su implementación efectiva. En América Latina, esta brecha se expresa con particular crudeza en los contextos de alta vulnerabilidad social, donde las escuelas enfrentan desafíos complejos para sostener la presencia, la participación y el aprendizaje significativo de sus estudiantes (Delgado Valdivieso et al., 2022; Ramírez Iníguez, 2020).

La literatura internacional ha advertido que la inclusión no se logra mediante intervenciones puntuales ni mediante adaptaciones individuales, sino a través de una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas escolares (Booth et al, 2015). En esta línea, el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987) permite analizar la inclusión como un fenómeno relacional, situado en un entramado de vínculos entre sujetos, instituciones y sistemas más amplios. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el estudio de escuelas que operan en territorios vulnerados, como las escuelas APRENDER de Uruguay, concebidas como espacios de innovación, equidad y justicia educativa (Mancebo, 2012).

En este marco, las representaciones y actitudes de los docentes frente a la diversidad y las DA adquieren un papel central. Diversos estudios han mostrado que las creencias docentes –entendidas como estructuras cognitivas relativamente estables que orientan

la interpretación y acción pedagógica— influyen poderosamente en la construcción de prácticas inclusivas o excluyentes (Florian y Black-Hawkins, 2011; Moliner et al., 2018; Sevilla et al., 2017; Terigi, 2018). Así, una representación centrada en el déficit puede llevar a reproducir estrategias homogeneizantes y prácticas de etiquetamiento, mientras que una actitud comprometida con la equidad puede favorecer la búsqueda activa de respuestas pedagógicas diversificadas (Jiménez Pastén y Figueroa-Céspedes, 2020; Cura, 2022).

En el ámbito de la formación inicial docente, las actitudes hacia la diversidad no constituyen disposiciones espontáneas ni universales, sino construcciones situadas que emergen en la articulación —no siempre armónica— entre los discursos académicos, las experiencias de práctica profesional y las dinámicas institucionales donde se inscriben los procesos formativos (Garay Alemany et al, 2023; Vaillant y Marcelo, 2025). Si bien los marcos normativos y curriculares promueven una perspectiva inclusiva, persiste una brecha significativa entre dichas orientaciones y las condiciones reales de formación, particularmente en lo que respecta a la preparación para atender a la diversidad en aulas marcadas por múltiples desigualdades. Diversos estudios evidencian que los EFD manifiestan inseguridad y escasa autoeficacia para enfrentar situaciones complejas vinculadas a dificultades de aprendizaje, comportamientos disruptivos o trayectorias educativas discontinuas (Barcia, 2018; Marcelo y Vaillant, 2022; Rodríguez Cartagena, 2020; Zembylas, 2021;). Esta sensación de desborde subjetivo se ve agravada en instituciones atravesadas por la precariedad estructural, la fragmentación de los apoyos interinstitucionales y la sobrecarga laboral de los equipos docentes, configurando un escenario poco propicio para el desarrollo de prácticas inclusivas sostenidas.

A nivel nacional, diversos informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) han señalado que, si bien las políticas inclusivas han promovido el acceso a la educación, persisten brechas importantes en términos de participación efectiva, aprendizajes logrados y trayectorias escolares sostenidas en los contextos más vulnerables (INEEd, 2019, 2022, 2023). Estas condiciones, además, impactan en la percepción de los futuros docentes sobre su preparación para enfrentar la diversidad en el aula.

Complementariamente, el informe ARISTAS (INEEd, 2025) muestra desempeños más bajos en escuelas en contextos de mayor vulnerabilidad, confirmando la necesidad de fortalecer la formación y los apoyos institucionales y revelando que las desigualdades educativas persisten y tienden a ampliarse en función del contexto territorial y socioeconómico de las escuelas.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar a las emociones que también forman parte constitutiva de la experiencia docente, particularmente en escenarios complejos. Estudios recientes han advertido que las emociones no son simples reacciones individuales, sino construcciones sociales atravesadas por relaciones de poder, discursos institucionales y climas escolares (Aguirre Asanza et al, 2025; Mardones Soto, 2023; Misad et al, 2022).

En el contexto latinoamericano, Abramowski (2024) ha problematizado la tendencia a reducir las emociones a dimensiones técnicas o instrumentales (“pedagogías de las emociones”), proponiendo en cambio una lectura crítica que reconozca su carácter político, relacional y situado. Según la autora, el malestar docente, la frustración y el sentimiento de desborde no son meros síntomas individuales, sino expresiones de estructuras escolares que invisibilizan el cuidado mutuo y sobrecargan a los profesionales con demandas contradictorias. En contraposición, plantea que la

empatía, el acompañamiento afectivo y la solidaridad entre colegas pueden operar como formas colectivas de sostén frente a los efectos excluyentes del sistema.

En una línea convergente, Zembylas (2021) sostiene que las emociones desempeñan un rol clave en los procesos de socialización política en la escuela, muchas veces operando como mecanismos de “adoctrinamiento afectivo” que reproducen jerarquías normativas y exclusiones implícitas. Reconocer esta dimensión afectiva del poder educativo es, para el autor, una condición necesaria para construir pedagogías verdaderamente inclusivas.

El tratamiento de las DA en el marco de la EI ha sido objeto de múltiples controversias teóricas y prácticas (Alemany, 2019; Defior, 2015; Francés, 2022; Sánchez, 2008; Soriano Ferrer, 2005). Si bien en algunos enfoques las DA se han asociado exclusivamente a déficits individuales o neurobiológicos, los marcos más recientes las comprenden como construcciones escolares e institucionales, que emergen en la interacción entre características personales, condiciones de enseñanza y dinámicas contextuales (Affonso, 2013; Echeita, 2022; Terigi, 2009). Esta perspectiva crítica advierte sobre el riesgo de “psicologización” de los fracasos escolares y enfatiza la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas, los dispositivos de apoyo y las formas de evaluación. En este sentido, comprender cómo los docentes en formación representan y enfrentan las DA resulta clave para analizar el grado de inclusión real en el aula: si se perciben como un problema a derivar, a remediar o como un llamado a transformar las estrategias de enseñanza. Estudios realizados en la región subrayan que las actitudes hacia las DA no solo reflejan creencias individuales, sino también las condiciones institucionales y las lógicas formativas que operan en las prácticas escolares (Borja-Ramos, 2025; De Angelis, 2023; López Melero, 2021).

En este sentido, las escuelas de práctica adquieren un rol estratégico, ya que constituyen el primer espacio real donde los EFD confrontan sus saberes previos con la realidad de las aulas. En este proceso, el papel del maestro adscriptor (MA) es fundamental. Su acompañamiento no solo habilita o limita el desarrollo de ciertas prácticas, sino que también modela actitudes, posicionamientos y modos de entender la tarea docente (Cascales et al., 2021; Ruiz Bernardo et al., 2022). La literatura sobre formación situada destaca que los MA pueden ser aliados clave en la construcción de prácticas inclusivas cuando se reconocen como formadores. Cuando se consolida una dupla pedagógica entre MA y EFD basada en el diálogo, la reflexión y el compromiso ético, se habilitan prácticas transformadoras (Florian y Black-Hawkins, 2011; Marcelo y Vaillant, 2022). Por el contrario, si esta relación se basa en lógicas jerárquicas o reproducen modelos tradicionales, tiende a naturalizar prácticas de exclusión.

La investigación también ha resaltado la necesidad de fortalecer la coherencia entre los discursos inclusivos de la academia y las prácticas escolares reales. Florian y Black-Hawkins (2011) proponen la pedagogía inclusiva como una forma de enseñanza sensible a la diversidad, que parte de la planificación para todos los estudiantes sin recurrir a la lógica de la excepción. Esta propuesta desafía la idea de que solo algunos pueden aprender y plantea que las decisiones pedagógicas deben ser lo suficientemente flexibles y éticas como para albergar múltiples trayectorias.

En suma, la revisión de la literatura permite sostener que la inclusión no puede pensarse como un “recurso” externo ni como una meta alcanzable por decreto. Se trata de un proceso complejo, que requiere transformar las formas de mirar, de sentir y de enseñar. Comprender cómo se construyen las actitudes docentes hacia la EI y las DA en escenarios reales —como los que ofrecen las escuelas APRENDER— resulta clave para avanzar en modelos de formación más justos, situados y transformadores.

3. Método

Enfoque metodológico

La investigación se enmarca en un diseño metodológico mixto de tipo concurrente (CUAL+cuan), de carácter descriptivo, observacional y transeccional (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta estrategia respondió a la necesidad de construir una comprensión integral del fenómeno educativo analizado, articulando la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo con la sistematicidad del análisis cuantitativo.

La elección de un enfoque mixto fue consistente con el marco teórico ecológico (Bronfenbrenner, 1987), que sostiene que los procesos humanos deben analizarse en su interacción con los contextos multilocalizados en los que se desarrollan. En este caso, se asumió una perspectiva ecológica de la formación docente, centrada en el estudio de las escuelas APRENDER como escenarios complejos donde se cruzan dimensiones personales, institucionales, socioculturales y políticas. Estas instituciones públicas, ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad, concentran múltiples dispositivos de intervención y constituyen territorios fértiles para observar las tensiones y potencialidades de una formación inclusiva situada.

La triangulación se desplegó no solo a nivel de técnicas y fuentes, sino también en la articulación de actores: estudiantes en formación docente (EFD), maestros adscriptores (MA) y directivos. Esta decisión metodológica buscó capturar la diversidad de miradas, posicionamientos y experiencias, en coherencia con el objetivo de interpretar de manera situada cómo se configuran las representaciones, actitudes y prácticas inclusivas en el marco de la formación inicial docente.

Participantes

El universo de estudio estuvo compuesto por las escuelas APRENDER del departamento de Montevideo que, al momento del trabajo de campo, recibían estudiantes de cuarto año de Magisterio para su práctica profesional. Se seleccionaron 18 escuelas distribuidas en tres zonas (oeste, centro y este), considerando criterios de heterogeneidad territorial, trayectoria institucional y accesibilidad.

Participaron en el estudio:

- 110 estudiantes en formación docente (EFD) que respondieron encuestas autoadministradas;
- 117 maestros adscriptores (MA), también encuestados;
- 18 directores de escuelas APRENDER, entrevistados en profundidad;
- 10 EFD y 10 MA que participaron en *focus groups* virtuales interinstitucionales.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se combinaron tres técnicas principales:

1. Entrevistas semiestructuradas a directores escolares y cinco informantes clave, orientadas a relevar sentidos atribuidos a la inclusión, condiciones institucionales, mediaciones formativas y tensiones en el ejercicio del liderazgo pedagógico.
2. Encuestas autoadministradas a estudiantes y maestros adscriptores, que incluyeron escalas de actitud, preguntas abiertas y la técnica de evocación y

jerarquización (Mazzitelli, 2012). Esta última permitió acceder a las representaciones sociales en torno a los conceptos de Educación Inclusiva y Dificultades de Aprendizaje, a partir de asociaciones semánticas espontáneas jerarquizadas según la importancia atribuida.

3. *Focus groups* virtuales, realizados en sesiones diferenciadas con EFD y MA, en modalidad interinstitucional. Esta técnica habilitó la emergencia de discursos colectivos, relatos de experiencia y reflexiones compartidas sobre las condiciones y posibilidad de una formación inclusiva situada.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló entre 2022 y 2023, en el contexto de reconfiguración postpandemia del sistema educativo. Las actividades fueron autorizadas por las autoridades correspondientes y se llevaron a cabo bajo protocolos de cuidado sanitario. La participación fue voluntaria, mediada por consentimiento informado, y se garantizó en todo momento la confidencialidad, el anonimato y el derecho a desistir sin consecuencias.

Procedimientos de análisis

Los datos cualitativos fueron procesados mediante el software Atlas.ti, aplicando procedimientos de codificación abierta, categorización emergente y análisis temático (Strauss y Corbin, 2002). Este abordaje permitió identificar patrones discursivos, tensiones recurrentes y significados construidos intersubjetivamente entre actores educativos.

Por su parte, los datos cuantitativos fueron analizados con el software SPSS, mediante técnicas estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central). En el caso de los datos derivados de la técnica de evocación, se construyeron matrices semánticas y mapas representacionales jerárquicos, permitiendo identificar núcleos centrales, zonas periféricas y campos de tensión discursiva en torno a los conceptos claves.

La integración de ambos enfoques se realizó bajo un modelo de triangulación concurrente (Creswell y Plano Clark, 2018), en el que los resultados cualitativos y cuantitativos fueron procesados de forma paralela y luego interpretados de manera conjunta, dando lugar a una lectura ecológica, relacional y situada del fenómeno educativo investigado. Este abordaje permitió no solo contrastar resultados, sino también potenciar la comprensión del problema desde múltiples niveles de análisis, respetando la complejidad de las escuelas APRENDER como ecosistemas pedagógicos donde se juega la posibilidad de una formación docente inclusiva, sensible y transformadora.

4. Resultados

El análisis de entrevistas, *focus groups* y encuestas permitió configurar cinco grandes categorías analíticas que contribuyen a comprender cómo se construyen los marcos interpretativos, las prácticas y las condiciones que atraviesan la Educación Inclusiva (EI) y las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el ecosistema de las escuelas APRENDER. La triangulación de fuentes y actores fortaleció la validez del estudio desde una mirada ecológica.

4.1. Marcos interpretativos sobre la Educación Inclusiva: sentidos, tensiones y horizontes ético-políticos

La mayoría de los participantes expresa una valoración positiva de la EI como derecho humano y principio de justicia social. En la encuesta a estudiantes de formación docente (EFD), el 85 % afirmó estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación: “La inclusión debe ser un principio rector de toda práctica educativa”.

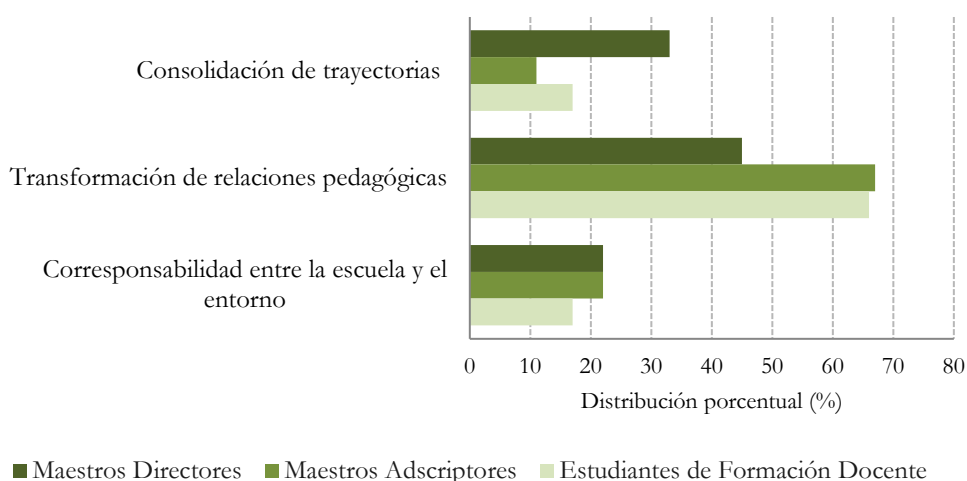
Incluir para mí es respetar la diversidad, que todos tengan las mismas posibilidades, aunque no sean iguales. (EFD, focus group)

Desde la dirección tenemos que marcar un rumbo claro: que nadie quede fuera, aunque no siempre tengamos los recursos. (Directora, entrevista)

Como se observa en el Gráfico 1, los tres actores del ecosistema APRENDER –directores, maestros adscriptores y estudiantes de magisterio– coinciden en atribuir un papel central a la transformación de las relaciones pedagógicas, aunque se observan diferencias en la importancia otorgada a la consolidación de trayectorias y a la corresponsabilidad entre la escuela y el entorno.

Gráfico 1

Representaciones de la educación inclusiva



Nota. Elaboración propia a partir del análisis con ATLAS.ti 7.

No obstante, este consenso normativo coexiste con una percepción extendida de distancia entre el discurso inclusivo y su concreción práctica. El 78% de los EFD declara que las condiciones institucionales dificultan la implementación de propuestas inclusivas, lo que evidencia que, más allá de la adhesión ética al principio de inclusión, persisten tensiones estructurales que limitan su concreción cotidiana.

4.2. Construcciones sociales de las Dificultades de Aprendizaje: narrativas, atribuciones y dispositivos de intervención

El análisis de las representaciones sobre las Dificultades de Aprendizaje (DA) evidenció la coexistencia de enfoques centrados en el déficit con visiones más contextualizadas. Ante la afirmación: “Las dificultades de aprendizaje son causadas principalmente por características del alumno”, el 52 % de los EFD respondió afirmativamente, mientras que el 36 % expresó desacuerdo, y el 12 % optó por una respuesta intermedia.

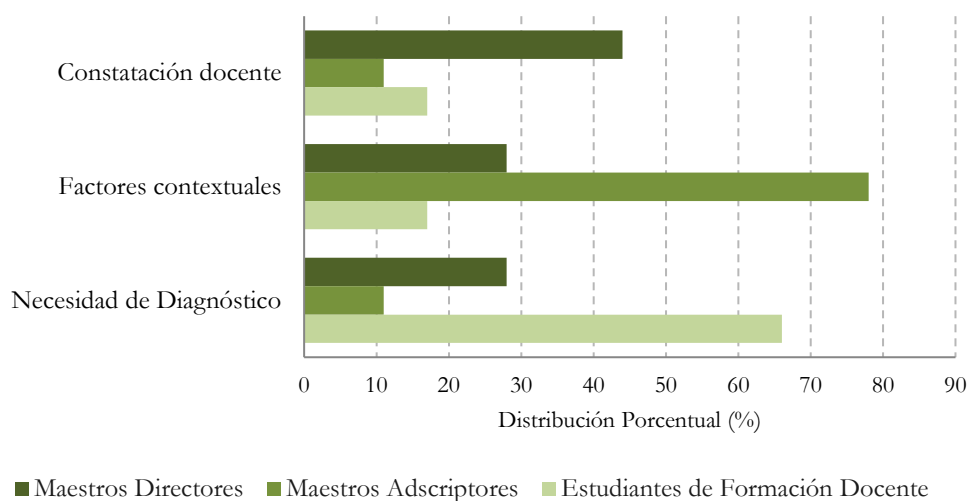
Para mí, tener una dificultad no es algo fijo... a veces está más en lo que falta alrededor que en el niño. (MA, focus group)

La mayoría de las veces no sabemos si lo que tiene el niño es una dificultad real o falta de oportunidades. (Directora, entrevista)

Tal como se presenta en el Gráfico 2, los tres actores del ecosistema APRENDER atribuyen significados diversos a las DA. Mientras que los directores se distribuyen de manera equilibrada entre la constatación docente de una barrera para aprender, factores contextuales y la necesidad de diagnóstico para su definición, los maestros adscriptores enfatizan los factores contextuales (78 %), y los EFD destacan la necesidad de diagnóstico (66 %).

Gráfico 2

Representaciones de las dificultades de aprendizaje



Nota. Elaboración propia a partir del análisis con ATLAS.ti 7.

Además, el 66 % de los encuestados manifestó que en sus centros de práctica no existen protocolos claros para el abordaje de las DA, lo cual refuerza la percepción de fragmentación e incertidumbre institucional.

Estos hallazgos evidencian que, si bien emergen voces que problematizan las interpretaciones centradas en el déficit, las prácticas escolares aún carecen de dispositivos sistemáticos que garanticen un abordaje inclusivo y contextualizado.

4.3. Condiciones institucionales para la inclusión: restricciones estructurales y anclajes relacionales

El 82 % de los EFD y MA considera que las escuelas donde realizan sus prácticas no cuentan con los recursos humanos suficientes para implementar propuestas inclusivas de forma sostenida, y un 79 % menciona la falta de apoyos técnicos y de coordinación interinstitucional” como un obstáculo recurrente.

La inclusión es una bandera en la escuela, pero nos falta respaldo para sostenerla. (Directora, entrevista)

Cuando no sabemos cómo seguir, pedimos al maestro comunitario. A veces parece que la respuesta es derivar. (MA, focus group)

Pese a ello, el 61 % de los EFD valoró positivamente el clima de colaboración entre docentes, y un 58 % reconoció el rol activo de los directores en la promoción de la EI,

lo cual destaca la relevancia de los vínculos humanos como facilitadores del cambio institucional.

4.4. Prácticas pedagógicas inclusivas: estrategias docentes, límites institucionales y mediaciones posibles

El análisis de los cuestionarios mostró que solo el 31 % de los EFD considera que “recibió herramientas concretas para planificar propuestas inclusivas en el aula”. Además, un 68 % afirmó que “se apoya en la experiencia del MA o en la intuición para tomar decisiones pedagógicas en situaciones de diversidad”.

Hacemos lo que podemos... tratamos de adaptar, pero sin una línea clara. (MA, entrevista)

No nos enseñaron estrategias reales para trabajar con todos. (EFD, focus group)

Aunque algunos mencionaron haber escuchado hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), solo el 14% manifestó haberlo utilizado en sus planificaciones.

4.5. Procesos formativos en inclusión: entre la disonancia académica y el aprendizaje situado

El 83% de los EFD valoró como positiva su experiencia de práctica en escuelas APRENDER, y el 76 % afirmó que “aprendió más sobre inclusión en el terreno que en los espacios teóricos de formación”. No obstante, también se expresó una fuerte disonancia entre lo enseñado en los seminarios y los desafíos reales del aula: solo el 28 % indicó que “la formación académica brindó respuestas suficientes a las situaciones que enfrentó durante la práctica”.

Nos piden que planifiquemos para todos, pero nadie nos mostró cómo. Terminamos improvisando. (EFD, focus group)

Muchos vienen agotados, sin tiempo para reflexionar. Eso también impacta en lo que pueden aprender. (Directora, entrevista)

Estas tensiones reafirman el valor del aprendizaje situado, pero también revelan la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría, práctica y acompañamiento institucional.

5. Discusión

Los resultados del estudio permiten una lectura situada, crítica y multivocal de la Educación Inclusiva (EI) en el contexto de las escuelas APRENDER (EPA), evidenciando avances normativos, tensiones estructurales y potencialidades formativas. Desde una perspectiva ecológica (Ainscow, 2020; Bronfenbrenner, 1987), se recupera la interacción entre sujetos, instituciones, políticas y emociones, destacando que la inclusión no puede ser comprendida ni promovida de forma aislada, sino como el producto de configuraciones sociales dinámicas y profundamente interdependientes.

Entre los principios éticos y las brechas operativas

El reconocimiento de la EI como derecho humano es un valor compartido por todos los actores institucionales implicados. Este hallazgo reafirma su centralidad como horizonte ético, político y pedagógico (Booth et al., 2015; UNESCO, 2020). No obstante, la distancia entre el discurso normativo y su realización concreta en las

escuelas constituye un nudo crítico. La inclusión simbólica (Parra, 2023) —aquella que se declara, pero no se implementa— se expresa en prácticas fragmentadas, ausencia de estrategias sostenidas y escasos recursos para acompañar la diversidad. Tal como señalan Soldevilla-Pérez et al. (2024), esta disonancia entre los marcos regulatorios y las condiciones reales del sistema educativo reproduce desigualdades y compromete la posibilidad de transformación estructural.

El enfoque sobre las DA: entre la patologización y la mirada situada

Las Dificultades de Aprendizaje (DA) continúan siendo comprendidas mayoritariamente desde una perspectiva clínica o psicologicista, en consonancia con la tradición de medicalización del fracaso escolar documentada en América Latina (Diez y de Pena, 2022; Terigi, 2009). Este paradigma, centrado en el déficit individual, fue también identificado en las EPA, donde tanto los estudiantes de formación docente como los maestros adscriptores tienden a atribuir las DA a características del alumnado antes que a las condiciones pedagógicas e institucionales (De Angelis, 2023). Aunque emergen voces que cuestionan estos enfoques y proponen lecturas pedagógicas-contextuales, orientadas a reconocer la diversidad como una oportunidad y no como un déficit, estas aún no logran constituirse como hegemónicas. La revisión sistemática de Villegas et al. (2026) refuerza este diagnóstico: solo un 17 % de los estudios recientes en la presentan propuestas pedagógicas situadas, frente al predominio de interpretaciones deficitarias. La persistencia de atribuciones individuales y descontextualizadas constituye, entonces, una barrera cultural para la EI, al focalizar las intervenciones en el sujeto y no en las condiciones del entorno, invisibilizando responsabilidades institucionales y pedagógicas.

Condiciones estructurales: limitaciones materiales y recursos relacionales

Las escuelas APRENDER, insertas en territorios marcados por la vulnerabilidad social, enfrentan profundas limitaciones estructurales: falta de recursos humanos, debilidad de los equipos de orientación y escasa articulación interinstitucional. Estas condiciones, lejos de ser anecdóticas, configuran un escenario adverso la implementación de políticas inclusivas sostenidas (Crespo-Castillo et al., 2024; Borja-Ramos, 2025). Sin embargo, emergen recursos relacionales significativos: el liderazgo pedagógico de algunos directivos, el compromiso ético de los MA y la construcción de redes de cuidado. Tal como destacan Noddings (2012) y Rivas (2019), el capital afectivo-comunitario se configura como soporte imprescindible, especialmente en contextos donde lo material es insuficiente.

Prácticas inclusivas: esfuerzos individuales, escasa institucionalización y tensiones pedagógicas

Las prácticas inclusivas en las EPA se sustentan en gran medida en esfuerzos individuales, muchas veces aislados, más que en políticas institucionales coherentes. La baja apropiación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de enfoques cooperativos confirma la deuda persistente en la formación didáctica inclusiva (Nin Piriz y Tamayo Ancona, 2024). Como advierten Candeias et al. (2021), sin planificación estratégica, acompañamiento sostenido y tiempos protegidos, las propuestas inclusivas dependen de la buena voluntad de ciertos actores, con el consecuente riesgo de desgaste profesional y burnout docente.

Esta situación coincide con hallazgos recientes en la región: Crespo-Castillo et al. (2024) advierten que, en América Latina, la formación docente orientada a la inclusión suele ser insuficiente y desarticulada de la práctica áulica. La mayoría de los docentes

demandan estrategias pedagógicas inclusivas, reflexión práctica y uso de tecnologías, pero enfrentan brechas entre normativa y contexto real.

Formación docente: disonancias, oportunidades y aprendizajes situados

La práctica profesional en las Escuelas APRENDER (EPA) se configura como un espacio formativo de alto potencial, aunque frecuentemente desarticulado respecto a la propuesta académica. Las tensiones entre lo enseñado en el Seminario de Aprendizaje e Inclusión y las realidades del aula evidencian una disonancia formativa que ya han identificado Arnaiz-Sánchez et al (2021). Los Estudiantes de Formación Docente (EFD) valoran las instancias teóricas, pero reconocen que aprenden más sobre inclusión en la práctica, a partir del contacto directo con la diversidad, la incertidumbre y la resolución de problemas reales.

Un hallazgo especialmente relevante refiere al rol del MA como mediador de la práctica. Si bien su acompañamiento resulta decisivo para que las experiencias se transformen en aprendizajes situados, la investigación muestra que muchos de ellos se encuentran en condiciones similares a las de los EFD respecto a las herramientas y conocimientos para abordar la diversidad. En consecuencia, el acompañamiento se ve limitado por la falta de formación específica y apoyos institucionales y se construye más desde la intuición y el compromiso ético que desde estrategias pedagógicas sólidas y sistematizadas (Ainscow et al., 2025).

Como sostienen Crespo-Castillo et al. (2024), fortalecer la formación continua de los docentes en ejercicio es imprescindible para consolidar experiencias inclusivas de calidad. En definitiva, para que la práctica en las EPA sea profundamente formativa, resulta imprescindible una mayor integración curricular, espacios protegidos para la reflexión crítica conjunta entre EFD y MA, y el acceso a formación continua contextualizada que fortalezca la capacidad pedagógica de ambos actores para responder a la diversidad.

Aportes afectivos, disposiciones éticas y comunidades de cuidado

Una de las contribuciones más significativas del estudio es la visibilización de las emociones, actitudes y vínculos como dimensiones centrales del trabajo docente en contextos de inclusión. Las disposiciones afectivas no son periféricas: constituyen condiciones de posibilidad para sostener la inclusión, en línea con la ética del cuidado (Noddings, 2012), especialmente cuando se reconoce el compromiso emocional como forma de resistencia y transformación (Mallén-Lacambra y Mamas 2025).

La experiencia emocional de los EFD y MA —marcada por el cansancio, la frustración, pero también por el compromiso y la esperanza— muestra que la EI se construye no solo desde políticas y recursos, sino también desde la ternura y la contención mutua. Tal como señalan Calandri et al. (2025) competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la conciencia afectiva influyen directamente en el clima del aula, en el compromiso estudiantil y en la calidad de las relaciones pedagógicas en contextos de diversidad. Asimismo, estudios etnográficos en contextos vulnerables han demostrado que el trabajo docente implica un arte relacional en el que la ternura, el sostén y la contención emocional funcionan como mediadores frente a experiencias de desigualdad y trauma escolar (Garret, 2024).

6. Conclusiones

A la luz de los hallazgos, este estudio permitió desentrañar las posibilidades y tensiones de la Educación Inclusiva (EI) en las Escuelas APRENDER, evidenciando que la inclusión no se produce de manera aislada, sino en una trama de relaciones institucionales, pedagógicas y emocionales que configuran la vida escolar.

Un hallazgo central fue la disonancia entre el discurso inclusivo de la formación inicial docente y las condiciones reales del aula, donde la práctica se revela como un espacio formativo potente pero limitado por la falta de apoyos y recursos. Los Estudiantes de Formación Docente (EFD) reconocen haber aprendido más sobre inclusión a través de la experiencia directa con la diversidad que por medio de instancias teóricas, confirmando la relevancia del aprendizaje profesional situado. Sin embargo, la ausencia de formación específica y respaldo institucional para los Maestros Adscriptores (MA) constituye un nudo crítico que las políticas de desarrollo docente deberán atender de manera prioritaria.

Asimismo, se constató la persistencia de marcos interpretativos patologizantes de las Dificultades de Aprendizaje (DA), en tensión con la emergencia de visiones pedagógicas-contextuales aún minoritarias. Este patrón refuerza la necesidad de avanzar en propuestas inclusivas que trasciendan el déficit individual y promuevan estrategias situadas, en línea con los debates actuales en América Latina.

La dimensión afectiva y ética apareció como condición de posibilidad para sostener la inclusión en contextos de vulnerabilidad. Las emociones, la empatía y la construcción de comunidades de cuidado entre docentes fueron claves para resistir el desgaste y fortalecer el compromiso colectivo, confirmando que la EI no puede comprenderse sin reconocer la pedagogía del cuidado como pilar fundamental.

De manera propositiva, se identifican tres desafíos estratégicos para consolidar una EI efectiva y sostenible:

- 1 Reconfigurar la formación docente inicial y continua, integrando enfoques inclusivos contextualizados, herramientas pedagógicas y espacios de reflexión situada.
- 2 Transformar las condiciones institucionales, garantizando apoyos técnicos, tiempos para el trabajo colaborativo y acompañamiento sostenido.
- 3 Reconocer y potenciar la dimensión emocional del trabajo educativo, promoviendo comunidades profesionales que valoren el cuidado y la corresponsabilidad.

En síntesis, las Escuelas APRENDER, aun atravesadas por múltiples restricciones, muestran su potencia como escenarios formativos capaces de resistir la reproducción de desigualdades y ensayar modos alternativos de enseñar y acompañar. La inclusión, más que un destino, se configura como una praxis situada, que interpela rutinas y relaciones de poder, y que requiere ser construida colectivamente con coraje, compromiso y esperanza.

Referencias

- Affonso, M. C. (2013). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich (Ed.), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz* (págs. 25-44). Noveduc.

- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), 31-47.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Aguirre Asanza, D. M., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M. y Masache Lojan, D. C. (2025). Educación emocional y bienestar: herramientas para una escuela inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946-962.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901
- 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, J. (2025). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: Possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 51(2), 145-160.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.1123456>
- Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Barcia, A. (2018). ¿Cómo actúan los maestros ante las dificultades de aprendizaje? Reflexiones desde la perspectiva de la educación inclusiva y la teoría sociocultural. En V. C. Fernández Carballo (Ed.), *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 221-276). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1), 1-21.
<https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Díaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F. y Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(59), 81-94.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A. y Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behav Sci (Basel)*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L. y Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63-75.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Cascales Martínez, A. y Gomariz Vicente, M. Á. (2021). Acción Tutorial en Formación Profesional: perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.453461>
- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A. y Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI.

- MQRInvestigar*, 8(4), 6393-6412.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cura, D. S. (2022). *Desafíos y oportunidades para la equidad educativa: Principales barreras para el acceso y el aprovechamiento de las herramientas de Ceibal, en niños, niñas y adolescentes de Uruguay. Informe final*. Ceibal - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Uruguay).
- De Angelis Moreira, C. (2023). *Actitudes hacia el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el aula: una mirada sobre la educación inclusiva en la formación inicial docente* (Tesis doctoral). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
<https://rad.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/6653>
- Defior, S. S. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Delgado Valdivieso, K., Vivas, D., Carrión, C. y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rscs.v28i.38142>
- DGEIP. (2025). *Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>
- Diez, M. y de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: Entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Fernández-Blázquez, M., Echeita, G. y Simón, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Plena Inclusión.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás, A. y Soler C. V. (2022) Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P. y Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Garrett, R. (2025). 'Your story matters': the affective and relational work of teachers in sites of poverty and trauma. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1557-1573. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00775-4>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mac Graw Hill Education.
- Hurtado, Y. M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. INEEEd.
- INEEd. (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo* (edición revisada). INEEEd.
- INEEd. (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- INEEd. (2025). *Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Jiménez Pastén, N. y Figueroa-Céspedes, I. (2020) Representaciones sociales de docentes acerca de las diferencias cognitivas en el aula. *Revista sul americana de psicologia* 8(2). <https://doi.org/10.29344/2318650X.2.2554>
- López Melero, M. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista* (pp. 19-60). Octaedro
- Mallén-Lacambra, C. y Mamas, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusividad relacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- Mancebo, M. A. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. UNICEF, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2022). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Mazzitelli, C. (2012). Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 392-408.
- Misad, K., Misad, R. y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 2(2), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Moliner García, O., Moliner Miravet, L. y Sanahuja Ribés, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Morales, E. (2023). *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-23. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4007>
- Nin Piriz, M. M. y Tamayo Ancona, M. E. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su impacto en la educación inclusiva en nivel de formación docente: Revisión sistematizada del período comprendido entre 2016-2022. *MLS Educational Research*, 8(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v8i2.2394>
- Noddings, N. (2012). La relación de cuidado en la enseñanza. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Parra, F. (2023). La dignidad de resistir: El valor ético-político de la resistencia. *Ágora Filosófica*, 23(1), 27-42. <https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2023.v23n1.p27-42>
- Ramírez Íñiguez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Editorial Siglo XXI.
- Rodríguez Cartagena, M. (2020). *La formación de profesores para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes de dificultades de aprendizaje en las aulas de enseñanza media de Uruguay* (Tesis de

- doctorado). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4508>
- Ruiz Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Sanahuja Ribés, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 207-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.519361>
- Sánchez, S. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 347-364.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300003>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113.
- Schmalbach Moreno, A. M. (2025). El currículo inclusivo en Latinoamérica, una revisión a las principales discusiones en torno a la diferencia entre el currículum escrito y el currículum real. *Horizonte Académico*, 5(1), 345-355.
<https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.86>
- Soldevilla-Pérez, J., Calderón-Almendros, I. y Echeita, G. (2024). Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos, M. y Soldevilla Pérez (Coords.), *Educación inclusiva global* (pp. 41-61). Octaedro.
- Soriano Ferrer, M. (2005). La investigación en dificultades de aprendizaje: un análisis documental. *Revista de Neurología*, 41(9), 550-555.
<https://doi.org/10.33588/rn.4109.2004491>
- Spratt, J. F. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2018). *Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. Miradas hacia la educación inclusiva*. II Jornada de Educación y Psicopedagogía (pp. 33-56). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva: Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2025) *Desarrollo profesional docente en tiempos digitales*. Grupo Magro.
- Valdés, M. y Díaz Barriga, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinética*, 53.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0053/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0053/001)
- Villegas, A., Farfán, J., Rivera, J. y Ruiz, G. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: Revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

Weuffen, S., Burke, J., Plunkett, M., Goriss-Hunter, A. y Emmett, S. (Eds.). (2023). *Inclusion, equity, diversity, and social justice in education. A critical exploration of the sustainable development goals*. Springer.

Zembylas, M. (2021). Refusal as affective and pedagogical practice in higher education decolonization: A modest proposal. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 953-968. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816>

Breve CV de la autora

Claudia De Angelis Moreira

Doctora en Educación por la Universidad ORT Uruguay y Magíster en Educación con énfasis en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente es docente en la Maestría en Educación de la Universidad de Montevideo. Su trayectoria combina la docencia universitaria, la investigación educativa y la gestión pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva, la formación docente y el abordaje de las dificultades de aprendizaje desde perspectivas pedagógicas y contextuales. Ha participado en congresos internacionales y en proyectos de innovación educativa, y forma parte de comités de evaluación de iniciativas educativas a nivel nacional.

Email: claudiadeangelis161@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5163-5140>

Plataformas Digitales y Participación Colectiva: Decidim en el Movimiento Quererla es Crearla

Digital Platforms and Collective Participation: Decidim in the Quererla es Crearla Movement

Fátima Solera Navarro *

Universidad de Málaga, España

RESUMEN:

En un contexto donde la innovación educativa requiere también transformaciones institucionales, el uso de herramientas tecnológicas colaborativas se vuelve esencial. Este artículo presenta la experiencia de implementación de la plataforma Decidim en el seno del movimiento por la Educación Inclusiva Quererla es Crearla, y su uso específico durante la organización del Workshop Cataliza 2024. Para ello, se empleó una metodología basada en la sistematización de experiencias y en la Investigación-Acción Participativa (IAP), desarrollada junto a colectivos educativos de España y Latinoamérica. El empleo de Decidim facilitó la coordinación remota, la documentación de procesos y la ampliación de la base participativa del movimiento. Además, su diseño modular, los distintos niveles de participación y las opciones de privacidad han permitido consolidarla como un espacio digital común para la toma de decisiones colectivas de este movimiento. Esta experiencia evidencia el potencial de infraestructuras digitales democráticas en procesos educativos inclusivos. No obstante, plantea retos como la necesidad de formación continua de las participantes y la adecuada articulación entre espacios presenciales y virtuales.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Decidim, Investigación-acción participativa, Democracia participativa, Escuela inclusiva.

ABSTRACT:

In a context where educational innovation also demands institutional transformation, the use of collaborative technological tools becomes essential. This article presents the experience of implementing the Decidim platform within the Quererla es Crearla movement for Inclusive Education, focusing specifically on its use during the organization of the Cataliza 2024 Workshop. The methodology employed combined systematization of experiences with Participatory Action Research (PAR), carried out in collaboration with educational collectives from Spain and Latin America. The use of Decidim facilitated remote coordination, process documentation, and the expansion of the movement's participatory base. Its modular design, differentiated levels of participation, and privacy settings contributed to establishing it as a shared digital space for collective decision-making within the movement. This experience highlights the potential of democratic digital infrastructures in inclusive educational processes. However, it also reveals ongoing challenges, such as the need for continuous participant training and the effective integration of physical and virtual spaces.

KEYWORDS:

Inclusive education, Decidim, Participatory action research, Participatory democracy, Inclusive school.

CÓMO CITAR:

Solera Navarro, F. (2025). Plataformas digitales y participación colectiva: Decidim en el movimiento Quererla es Crearla. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 149-167.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200149>

1. Introducción

En un contexto donde la innovación educativa demanda no solo cambios pedagógicos, sino también transformaciones en la gestión institucional, el uso de herramientas tecnológicas colaborativas se vuelve esencial. La presente experiencia se inserta en esta problemática al explorar el uso de la plataforma Decidim en la organización del movimiento por la Educación Inclusiva Quererla es Crearla (en adelante QeC), concretamente en la organización del *Workshop Cataliza 2024*, actividad que involucró trabajo interdisciplinario, coordinación remota y toma de decisiones conjunta. Esta sistematización nos permitió visibilizar aprendizajes, dificultades y posibilidades de replicabilidad, aportando una nueva mirada sobre la implementación de plataformas participativas en contextos educativos no formales. Por lo que este artículo presenta un análisis de su aplicación, destacando los beneficios, dificultades y aprendizajes derivados del uso de esta plataforma en un contexto educativo.

Una cuestión clave a recalcar aquí es que si bien numerosos estudios recientes han destacado el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la promoción de entornos inclusivos, en muchos casos el foco se ha centrado en la incorporación instrumental de herramientas digitales, dejando en un segundo plano la dimensión participativa del alumnado y su implicación activa en los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva, aunque valiosa, corre el riesgo de reducir la inclusión a la mera accesibilidad tecnológica, sin abordar de manera integral las condiciones que permiten una participación significativa y sostenida de todos los agentes que engloban el marco educativo, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad. En particular, esto exige reconocer al alumnado como un actor central en la construcción colectiva de decisiones educativas, también en entornos digitales.

Con la intención de contextualizar cómo surgió la implementación de la plataforma participativa de Decidim para QeC, denominada *Decidimos Educación Inclusiva*¹ considero conveniente comenzar explicando en primer lugar quiénes conforman este movimiento, para después explicar qué es Decidim.

1.1. Movimiento Quererla es Crearla y proyectos de investigación por la educación inclusiva

De esta manera, encontramos a QeC, un grupo de personas pertenecientes a diferentes colectivos de profesionales vinculados con la educación (docentes, orientadores/as, técnicos de la administración educativa, investigadores/as universitarios, etc.) así como familias y estudiantes de diferentes lugares, no solo de la geografía española, sino también de América Latina, todas ellas conectadas por la decisión de hacer las escuelas, y por extensión las sociedades donde se enmarcan, más inclusivas.

Por otro lado, al presentar la plataforma es crucial señalar de inicio que está sufragada por el Proyecto de Investigación Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas perteneciente a la Universidad de Málaga (UMA), con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. El software se encuentra instalado en una máquina virtual que se encuentra ubicado en el Centro de Proceso de Datos del Servicio Central de Informática (SCI), en el Edificio de los Servicios Centrales de Apoyo a la Investigación (SCAI) de la UMA.

¹ Véase: <https://decidimoseduccioninclusiva.uma.es/>

Es importante indicar asimismo que el proyecto antes mencionado es una continuación de otro anterior, *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social* desarrollado entre 2018 y 2022 también con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Si bien es cierto que fruto de este proyecto surgió el nombre del movimiento Quererla es Crearla (Autores, 2024), dicho movimiento trasciende los ámbitos de investigación de ambos proyectos, conformando una base de crecimiento y aprendizaje horizontal entre las personas investigadoras y las protagonistas de las acciones que se realizan bajo QeC, tal y como afirman los investigadores principales de ambos proyectos (Calderón-Almendros y Rascón, 2022, p. 44):

[E]ntendemos que la investigación educativa puede construir saber y resistencia con la gente común para provocar el ansiado cambio, abandonando la lógica de la gestión científica para acoger el cambio educativo como movimiento social (Rincón, 2019). Particularmente valioso resulta investigar junto a activistas, que “con independencia de la radicalidad de sus manifestaciones públicas, todos marcharían bajo la bandera del ‘Nada sobre nosotros, sin nosotros’” (Lafuente, 2013). Se trata de la ciencia común, de producir conocimiento entre todos, que no es lo mismo que para todos (Lafuente & Estalella, 2015): el mundo común no reclama más expertos, ni alcaldes. Cuando la gente genera conocimiento valioso, contrastado y útil, y lo hace en común, construye un mundo deseable, más justo y hospitalario.

1.2. ¿Cómo se articula QeC?

El movimiento QeC surge en 2020 como una articulación colectiva de familias, estudiantes, profesionales e investigadoras implicadas en la defensa de la educación inclusiva. Su origen se sitúa en las *Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)* impulsadas por Ignacio Calderón-Almendros en pleno confinamiento por la COVID-19, donde más de 200 personas participaron desde diversos colectivos (Calderón-Almendros y Rascón, 2020). Desde ese espacio dialógico nació la necesidad de intervenir en el debate legislativo de la LOMLOE y, sobre todo, de activar un proceso político y comunitario más amplio.

Un primer eje fundamental del movimiento es su marco discursivo y ético, caracterizado por un tono afirmativo, no confrontativo, defensor de los derechos humanos y orientado a la esperanza. Desde el principio decidieron evitar situar el debate en los términos de la segregación escolar y apostaron por una comunicación que reivindicaba la educación inclusiva como un derecho universal, articulado con luchas interseccionales contra múltiples opresiones (Crenshaw, 1991; Hartsock, 1975). Este enfoque se vincula además a la *concientización* freireana (Freire, 1985) y a la idea de conocimiento situado (Haraway, 1995), entendiendo las campañas que llevaban a cabo como un proceso colectivo más que como una mera estrategia comunicativa.

Un segundo eje es la estructura *edukomunicativa* de sus acciones comunicativas, en sintonía con las siete claves propuestas por Barranquero (2007): prioridad en la transformación colectiva, apropiación del proceso por parte de las familias, pertinencia cultural, participación distribuida, trabajo en red, selección contextualizada de medios digitales y proyección a medio y largo plazo. Este diseño estratégico se plasmó en la decisión de lanzar su campaña comunicativa primero desde el anonimato y mediante un mensaje claro: la educación inclusiva es un requisito democrático, no un ideal ingenuo.

Un tercer eje corresponde a la producción de materiales y espacios de visibilización, cuyo centro fue la creación de una página *web* con cuatro secciones (“Queremos”,

“Sabemos”, “Defendemos”, “Creamos”)² que reúnen manifiestos, corpus académico, marcos legales y producciones propias del movimiento. Entre estas últimas destacan los dos vídeos iniciales y, especialmente, el documental *Educación inclusiva: Quererla es Crearla* (Barriga, 2022), concebido como obra colaborativa donde las familias son sujetos investigadores y participaron en todas las fases del proceso creativo (Solera y Cabello, 2024).

Un cuarto eje lo constituyen los diferentes colectivos vinculados a QeC, que expanden el movimiento en múltiples direcciones. Entre ellos destaco:

- *Estudiantes por la Inclusión*³, grupo juvenil que ha producido guías para el INTEF y ha recibido reconocimientos internacionales como el premio YTER de la AERA (2023).
- El colectivo de orientadoras/es⁴ por la educación inclusiva, dedicado a generar nuevos modelos de evaluación psicopedagógica y documentos como *Líneas Rojas*⁵.
- Procesos comunitarios locales, como la Comunidad de Aprendizaje del CEIP La Parra⁶, de la que surgió una guía ministerial sobre Investigación-Acción Participativa⁷.

He de reseñar aquí que la presencia del colectivo Estudiantes por la Inclusión dentro de QeC no se limita a su contribución discursiva, sino que constituye un eje estructural para garantizar que la producción de conocimiento y las decisiones del movimiento integren la voz estudiantil de manera sistemática.

Por último, un quinto eje es el activismo autónomo de madres y colectivos, como “Radikales Desadaptadas”⁸, la campaña #YnoPasaNada⁹ o iniciativas como *-favores + derechos*¹⁰, que denuncian vulneraciones cotidianas del derecho a la educación y generan narrativas públicas de resistencia.

En conjunto, QeC se configura como un movimiento multicapas donde comunicación, investigación, activismo, producción cultural y acción comunitaria se entretajan para impulsar una transformación educativa profunda y sostenida, articulando conocimiento situado, prácticas de resistencia y estrategias colaborativas para la defensa de la educación inclusiva.

Además, las publicaciones científicas del movimiento¹¹ han mostrado que la construcción de una escuela inclusiva se sostiene en procesos de democracia cotidiana, donde los distintos actores educativos coproducen conocimiento útil para transformar prácticas. El colectivo Estudiantes por la Inclusión, por su parte, ha aportado una

² Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

³ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/estudiantes-por-la-inclusion/>

⁴ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/una-orientacion-para-la-educacion-inclusiva/>

⁵ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/2024/10/lineas-rojas/>

⁶ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/una-escuela-trabajando-por-sus-suenos/>

⁷ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/2024/10/guia-investigacion-accion-participativa/>

⁸ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/como-disentir/>

⁹ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/y-no-pasa-nada/>

¹⁰ Véase: <https://www.instagram.com/p/DANzAMGuhPg/?hl=es>

¹¹ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/publicaciones-cientificas-de-quererla-es-crearla/>

perspectiva singularmente valiosa sobre la condición del alumnado como sujeto político, tal como evidencian su guía para el INTEF (Calderón-Almendros et al., 2021) y sus contribuciones en espacios internacionales. Esta producción académica y activista genera un marco sólido para comprender la adopción de tecnologías participativas en el seno del movimiento.

1.3. *Qué es Decidim y cómo funciona*

Por su parte, Decidim, tal como la describen sus promotores (Barandiaran et al., 2024), es una infraestructura digital para la democracia participativa, construida con *software* libre y de código abierto. Su objetivo es ofrecer una red colaborativa donde la ciudadanía pueda intervenir activamente en la toma de decisiones públicas. Esta plataforma permite diseñar y gestionar procesos participativos como presupuestos, votaciones, consultas o referéndums. También posibilita organizar asambleas y órganos de gobierno, canalizar iniciativas ciudadanas y conectar reuniones presenciales y virtuales, integrando actas, registros e invitaciones geolocalizadas.

Creada inicialmente para el Ayuntamiento de Barcelona, Decidim se ha expandido ampliamente¹². En España, la usan municipios como Sabadell, Martorell o Pamplona, y gobiernos regionales como Cataluña o Castilla-La Mancha. A nivel internacional, está presente en Helsinki, Ciudad de México, Nueva York y en instituciones como la Asamblea Nacional Francesa o la Conferencia sobre el Futuro de Europa. También ha sido adoptada por organizaciones de la economía social y solidaria, como la cooperativa *Som Energía*, y por universidades como la UNED o la Universidad de Burdeos. Sin embargo, el país con mayor número de participantes es Brasil, donde se utiliza en el proyecto *Brasil Participativo*, una iniciativa del gobierno federal que reúne consultas públicas, conferencias y órganos colegiados en distintas áreas de políticas públicas.

En cuanto a su funcionamiento, Decidim opera como una matriz de participación flexible y personalizable. En su versión original, *decidim.barcelona*, los procesos suelen desarrollarse en cuatro fases:

- Informativa, donde se presenta el contexto y los objetivos.
- Debate, donde se generan y discuten propuestas.
- Deliberativa, dedicada a seleccionar las más viables.
- Implementación, donde se ejecutan y evalúan las propuestas aprobadas.

La plataforma se organiza en torno a dos elementos principales (Barandiaran et al., 2024, pp. 77-85):

- Espacios, que definen el marco de participación. Existen cinco tipos: Iniciativas (propuestas ciudadanas), Procesos (planes estratégicos, presupuestos, elecciones), Asambleas (reuniones organizativas), Consultas (votaciones o referéndums) y Jornadas (eventos o congresos).
- Componentes participativos, que permiten la interacción entre usuarios y procesos. Entre ellos destacan: blogs, debates, encuestas, propuestas, presupuestos participativos, rendición de cuentas, votaciones, sorteos y encuentros.

¹² Véase: <https://decidim.org/es/usedby/>

En el Cuadro 1 podemos ver qué componentes se pueden incluir en los distintos espacios

Cuadro 1

Componentes que pueden ir en cada espacio de Decidim

Componentes	Espacios				
	Iniciativas	Procesos	Asambleas	Consultas	Jornadas
Propuestas	X	V	V	X	V
Rendición de Cuentas	X	V	V	X	X
Debates	X	V	V	V	X
Encuentros	X	V	V	V	V
Votaciones	X	V	V	V	X
Blogs	V	V	V	V	V
Presupuestos participativos	X	V	X	V	X
Encuestas	X	V	X	X	V
Páginas	V	V	V	V	V
Sorteos	X	V	V	X	X

Nota. Elaboración propia.

A su vez, algunos de estos componentes comparten también características funcionales que incluyen la posibilidad de que las participantes comenten las acciones y las compartan en otro sitio web o sigan las novedades tal y como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Funciones de cada componente

Componentes	Funciones							
	Comentar	Seguir	Compartir	Control de las versiones	Borradores colaborativos	Participación textos	Enmiendas	Apoyos
Propuestas	V	V	V	V	V	V	V	V
Rendición de cuentas	V	V	V	V	X	X	X	X
Debates	V	V	V	V	X	X	X	X
Encuentros	V	V	V	V	X	X	X	X
Votaciones	V	V	V	X	X	X	X	X
Blogs	V	V	V	X	X	X	X	X
Presupuestos participativos	V	V	V	X	X	X	X	X
Encuestas	X	X	X	X	X	X	X	X
Páginas	X	X	X	X	X	X	X	X
Sorteos	X	X	X	X	X	X	X	X

Nota. Elaboración propia.

Para ilustrar cómo se combinan los componentes participativos de Decidim, tomo como ejemplo la propuesta que desarrollé para QeC. Ya hemos visto que este colectivo es muy diverso. Aunque realizan reuniones presenciales o virtuales y cuentan con una página web muy nutrida, no disponen de un espacio colaborativo permanente que facilite la comunicación y el trabajo conjunto.

Ante esta necesidad, me propuse crear en primer lugar dentro de Decidim el espacio “Jornadas”, aprovechando la organización de un congreso próximo. Este espacio incluiría el componente “Encuentros”, donde las personas interesadas podrían registrarse tanto para participar presencialmente como de manera telemática. Además, se sugería incorporar otros componentes como “Encuestas”, para recoger información

sobre intereses temáticos y cuestiones logísticas; “Blog”, donde el equipo organizador publicaría lecturas y fomentaría el debate previo y “Propuestas”, para que las participantes pudieran aportar ideas y contribuciones antes del evento.

Con el tiempo, una vez consolidada la dinámica, se podría ampliar el uso de la plataforma creando espacios como “Procesos” o “Asambleas”, que permiten añadir componentes como “debates”, “encuentros” o “propuestas”, favoreciendo el trabajo colaborativo y la toma de decisiones compartida.

En cuanto a las formas de participación, Decidim distingue tres niveles: “Visitantes”, que pueden acceder libremente a todos los contenidos sin registrarse ni aportar datos personales. “Participantes registradas”, que pueden crear contenido, comentar, inscribirse en reuniones, respaldar propuestas, seguir a otras personas o temas, personalizar su perfil y recibir notificaciones. Para ello deben registrarse con un nombre de usuario, contraseña y correo electrónico, aceptando términos y condiciones. También pueden verificar su cuenta, lo que añade un distintivo que confirma su identidad. En tercer lugar se encuentran las “Participantes verificadas” que tienen un papel activo en la toma de decisiones. Para ser verificadas deben demostrar su pertenencia a una organización, municipio o colectivo concreto, mediante distintos métodos: verificación física, código personal, SMS o el censo correspondiente. Una vez verificadas, pueden votar, firmar iniciativas y apoyar propuestas.

Finalmente, Decidim permite registrarse como individuo o como colectivo (asociaciones, grupos, comunidades). Además, los grupos de usuarios pueden integrarse en colectivos mayores, lo que posibilita actuar tanto a título personal como desde una identidad colectiva. De manera resumida vemos las opciones en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Acciones puede realizar cada participante

Opciones	Participantes (individuales o grupos)		
	Visitante	Registrado	Verificado
Ver	V	V	V
Compartir	V	V	V
Insertar	V	V	V
Contestar una encuesta	V	V	V
Seguir	X	V	V
Apoyar	X	V	V
Crear	X	V	V
Comentar	X	V	V
Unirse a una reunión	X	V	V
Tener perfil personal	X	V	V
Votar	X	X	V

Nota. Elaboración propia.

Por último, quisiera resaltar la figura de las “administradoras”, que son las participantes que tienen permisos de acceso al panel de gestión. Existen diferentes tipos: las “administradoras generales” (ya sea de toda la plataforma o de espacios y componentes específicos), que diseñan, abren y cierran espacios y componentes, además de gestionar los permisos para usuarios registrados o verificados; los “moderadores”, que regulan las propuestas, comentarios o debates que hayan sido denunciadas, decidiendo si mantenerlos visibles u ocultarlos; los “colaboradores”, que leen contenidos inéditos y crean notas y respuestas a propuestas, pero no pueden modificar nada; y por último,

los “evaluadores”, que aceptan o rechazan propuestas o asignan un coste económico a las mismas. En la siguiente tabla vemos sus funciones resumidas:

Cuadro 4

Funciones de cada tipo de administradora

Funciones	Administración			
	Admin	Colaborador/a	Moderador/a	Valorador/a
Acceso al panel de control	V	V	V	V
Gestión y configuración de la plataforma	V	X	X	X
Gestionar permisos usuarios registrados o verificados	V	X	X	X
Diseñar la página principal	V	X	X	X
Abrir, configurar y cerrar espacios y componentes	V	X	X	X
Moderar propuestas, comentarios o debates	V	X	V	X
Leer contenidos inéditos	V	V	X	X
Crear notas y respuestas a propuestas	V	V	X	X
Aceptar o rechazar propuestas	V	X	X	V
Asignar un coste económico a la propuesta	V	X	X	V

Nota. Elaboración propia.

A su vez, todo el contenido de la plataforma se puede clasificar según diferentes criterios. Por ejemplo de manera temática o territorial, así como según diferentes categorías, subcategorías o hashtags para que el contenido sea más sencillo de buscar por las personas interesadas. Es por estas características de construcción y funcionamiento que afirmo que estamos ante una herramienta diseñada desde su inicio tanto para una alta «modularidad» como para una variada «granularidad» de las formas de acción en ella (Benkler, 2015, pp. 141-142), lo que favorece la participación a diversas escalas de implicación en la toma de decisiones:

La “modularidad” es aquella propiedad de un proyecto que describe la medida en que este puede descomponerse en componentes más pequeños, o módulos, que es posible producir independientemente antes de ensamblarlos en un conjunto. Si los módulos son independientes, los colaboradores individuales pueden elegir cuándo y cómo contribuir con independencia de lo que hagan los demás, lo cual maximiza su autonomía y flexibilidad para definir la naturaleza, alcance y temporalidad de su participación en el proyecto. [...] La “granularidad” se refiere al tamaño de los módulos, en términos de tiempo y esfuerzo que un individuo debe invertir para producirlos. [...] Por consiguiente, la cantidad de personas que, en principio, pueden participar en un proyecto es inversamente proporcional a la escala de la contribución mínima que se requiere para producir un módulo servible. Así pues, la granularidad de los módulos determina la mínima inversión individual posible que se requiere para participar en un proyecto.

1.4. Por qué un Decidim para Quererla es Crearla

Las razones que nos llevaron a implementar la plataforma Decidim para desarrollar diferentes actividades dentro de nuestro último proyecto de investigación y del movimiento QeC son fruto de una voluntad de coherencia intelectual y política con nuestra metodología y posicionamiento investigador. En este sentido, la primera razón parte de la apuesta del proyecto por trabajar en favor de la educación inclusiva de forma colectiva y participativa:

Queda por delante impulsar luchas que den salida a una situación de evidente acoso social y educativo, que permitan la construcción de nuevos proyectos de vida. Pero, de vida comunitaria; no podemos volver a incurrir en el error de focalizarnos en lo individual. Eso es precisamente lo que propone el proyecto de hacer las escuelas inclusivas: sacar del pozo de lo individual el problema, porque ese ejercicio condena las diferencias. (Calderón-Almendros y Rascón, 2022, p. 44)

La segunda razón, de índole más metodológica, tiene que ver con la intención por parte del grupo de poner en marcha una serie de procesos de IAP en diferentes escuelas de Latinoamérica y España, haciendo uso de los materiales construidos previamente y de otros recursos producidos ad hoc. Así, la denominada *Red Internacional de Escuelas por la Inclusión y la Equidad*¹³ comenzó en mayo de 2024 y a ella se han sumado 29 centros, 19 pertenecientes al territorio español, 4 de México, 3 de Colombia, y otros 3 en Costa Rica, Brasil y Chile. Con ellas se desarrollan diferentes reuniones telemáticas de coordinación de la implantación de estas IAPs así como de seguimiento de las tareas que han de cumplimentar los centros entre cada reunión. Este importante crecimiento en el número de participantes, sumado a limitaciones como la diferencia horaria y de disponibilidad o la obvia incapacidad de trasladarnos físicamente a los centros, requería una planificación y organización marcadamente *online* que, sin sustituir a los necesarios encuentros presenciales en cada territorio, facilita en gran medida la tarea.

Por otro lado, estamos hablando de un proyecto de investigación muy maduro y prolífico, de cuyo amplio bagaje he dado cuenta a lo largo de estas líneas. Así, en su edición anterior se llegaron a ver implicadas cerca de 500 personas entre las diferentes actividades realizadas (Calderón-Almendros y Rascón, 2022, p. 48), por lo que contamos con un relevante respaldo de personas comprometidas en mayor o menor medida en QeC. Bajo estas circunstancias, contar con una plataforma virtual propia de participación nos permitiría trascender las limitaciones de una página web estática (por lo demás muy nutrida) y, sobre todo, de los perfiles en diferentes plataformas de redes sociales comerciales. Se trataba, pues, de explorar las posibilidades que Decidim nos ofrecía de sustentar y ampliar estas relaciones ya establecidas, animando a las personas implicadas tanto a asumir un papel más activo como a tomar distancia cuando no dispusieran del tiempo necesario, pero siempre con la oportunidad de ponerse al día mediante la consulta sencilla de la agenda de reuniones de los distintos procesos, de los resúmenes y actas de encuentros anteriores, etc.

Además, la oportunidad de aglutinar las diferentes conversaciones, encuentros, debates, actas y propuestas que se dan en el movimiento en un mismo espacio virtual facilita en gran medida la tarea de documentación, así como la difusión de las decisiones y acciones de QeC a otras personas. A su vez, Decidim da la posibilidad de limitar el acceso y la visibilidad al público en general de, por ejemplo, un encuentro, otorgando acceso sólo a las personas registradas en la plataforma e incluso solo a ciertas participantes dentro de las registradas, por lo que brinda espacios seguros para que se den ciertas conversaciones o toma de decisiones.

Otro aspecto relevante está relacionado con la filosofía de acceso libre que guía las acciones de QeC desde sus primeras campañas (Autores, 2024). Todas las producciones audiovisuales del colectivo, incluido el largometraje *Educación inclusiva: Querierla es crearla* (Barriga, 2022)¹⁴, se difunden bajo la lógica del “*copyleft*” (Stallman, 2004, pp. 92-93). Para ello, se emplea la licencia *Creative Commons* Reconocimiento-

¹³ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/red-escuelas-por-la-inclusion/>

¹⁴ Véase <https://creemoseducacioninclusiva.com/documental-quiererla-es-crearla/>

Compartir Igual 4.0, que permite copiar, compartir y adaptar las obras, siempre que se cite su autoría y se mantenga la misma licencia en las obras derivadas. Una muestra de este compromiso fue la instalación de una instancia de *PeerTube* —plataforma de video libre— en los servidores del Servicio Central de Informática de la Universidad de Málaga (UMA) (Solera y Cabello, 2024).

En coherencia con esta filosofía, Decidim también se construye de forma colaborativa con software libre y se publica bajo licencias *Creative Commons* By-SA para textos, imágenes y materiales, además de la *Open Access Database Licence* para los datos (Barandiaran et al., 2024, pp. 4-5). Estas decisiones aseguran la transparencia, la reutilización del conocimiento y la sostenibilidad comunitaria del proyecto.

Asimismo, Decidim es una infraestructura multiusuario, lo que significa que puede albergar varias instancias independientes en un mismo servidor. Este modelo permite que distintas instituciones, organizaciones o proyectos compartan una sola instalación, reduciendo costes de gestión y mantenimiento y mejorando la eficiencia del servicio (Barandiaran et al., 2024, p. 76). Gracias a esto, el movimiento QeC pudo instalar su versión de Decidim en los servidores del Servicio Central de Informática de la UMA, ofreciendo a otros grupos universitarios la posibilidad de crear sus propias instancias.

Esta práctica responde al modelo de *software* público como servicio (pSaaS) —*public Software as a Service*— descrito por Barandiaran et al. (2024, p. 76), que fomenta el uso compartido de herramientas digitales entre entidades públicas y comunitarias. Más allá del ahorro económico, esta estructura impulsa lo que Decidim denomina “alianzas público-comunes”, es decir, colaboraciones sostenibles entre instituciones y ciudadanía basadas en la transparencia, el conocimiento abierto y la co-gestión tecnológica.

2. Cómo hacer un Decidim para QeC

2.1. El proceso de implementación

A la vista del conjunto de razones descritas, en mayo de 2024, presenté la plataforma Decidim a mis compañeras y compañeros del proyecto de investigación en una reunión híbrida celebrada en la UMA, con participación presencial y virtual de colegas de España y América Latina. Durante este encuentro debatimos la posibilidad de asumir el reto de instalar y adaptar esta infraestructura democrática para fortalecer la colaboración entre quienes impulsamos la educación inclusiva. Tras el visto bueno del equipo, inicié junto a Florencio Cabello las tareas técnicas necesarias para su puesta en marcha.

Optamos por comenzar con una versión inicial de la plataforma centrada en los espacios y componentes que sabíamos usaríamos desde el inicio. Por ello, los apartados “Iniciativas” y “Consultas” no forman parte de *decidimoseducacioninclusiva.uma.es* en esta fase inicial. Dado el carácter internacional del proyecto y del movimiento QeC, la plataforma se diseñó como un entorno multilingüe, disponible en castellano, inglés, francés, portugués, catalán, euskera y gallego, para facilitar la participación global.

Una vez configurada la estructura básica, comenzamos la formación del equipo. Como el proyecto se encuentra aún en una etapa temprana, optamos por una estrategia diseminada: un proceso flexible y en constante aprendizaje. En lugar de clases magistrales, priorizamos el trabajo colaborativo, explorando la plataforma de forma práctica.

En una primera fase, Florencio y yo mantuvimos varias reuniones para resolver dudas técnicas y comprender el funcionamiento de los diferentes espacios participativos. De este trabajo surgió el Manual básico de administración de interfaz Decidim-QeC (v0.28), elaborado por Florencio, que sirve de guía inicial para las futuras administradoras.

Posteriormente, realizamos una primera reunión híbrida de formación con compañeras del grupo de investigación y de QeC. Algunas participaron presencialmente y otras accedieron por primera vez a través de la propia instancia. Durante el encuentro presenté la estructura de la plataforma, los procedimientos de registro y administración, y los principales espacios y componentes, incluido el de “Encuentros”, desde el cual se convocó la propia reunión. También debatimos sobre la creación de asambleas, el grado de publicidad o privacidad de los eventos y las formas de participación más adecuadas.

Finalmente, Florencio e Indira Martínez de Illarduya, compañera del Colectivo Estudiantes por la Inclusión, acordaron realizar una serie de encuentros de formación abiertos a través de la plataforma para profundizar en su aprendizaje¹⁵.

La implicación de integrantes del colectivo Estudiantes por la Inclusión en las primeras fases de formación y configuración de la plataforma permitió incorporar desde el principio perspectivas juveniles sobre accesibilidad, lenguaje y modos de participación, cuestiones clave para democratizar el uso de la herramienta.

2.2. Cómo hemos articulado la plataforma

Decidim se diseñó en un principio para favorecer la participación ciudadana en la toma de decisiones del Ayuntamiento de Barcelona. Al pensar su diseño como medio comunicativo y deliberativo entre una administración y su ciudadanía, la plataforma está construida a partir de esta lógica que, aunque tiene una alta capacidad de modulación, en ocasiones hemos tenido que “traducir” a nuestra diversas necesidades operativas como comunidad.

Si bien actualmente nos encontramos en una fase inicial en el desarrollo nuestra instancia, por lo que no puedo descartar que en el futuro sufra una o varias modificaciones, estimo oportuno adelantar algunas cuestiones relativas a cómo hemos articulado en este tiempo la plataforma, así como desgranar nuestra organización del workshop internacional que celebramos en Barcelona a finales de octubre de 2024 a través de ella.

Desde que lanzamos la plataforma en junio de 2024 hasta el momento en el que escribo estas líneas¹⁶, contamos con 873 participantes, 13 de ellas con la función de administradoras, se han realizado 84 encuentros, se han escrito 179 comentarios y se han redactado 13 propuestas entre sus diferentes espacios.

Entre los “procesos” activos, destaca la *Red Internacional de Escuelas para la Inclusión y la Equidad*, que agrupa centros educativos de España y América Latina. También se han constituido varias “asambleas”, algunas de acceso público, como: *Nos organizamos*, *Estudiantes por la Inclusión*, *Familias*, *Quererla es Crearla Mediterránea* (que coordina actividades en Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana, Murcia y Andalucía), *Crear*

¹⁵ Véase: <https://decidimoseducacioninclusiva.uma.es/assemblies/nos-organizamos/f/5/meetings>

¹⁶ Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2025.

redes de apoyo, Orientación y Quererla es Crearla Noroeste (que agrupa a Galicia, Asturias y León).

Además, hemos celebrado dos “jornadas”. La primera, *Las AMPAS como aceleradoras de una educación inclusiva*¹⁷, tuvo lugar los días 20 y 21 de julio de 2024 en Arcos de la Frontera (Cádiz). La plataforma se utilizó para planificar reuniones previas, debatir el programa y recoger aportaciones de los participantes. A raíz de este evento se inició el proceso Construcción de la Guía: *El cambio educativo desde las AMPAS*.

La segunda jornada, el *Workshop Cataliza 2024* celebrado en Barcelona, los días 25 y 26 de octubre en el *Hub Social de la Fundación Bofill*, supuso un paso importante en la consolidación de la plataforma. Su relevancia justifica un análisis específico, ya que permitió comprobar el potencial de Decidim como herramienta para organizar y documentar de forma colectiva las acciones de QeC.

3. Primera gran prueba: el Workshop Cataliza 2024

Desde el comienzo del estudio que sustenta *Quererla es Crearla*, nuestro grupo de investigación ha estado organizando eventos participativos que han ayudado a enfocar nuestros esfuerzos de manera conjunta y coordinada: así, en 2018 tuvo lugar en Málaga el *Workshop Orienta*¹⁸; en 2020 se llevaron a cabo de forma virtual las ya mencionadas *Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)* (Calderón-Almendros y Rascón, 2020); y en 2022 nos reunimos en Madrid en torno al *Workshop Crearla*¹⁹. Sin tratarse de un evento aislado, el encuentro que tuvo lugar en Barcelona en 2024 representa, sin embargo, la primera vez en que poníamos en práctica la participación híbrida a través del Decidim de QeC que detallaré a continuación.

Cabe recordar aquí que una de las actividades propuestas por los investigadores principales para la Convocatoria de 2022 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España era el desarrollo de un *workshop* internacional en el que participasen familiares, profesionales y estudiantes para abordar la experiencia de la escolarización de niños y niñas y la desigualdad escolar. Con él se pretendía fomentar un encuentro de trabajo a través de la comunicación igualitaria de estos colectivos con el objeto de realizar una evaluación de la experiencia de la escolarización en España y América Latina. Igualmente este workshop buscaba iniciar una serie de líneas estratégicas para trabajar coordinadamente en los diferentes territorios por la transformación necesaria de las escuelas. En suma, para nuestro equipo este tipo de encuentros constituye un marco inmejorable para el desarrollo del resto de la investigación y para la movilización de un grupo internacional de activistas que generen propuestas de trabajo, con especial énfasis en el impulso del mencionado colectivo Estudiantes por la inclusión.

A partir de esta propuesta, desde el proyecto de investigación establecimos que en 2024 el *Workshop Cataliza*²⁰ debería ser ya ese encuentro internacional entre familias, estudiantes y profesionales y otros agentes comunitarios para impulsar el movimiento por la educación inclusiva. De este modo, la continuidad del trabajo participativo, organizado y sistemático que QeC venía desarrollando desde hace más de seis años

¹⁷ Véase: <https://decidimoseducacioninclusiva.uma.es/conferences/AMPASaceleran>

¹⁸ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/2024/10/workshop-orienta/>

¹⁹ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.com/2024/10/workshop-crearla/>

²⁰ Véase: <https://decidimoseducacioninclusiva.uma.es/conferences/workshopcataliza>

podría apoyar la construcción de una Red Internacional de escuelas por la inclusión y la equidad, dirigida a facilitar y acelerar el proceso de transformación de los sistemas educativos de España y América Latina para hacerlos más inclusivos.

Sobre la base de pensar y construir globalmente para actual localmente en la creación de un movimiento social por la educación inclusiva, organizamos con QeC y el departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y M.I.D.E el citado Workshop Cataliza los días 25 y 26 de octubre de 2024, de 9:00 a 20:30 horas, en el Hub Social de la Fundació Bofill en Barcelona.

Conscientes del valor de lo que hemos ido construyendo, así como del momento singularmente importante que atravesamos, este encuentro tenía dos grandes cometidos: por una parte, acompañar a la Red Internacional de Escuelas por la Inclusión y la Equidad en sus primeros pasos para avanzar en la transformación de sus realidades; por otra, seguir desarrollando el movimiento social por la educación inclusiva en España y en América Latina. Más concretamente, formulamos así, los objetivos del *Workshop Cataliza*:

- Facilitar y acelerar el proceso de transformación de políticas, culturas y prácticas educativas en escuelas de España y América Latina, orientándolas a la inclusión y la equidad a través de metodologías participativas.
- Constituir un espacio para el desarrollo de la Red Internacional de escuelas por la Inclusión y la Equidad.
- Conocer y comprender las concepciones educativas, experiencias y prácticas profesionales implicadas en los procesos de inclusión escolar.
- Aprender de los saberes del alumnado, las familias y los y las profesionales, favoreciendo que todos los miembros de la comunidad educativa puedan contar sus experiencias escolares y sus propuestas de mejora.
- Identificar, desarrollar y compartir los mecanismos de colaboración utilizados en los diferentes centros educativos.

Para llevar esto a cabo, el *Workshop Cataliza* se estructuró en dos jornadas de trabajo intensivo, la primera centrada en apoyar a la red de escuelas y la segunda en vertebrar el movimiento social. Dadas las diferencias horarias con América Latina, las mañanas de cada uno de estos días estuvieron destinadas a los y las participantes de España y las tardes, al Workshop Internacional. Independientemente de esta previsión, todos los participantes podían participar en cualquier sesión, según este esquema: el viernes 25 de octubre, la sesión de la mañana se dedicó fundamentalmente a trabajar con la Red de Escuelas de España, mientras que la sesión de la tarde se dedicó al trabajo con la Red Internacional de Escuelas, con énfasis en América Latina. El sábado 26 de octubre por la mañana avanzamos en el estado y agenda del Movimiento Social por la Educación Inclusiva en España, y por la tarde nos dedicamos a generar líneas de trabajo para el avance del Movimiento Social Internacional. En síntesis, los días se distribuyeron como se recoge en la Figura 1.

Figura 1

Horarios del Workshop Cataliza 2024. Fuente: elaboración propia para las redes sociales de Quererla es Crearla



Dado que se trataba de un evento de carácter internacional, previmos que muchas personas, pese a su interés por participar, no podrían estar presencialmente en Barcelona esos días. Particularmente para todas aquellas personas que participasen desde América Latina, en las semanas antes de la celebración del *Workshop* hicimos una convocatoria de vídeos en los que pedíamos que esbozasen su historia, un dolor y una alegría asociados a la escuela. No buscábamos historias edulcoradas, sino narrativas reales que contasen lo bueno y lo malo que estaban viviendo en relación con la educación escolar. Esta convocatoria recibió una gran respuesta y pudimos contar con casi 40 testimonios de diferentes países (Colombia, Venezuela, Chile, Uruguay, Argentina, México, Paraguay, Brasil y Perú), todos ellos disponibles en la instancia de *Peertube* de QeC²¹, también instalada y mantenida en colaboración con el SCI de la UMA.

²¹ Véase: <https://cremoseducacioninclusiva.uma.es/w/p/3mPiV1usXD4wVFgMq7eDRN>

A su vez, y gracias a Bitlab²², durante el evento establecimos la infraestructura necesaria para retransmitir las sesiones plenarias en *streaming* a través de nuestra instancia de *Peertube*, para que pudiesen ser seguidas por las personas interesadas dentro y fuera de nuestras fronteras. Como complemento de lo anterior (sobre todo para disponer de un chat en directo que no nos permitía nuestro *Peertube*) y específicamente para facilitar la participación remota en los talleres en grupos pequeños, habilitamos diferentes videoconferencias sobre la instancia de *Jitsi Meet* que ofrece *Guifi.net*²³. También se utilizó el hashtag #WorkshopCataliza en plataformas de redes sociales para que las personas que siguiesen los debates y el trabajo asambleario pudieran compartir imágenes y comentarios etiquetados del evento.

Pero para que todo esto pudiese suceder, lo primero que debíamos gestionar con las asistentes eran las inscripciones al workshop. Si bien en el caso del Workshop Crearla de 2022 en Madrid, solo había un tipo de inscripción y las realizamos a través de una encuesta en el servicio libre y cifrado Cryptpad, para Barcelona, debido a las distintas formas de participación y las diferentes temáticas que se abordarían, decidimos que lo más sencillo para nuestras asistentes era habilitar cuatro tipos de inscripciones diferentes en nuestra plataforma.

Esta última opción nos llevó a abordar la primera adaptación de Decidim a nuestras necesidades. La cuestión que planteo aquí es que, si bien el mencionado espacio “Jornadas” da la opción de gestionar las inscripciones a través de una configuración predeterminada, desde la organización del evento necesitábamos recopilar una serie de datos sobre las asistentes para poder coordinarlo adecuadamente. Lamentablemente, dicha configuración predeterminada no incluye la opción de realizar una serie de preguntas a quien desea inscribirse, por lo que, para no tener que enviar tras la inscripción a cada participante una encuesta que podrían no contestar, decidimos que lo más conveniente era realizar las citadas inscripciones creando diferentes “encuentros” para cada una, dado que las inscripciones a ellos sí permiten incluir una encuesta previa.

Con este método, además, perseguíamos simplificar la tarea de registrarse por primera vez en la plataforma para futuras actividades. No en vano, para apuntarte al workshop primero debías tener una cuenta en decimoseduccioninclusiva.uma.es, algo relativamente sencillo de completar –ingresar un correo electrónico y una contraseña– si la asistente ya estaba motivada a rellenar el resto de los campos para participar en el encuentro. Además, contamos con la inestimable ayuda de nuestra compañera Indira Martínez de Illarduya, que elaboró un detallado tutorial sobre cómo realizar esta acción²⁴. Gracias a todo ello, puedo afirmar que esta adaptación de Decidim a las inscripciones del WorkshopCataliza resultó una forma muy fructífera de introducir a nuestros colaboradores en el funcionamiento de la plataforma.

De cara al desarrollo del evento, dada la citada diferente naturaleza de las actividades que tendrían lugar en él, también nos valimos del espacio “encuentros” para plasmarlas a modo de “programa”²⁵. Esto nos permitía a su vez generar diferentes enlaces para acceder *online*, desgranar los vídeos del encuentro en función del tema que tratar y, lo que finalmente reconocimos como más importante, subir instantáneamente las actas

²² Véase: <https://www.bitlab.cat/es/>

²³ Véase: <https://meet.guifi.net/>

²⁴ Véase: <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/tQrdZ2tFTtrEqEzVETE8b7>

²⁵ Véase: <https://decimoseduccioninclusiva.uma.es/conferences/workshopcataliza/program/9>

de cada charla, taller o asamblea en cada cierre de encuentro, lo que nos permitía reunir y ofrecer en tiempo real la documentación de cada uno de los actos²⁶.

Con vistas a calibrar la envergadura del evento, apunto aquí que, entre asistentes presenciales y online, llegamos a contar con más de 300 participantes. En este sentido, he de incidir en que esta combinación de actividades, encuentros presenciales e híbridos, mesas redondas, charlas y asambleas, sumado a los *streamings* y las participaciones *online* a través de videoconferencias pudo llevarse a cabo gracias a la adecuación del espacio prestado por la Fundació Bofill y al maratónico trabajo de todos los colaboradores de nuestra organización: el equipo del Sindicato Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona²⁷, los citados realizadores de Bitlab, La Llacana²⁸ y los intérpretes de lenguaje de signos de Entre Signos²⁹. Igualmente incalculable fue la ayuda de todas aquellas personas que participaron tanto desde el equipo de investigación como desde QeC en moderar, dinamizar y, lo más importante, tomar actas de cada encuentro.

4. Discusión y conclusiones: Reflexiones sobre un proceso en marcha

El ciclo continuo de reflexión y acción que ha caracterizado el desarrollo de este proyecto no puede considerarse concluido en el momento de redacción del presente artículo, ya que el proceso de transformación que lo sustenta continúa abierto y en evolución. La implantación de la plataforma Decidim para el movimiento QeC, iniciada en junio de 2024, ha representado un hito importante dentro de esa trayectoria. Si bien su primera gran puesta a prueba –el Workshop Cataliza 2024– fue superada con éxito, aún es necesario recorrer nuevas etapas antes de poder formular conclusiones más definitivas.

La experiencia hasta el momento me permite afirmar que el uso de Decidim ha contribuido significativamente a organizar, documentar y proyectar las acciones del movimiento. La articulación de registros audiovisuales, transcripciones y actas dentro de la plataforma no solo ha permitido generar una memoria compartida del evento, sino que ha servido como base para orientar futuras líneas de acción. Este uso de la infraestructura digital como entorno recursivo (Kelty, 2019) ha demostrado su utilidad no solo como herramienta técnica, sino como espacio de reflexión, coordinación y construcción colectiva.

Sin embargo, sería reduccionista centrar exclusivamente la atención en la herramienta tecnológica, sin considerar el entramado sociopolítico en el que se inserta. La participación democrática en procesos educativos no puede agotarse en el uso de plataformas digitales. Por el contrario, si bien las TIC y plataformas como Decidim pueden facilitar procesos participativos, su eficacia real depende de cómo se inscriben en culturas organizativas, metodologías y prácticas que reconozcan y valoren la pluralidad de voces, especialmente aquellas que históricamente han sido silenciadas en el sistema educativo.

²⁶ Véase como ejemplo:

<https://decidimoseducacioninclusiva.uma.es/conferences/workshopcataliza/f/9/meetings/58>

²⁷ Véase: <https://manteros.org/>

²⁸ Véase: <https://lallucana.com/>

²⁹ Véase: <https://entresignos.com/es/>

En este sentido, una de las tareas pendientes más urgentes tiene que ver con la apertura y sostenimiento de espacios de participación donde estos actores no solo sean destinatarios, sino protagonistas en la toma de decisiones. La plataforma Decidim, con su diseño modular y niveles diferenciados de participación, ofrece potencial para ello, pero su apropiación efectiva requiere procesos formativos que distribuyan el conocimiento técnico y reduzcan las barreras de entrada. Esta necesidad de formación continua es, además, una condición para evitar que el uso de la herramienta reproduzca nuevas formas de exclusión digital o tecnocrática dentro de los propios movimientos sociales.

El papel del alumnado como sujeto político resulta especialmente significativo en este proceso. Su participación activa en la definición de agendas, la creación de espacios de deliberación y el diseño de actividades dentro de la plataforma permite ampliar y diversificar las formas de intervención en el movimiento, incorporando temporalidades, lenguajes y modos de participación que a menudo quedan fuera de los marcos institucionales tradicionales. Este enfoque multiescalar y multiformato ha mostrado ser clave para reducir barreras, particularmente para quienes no están familiarizados con dinámicas digitales o con los registros formales del debate educativo.

En esta línea, la experiencia evidencia que el alumnado actúa también como agente epistémico fundamental en la transformación escolar. Las contribuciones del colectivo Estudiantes por la Inclusión y los materiales recientemente publicados (Mojtar Mendieta et al., 2025) revelan que sus aportaciones no se limitan a narrar vivencias, sino que formulan propuestas que influyen directamente en la orientación pedagógica y política del movimiento. Integrar estas voces en Decidim –habilitando espacios para plantear discusiones, generar actas o presentar propuestas– consolida la plataforma como un dispositivo capaz de redistribuir la capacidad de intervenir en la vida colectiva, fortaleciendo así la dimensión democrática del movimiento.

Por otra parte, si algo pude aprender en el marco del documental *Educación Inclusiva: Quererla es Crearla* (2022) es que los encuentros presenciales siguen siendo fundamentales para el fortalecimiento de vínculos, el cuidado mutuo y la construcción de comunidad. Lejos de sustituir estos espacios, las infraestructuras digitales deberían funcionar como soporte para su ampliación y profundización. Es en esta articulación –entre lo digital y lo presencial, entre la técnica y lo político– donde se juega la posibilidad real de construir una infraestructura participativa al servicio de la transformación educativa.

En suma, la experiencia aquí documentada confirma el potencial de plataformas digitales como Decidim para democratizar procesos educativos, siempre que su implementación esté guiada por principios de justicia social, inclusión y participación crítica. Para ello, es imprescindible evitar una visión tecnocrática que coloque en el centro la herramienta en lugar del proceso colectivo. La tecnología, por sí sola, no garantiza participación ni inclusión; son las prácticas sociales, los marcos ético-políticos y los compromisos organizativos los que pueden convertir estas infraestructuras en verdaderos espacios de emancipación y cambio.

Referencias

- Barandiaran, X., Calleja-López, A., Monterde, A. y Romero, C. (2024) *Decidim, a technopolitical network for participatory democracy*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-50784-7_1

- Barriga, C. (2022). *Educación inclusiva: Quererla es crearla* [Video]. Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social (RTI2018-099218-A-I00).
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29, 115-120. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-16>
- Benkler, Y. (2015). *La riqueza de las redes* (Trad. M. Itatí Portillo et al.). Icaria.
- Calderón-Almendros, I., Mojtar Mendieta, L. y Cabello Fernández-Delgado, F. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Calderón-Almendros, I. y Rascón Gómez, M. T. (Coords.). (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Calderón-Almendros, I. y Rascón Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey Publishers.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza* (Trad. M. Talens). Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Hartsock, N. (1975). Fundamental Feminism: Process and Perspective. *Quest*, II(2), 67-80.
- Kelty, C. (2019). *Two Bits. La trascendencia cultural del software libre* (Trad. A. M. Alconchel et al.). Icaria.
- Mojtar Mendieta, L., Rascón-Gómez, M. 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*, 28(3) 1-19. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2454281>
- Solera Navarro, F. y Cabello Fernández-Delgado, F. (2024, 15 de mayo). *Cómo rodar un movimiento: el proceso de creación del documental "Educación inclusiva: Quererla es crearla"*. [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre Movimientos Sociales y TIC Move.net.
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre* (Trad. J. Rowan, D. Sanz Paratcha y L. Trinidad). Traficantes de Sueños.

Breve CV de la autora

Fátima Solera Navarro

Gestora de proyectos culturales e investigadora en comunicación digital, con foco en privacidad, procomún y participación democrática. Doctora en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga (2025), ha realizado estancias en el IN3-UOC y la Universidad de Viena. Ha contribuido a proyectos competitivos del Ministerio de Ciencia e Innovación (RTI2018-099218-A-I00 y PID2022-140193OB-I00) y participado en congresos internacionales en España y Brasil. Su trabajo combina investigación crítica y práctica cultural, con publicaciones sobre ofuscación,

tecnopolítica y democracia participativa, además de participación en proyectos y congresos internacionales sobre inclusión y tecnologías sociales.

Email: fsolera@protonmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0143-7629>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Escuelas que Escuchan: Relatos Estudiantiles de Inclusión, Límites y Horizontes

Schools that Listen: Student Narratives of Inclusion, Limits, and Horizons

Beatriz Margarita Celada ¹, Maria de Fátima Damasceno Freitas ¹, Maria Mabel Mora ¹, Karina Arch ^{*,2,1} y Luciana Nieto ¹

¹ Universidad Nacional del Comahue. Argentina

² Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

RESUMEN:

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada en el marco del proyecto *Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa*, llevado a cabo por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). El estudio se sitúa en una escuela secundaria pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en un contexto atravesado por desigualdades sociales, económicas y educativas. El objetivo del trabajo es analizar cómo se construyen prácticas de inclusión educativa en la escuela secundaria a partir de la escucha de las experiencias estudiantiles y de las intervenciones institucionales orientadas al acompañamiento de trayectorias educativas diversas. Desde un enfoque cualitativo y colaborativo, se utilizan entrevistas, observaciones participantes y registros institucionales, organizados analíticamente en lo que se denomina tramas reflexivas, que articulan escenas escolares, relatos y aportes conceptuales. Los resultados muestran que la inclusión se configura en prácticas cotidianas que desbordan los marcos normativos y se sostienen en la construcción de vínculos de confianza, el reconocimiento de las condiciones de vida de las y los estudiantes y la implementación de estrategias institucionales de cuidado que evitan la estigmatización. Se concluye que la inclusión educativa implica una apuesta pedagógica, ética y política orientada a la justicia educativa.

DESCRIPTORES:

Inclusión educativa, Desigualdad, Experiencia escolar, Escucha activa, Vínculo pedagógico.

ABSTRACT:

This article presents partial results of a research study conducted within the framework of the project *Inclusive Practices in Secondary Schools in Patagonia with Students with Disabilities and/or in Situations of Educational Disadvantage*, carried out by the National University of Comahue (Argentina). The study is situated in a public secondary school in the city of Comodoro Rivadavia, in a context shaped by social, economic, and educational inequalities. The aim of the paper is to analyze how educational inclusion practices are constructed in secondary education through listening to students' experiences and institutional interventions aimed at supporting diverse educational trajectories. Using a qualitative and collaborative approach, the study draws on interviews, participant observations, and institutional records, analytically organized into what are termed reflective frameworks, which articulate school scenes, narratives, and conceptual contributions. The findings show that inclusion takes shape in everyday practices that go beyond normative frameworks and are sustained by the construction of relationships of trust, recognition of students' living conditions, and the implementation of institutional care strategies that prevent stigmatization. It is concluded that educational inclusion entails a pedagogical, ethical, and political commitment oriented toward educational justice.

KEYWORDS:

Educational inclusion, Inequality, School experience, Active listening, Pedagogical relationship.

CÓMO CITAR:

Margarita Celada, B., Damasceno Freitas, M. F., Mora, M. M., Arch, K. y Nieto, L. (2025). Escuelas que escuchan: relatos estudiantiles de inclusión, límites y horizontes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 169-185.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200169>

1. Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un horizonte ético, político y pedagógico en los sistemas educativos latinoamericanos. No obstante, su implementación se desarrolla en contextos profundamente atravesados por desigualdades sociales, económicas y territoriales que inciden de manera directa en las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes. En este escenario, la escuela secundaria se configura como un espacio particularmente tensionado, en el que las promesas de inclusión conviven con formatos institucionales históricamente selectivos y con prácticas que tienden a reproducir la exclusión.

En Argentina, el sistema educativo se rige por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), que define la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. La sanción de esta normativa implicó un cambio sustantivo para la educación secundaria, al establecer su obligatoriedad y convertir lo que históricamente había sido un privilegio de determinados sectores, en un derecho universal para adolescentes y jóvenes.

Sin embargo, diversos estudios advierten que la extensión de la obligatoriedad no garantiza por sí misma el ejercicio pleno del derecho a la educación. Tal como señala García (2020), las políticas de promoción de la igualdad educativa se orientan a enfrentar situaciones de injusticia, marginación y estigmatización que continúan afectando las trayectorias escolares. En este sentido, el desafío no se limita al acceso al nivel secundario, sino que involucra la permanencia, la terminalidad y la construcción de experiencias escolares significativas.

La obligatoriedad de la educación secundaria pone así en evidencia una tensión persistente entre lo que establecen las normativas y lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las instituciones. Coincidimos con autores como Pitluk (2021) y Gómez Chamorro y Copolechio Morand (2024) en que la inclusión educativa constituye un proceso en permanente construcción, atravesado por disputas, límites estructurales y decisiones institucionales situadas.

En este marco, la inclusión educativa no puede pensarse únicamente como una prescripción normativa, sino como un proceso complejo que se juega en la vida cotidiana de las escuelas. Las instituciones se ven desafiadas a construir respuestas situadas frente a trayectorias heterogéneas, condiciones de vida precarias y experiencias de estigmatización que atraviesan a gran parte del estudiantado. Estas tensiones adquieren particular relevancia en contextos urbanos marcados por la desigualdad social, donde la escuela se convierte en uno de los pocos espacios públicos capaces de ofrecer contención, reconocimiento y acompañamiento.

La investigación se inscribe en una perspectiva crítica de la inclusión y adopta un enfoque colaborativo, orientado a producir conocimiento junto a los actores escolares, recuperando sus experiencias, interpretaciones y modos de intervención frente a las desigualdades que atraviesan la vida institucional.

El trabajo se centra en una escuela secundaria pública ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut, que recibe a estudiantes provenientes de sectores socialmente vulnerados. A partir del análisis de escenas escolares, relatos institucionales y experiencias estudiantiles, el artículo se propone indagar cómo se construyen prácticas de inclusión en la escuela secundaria, poniendo especial atención en aquellas intervenciones que se sostienen en la escucha activa, el vínculo pedagógico y el cuidado de las trayectorias educativas.

Desde los aportes de la pedagogía crítica y la educación inclusiva, el objetivo del artículo es analizar cómo determinadas prácticas institucionales desbordan los marcos prescriptivos y habilitan a la escuela a constituirse como un espacio de amparo y justicia educativa frente a la violencia estructural y la desigualdad social. En este sentido, el trabajo busca contribuir a las discusiones actuales sobre inclusión educativa en el nivel secundario, desde una mirada situada, crítica y comprometida con la transformación de las prácticas escolares.

2. Horizontes conceptuales - Marco Referencial

Esta investigación se enmarca en la perspectiva de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2009) en tanto entendemos la escuela como un espacio de lucha política y cultural; donde es necesario desafiar las estructuras de poder y las ideologías que perpetúan la desigualdad, promoviendo la reflexión y la acción social transformadora.

La educación inclusiva, en su definición más profunda, no se reduce al acceso físico al aula, ni a la mera permanencia. Se trata de una apuesta por garantizar que todos y todas –independientemente de sus capacidades, trayectorias, orígenes, géneros o identidades– puedan participar plenamente del proceso educativo. Ainscow (2024) retoma este enfoque desde una mirada actualizada, subrayando que *todas y todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual*, lo cual revitaliza la inclusión como principio general para garantizar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos.

La pedagogía crítica, así como la perspectiva de educación inclusiva comparten un horizonte ético y político común: la transformación de la escuela en un espacio de justicia, reconocimiento y participación real para todos. Ambas se constituyen como respuestas a sistemas educativos que, históricamente, han reproducido exclusión, desigualdad y silenciamiento.

Desde una pedagogía latinoamericana, Freire invita a docentes y estudiantes a leer críticamente su realidad y a transformarla colectivamente, afirmando que la educación no es neutral, ya que contribuye a reproducir o a transformar las condiciones sociales existentes. En tal sentido, interpretamos que la inclusión escolar se enmarca en la lucha por la equidad y el reconocimiento de las diversidades buscando revertir las relaciones de poder desiguales mediante la construcción de espacios de participación, visibilidad y derecho. Por ello, entendemos que implica no solo identificar barreras físicas o curriculares, sino también desafiar estigmas, prejuicios y prácticas normalizadoras.

El autor nos desafía a cuestionar la noción impuesta de "normalidad" en la educación. Desde esta perspectiva crítica, la inclusión trasciende la idea del "estudiante promedio" y, en su lugar, propone adaptar el sistema educativo a la vasta diversidad de estudiantes, en lugar de lo contrario. Su concepto de praxis –la articulación intrínseca entre la reflexión crítica y la acción transformadora– se vuelve crucial: no basta con identificar la exclusión; es imperativo actuar de manera consciente para desmantelarla.

La emancipación en el marco de la educación inclusiva busca romper con los sistemas que oprimen, etiquetan o marginan, y aspira a construir las condiciones necesarias para que todos los y las estudiantes se reconozcan como sujetos de derecho, con la capacidad inherente de aprender, participar activamente y transformar su entorno.

La inclusión educativa requiere una transformación profunda de la cultura escolar (Slee, 2023) que reconozca y valore la diversidad de identidades y experiencias del estudiantado, promoviendo activamente la diferencia y enfrentando las desigualdades estructurales presentes en el sistema educativo.

En síntesis, estas dos perspectivas convergen en un mismo compromiso profundo: construir una escuela que no perpetúe las desigualdades, sino que las combata activamente; una escuela donde todos los individuos sean bienvenidos y donde cada uno pueda ser escuchado, valorado y acompañado plenamente en su proceso de aprendizaje y en su trayecto de vida.

El diálogo, un pilar insoslayable de la pedagogía freiriana, es fundamental en el marco de la educación inclusiva. Es por medio de esta interacción que se valoran las experiencias y los saberes de cada estudiante, lo que facilita la creación de una comunidad de aprendizaje que respeta profundamente la diferencia. Como sostienen Skliar (2023) y Duschatzky (2017), la escucha atenta del otro no es solo un gesto ético, sino también político y pedagógico que redefine la práctica docente. Para este autor, “la escucha es un trabajo, un procedimiento que desbarata una gramática y una sintaxis, para extraer ese detalle que, interrogado en sus cualidades inagotables, hace a la actividad ininterrumpida del pensar” (p. 21). Se trata de un modo de convocar al pensamiento que propicia encuentros y fortalece la palabra: palabras que van nombrando lo necesario y permiten que el diálogo se convierta en ese “pilar insoslayable” (Freire, 1970).

En esta misma línea, la escucha activa se erige como una herramienta esencial para la construcción colectiva del conocimiento y para la genuina transformación educativa (Taylor, 2013). Para Taylor, esta escucha implica una pedagogía comprometida que invita a las y los docentes a involucrarse profundamente con la experiencia vital de sus estudiantes, creando así un espacio donde el aprendizaje se convierte en un viaje compartido y significativo.

2.1 La inclusión en la escuela secundaria: desafíos, tensiones y posibilidades

La inclusión educativa en la escuela secundaria constituye uno de los desafíos más complejos y urgentes que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos desde hace mucho tiempo. Lejos de ser una mera serie de herramientas técnicas o la simple incorporación de estudiantes con trayectorias diversas, la inclusión interpela la esencia misma de la institución escolar.

Históricamente, la escuela secundaria ha sido concebida bajo un paradigma selectivo, que opera como mecanismo de reproducción de desigualdades sociales, culturales y económicas. Desde esta perspectiva, retomamos los aportes de Dubet (2021, 2023), quien propone pensar la inclusión educativa más allá de los discursos bienintencionados, como una práctica que debe confrontar la cruda realidad de las desigualdades estructurales. En contextos donde el éxito o el fracaso escolar se adjudican exclusivamente al esfuerzo individual, el verdadero desafío es asumir la incomodidad de reconocer que esas trayectorias están fuertemente condicionadas por factores sociales profundamente desiguales.

Por ende, principalmente en América Latina, las brechas estructurales atraviesan las trayectorias escolares de forma persistente. La experiencia escolar, no es neutral, se convierte en un espacio de producción de justicia o de injusticia. Las formas de evaluación, las normas institucionales, las estrategias pedagógicas y las relaciones humanas pueden reforzar —o bien cuestionar— el orden social existente. En este marco, la inclusión no puede pensarse como un estado alcanzado, sino como un proceso dinámico en permanente construcción, atravesado por tensiones, contradicciones y disputas de sentido.

Esta mirada crítica dialoga con investigaciones previas (Arce et al., 2021), que dan cuenta de cómo, incluso en contextos profundamente adversos como el de la pandemia, muchas escuelas asumieron el compromiso de sostener la continuidad pedagógica y, sobre todo, el entramado de vínculos humanos. Estas experiencias permiten afirmar que la inclusión no depende únicamente de políticas formales, sino también de prácticas cotidianas que desafían las lógicas de exclusión y reconocen las necesidades reales de las y los estudiantes.

En este sentido, incluir no es simplemente abrir las puertas, sino transformar radicalmente las condiciones materiales y simbólicas que estructuran la vida escolar. Supone habilitar otras formas de relación con el saber, con los otros y con uno mismo. Implica desnaturalizar los mecanismos de clasificación, segmentación y jerarquización que operan en las instituciones educativas. Se trata, como propone Dubet (2021, 2023), de promover “prácticas desobedientes” que rompan con los mandatos excluyentes y conviertan a la escuela en un verdadero factor de unificación y cohesión social.

En este marco, Maldonado et al. (2022) aportan una dimensión clave al señalar que la cohesión social y el desarrollo inclusivo en América Latina requieren no solo la integración formal de los grupos históricamente marginados, sino también su reconocimiento y participación activa. Este enfoque destaca que la justicia social no se agota en la igualdad formal de oportunidades, sino que exige una equidad real, capaz de reconocer las diferencias culturales, sociales y económicas, y de garantizar que todos los sujetos accedan efectivamente a los recursos, saberes y condiciones necesarias para una experiencia educativa plena.

Repensar la inclusión, entonces, implica un giro ético y político. Supone cuestionar los sentidos hegemónicos de éxito y fracaso, revisar críticamente las prácticas institucionales y promover una escuela secundaria capaz de alojar la diversidad sin traducirla en déficit. Solo así será posible construir instituciones que escuchen, reconozcan y transformen, haciendo de la inclusión no una consigna vacía, sino una apuesta concreta por la justicia educativa.

2.2. Confianza y prácticas transformadoras para una inclusión genuina

Como expresamos anteriormente, la inclusión educativa genuina va más allá de la mera presencia física de estudiantes diversos en el aula: implica un compromiso ético con la transformación de aquellas barreras actitudinales, pedagógicas y estructurales que históricamente han sostenido la exclusión. No se trata simplemente de integrar, sino de habilitar condiciones para que todos los sujetos puedan aprender, participar y ser reconocidos.

En este marco, Cornu (2017) afirma que la confianza constituye el soporte fundamental de todo vínculo educativo y la condición misma de posibilidad de una inclusión genuina. Sin confianza, no hay encuentro pedagógico posible; sin éste, no hay inclusión. La escuela, entonces, debe crear vínculos basados en la confianza y ofrecer un entorno hospitalario, donde todas las trayectorias —y en especial las de quienes han sido sistemáticamente marginados— sean legítimas, valoradas y escuchadas.

La confianza no se restringe al plano interpersonal: requiere también de condiciones institucionales que la hagan sostenible. No puede florecer en contextos marcados por la vigilancia, la sanción o la desconfianza. Como sostiene Abramowski (2014), confiar supone también renunciar al control absoluto y habilitar la incertidumbre del encuentro con el otro. Desde esta perspectiva, la confianza se convierte en una forma

alternativa de poder pedagógico: no aquel que impone, sino el que habilita, reconoce y acompaña.

En el nivel secundario, los desafíos de la inclusión se intensifican. Untoiglich y Szyber (2020) advierten que para enfrentarlos también es necesario desplegar prácticas desobedientes, renombradas por las autoras como: modos de hacer que desborden las rutinas escolares cristalizadas, que interpelen jerarquías excluyentes y abran paso a nuevos dispositivos, tiempos y relaciones pedagógicas. Estas prácticas sólo son posibles dentro de comunidades educativas que valoren la escucha activa, el reconocimiento mutuo y el trabajo colaborativo. Se trata de promover un vínculo pedagógico dialógico, sensible a las marcas sociales, culturales y afectivas que cada estudiante porta.

En sintonía con este planteamiento, Kaplan (2024) sostiene que la escuela puede y debe constituirse como un lugar de amparo frente a la intemperie de la exclusión social y cultural. Esta noción de amparo no implica una protección pasiva, sino una hospitalidad activa que se materializa en prácticas concretas: tutorías personalizadas, flexibilización curricular, abordajes interdisciplinarios, estrategias de acompañamiento y modalidades de evaluación que reconozcan trayectorias discontinuas y saberes diversos.

Se trata de una construcción colectiva, situada y en permanente movimiento, orientada a gestar escuelas más justas, abiertas y comprometidas con la diferencia. Como plantea Skliar y Frigerio (2006) incluir no es solamente permitir la entrada, sino preguntarse quién falta, por qué falta y qué hacemos para que sí esté. Desde el enfoque que recupera la categoría de la hospitalidad, el autor nos plantea que ésta se refiere a la idea de “abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición” (Skliar y Frigerio, 2006, p. 28).

En este entramado de reflexiones, el aporte de Dubrovsky y Lanza (2019) resulta central. Las autoras destacan el papel transformador de la emoción y la confianza en el vínculo entre docentes y estudiantes, particularmente cuando se trabaja desde la coenseñanza. Recuperan la categoría vygotskiana de *perezhyvanie* —experiencia emocional significativa— como clave para comprender cómo las vivencias subjetivas inciden en los procesos de aprendizaje y en la construcción de lazos educativos potentes. Su enfoque plantea una inclusión que no se agota en lo físico, sino que abraza la subjetividad y la agencia al estudiante como protagonista del acto educativo.

Estas autoras nos acompañan en sostener la dimensión emocional y relacional de la inclusión, visibilizando las condiciones institucionales y formativas que la hacen posible; invitan a pensar una inclusión que sea genuina, situada, afectiva y estructural, capaz de transformar las prácticas escolares hacia horizontes de mayor justicia educativa.

3. Enfoque metodológico

La investigación que da origen a este artículo se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y colaborativo, concebida desde el modelo social de la discapacidad y desde una perspectiva crítica de la inclusión educativa, entendida como un proceso situado, relacional y político.

Asumimos la investigación colaborativa como una posición ética, epistemológica y metodológica (Corona Berkin, 2019; Leite-Méndez y Rivas-Flores, 2021), que concibe la producción de conocimiento como un proceso coelaborado con los actores

escolares. Desde esta perspectiva, el saber no se construye “sobre” las instituciones, sino “con” quienes las habitan cotidianamente, recuperando sus experiencias, interpretaciones y sentidos sobre la inclusión.

Compartimos la convicción que expresan autores, en particular Calderón-Amendros y Ainscow (2025), al decir:

La educación inclusiva se pregunta por el modo en que favorecemos la transformación de todas esas ideas implícitas, lenguajes, culturas y prácticas prestando atención al bienestar de las personas que participan en un contexto educativo. Esto permite ver más allá de lo que antes veían, en gran medida porque el profesorado comienza a reconceptualizar la acción de la escuela más allá del productivismo desenfrenado que la domina, y que conduce al sinsentido, a la saturación, a la percepción de que no hay tiempo, y al descuido de los deseos y el placer por educar y aprender en la escuela. (p. 70)

Nos propusimos un acercamiento a una escuela de nivel secundario que correspondiera a la provincia del Chubut. Con este fin, nos contactamos con un supervisor escolar reconocido por su compromiso con la perspectiva de inclusión, con quien compartimos las intenciones del proyecto, su intencionalidad metodológica y el enfoque sobre educación inclusiva, lo que nos llevó a la identificación de una escuela de la ciudad de Comodoro Rivadavia, situada en la periferia social.

Posteriormente, se organizó una reunión virtual entre integrantes del equipo de investigación, supervisor y directora de la institución escolar. A partir del interés común, se consensuaron diferentes aspectos en un documento de negociación inicial, acordando encuentros presenciales. Esto generó visitas en términos de observación participante de la vida cotidiana de la escuela y derivas, a partir de las cuales las investigadoras ambularon por el espacio escolar transitando con sentido, abiertas y receptivas a la información que el entorno proporcionara.

Con el objetivo de profundizar en la información, se realizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas al equipo directivo, docentes y profesores de orientación y tutorías (POT). Asimismo, el equipo fue invitado a asistir a jornadas institucionales en las que se abordaron temáticas propias de la institución (previstas en el calendario gubernamental); también fue convocado a un trabajo colaborativo para organizar una jornada de análisis y producción del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) destinado a estudiantes con discapacidad.

Estos dispositivos se desarrollaron a partir de encuentros sostenidos en el tiempo, orientados a construir relaciones de confianza y compromisos recíprocos con la comunidad educativa, condición indispensable para abordar situaciones atravesadas por desigualdades, fragilidades y tensiones institucionales (Cornu, 2017).

Cabe mencionar que en paralelo se realizó una tarea de recopilación y análisis de leyes nacionales y provinciales, con el objetivo de contextualizar políticas públicas y normativas jurisdiccionales vinculadas a la educación inclusiva. Este relevamiento permitió identificar los marcos que orientan las prácticas socioeducativas, así como los principios y lineamientos que sustentan las acciones institucionales destinadas a garantizar el derecho a la educación en la escuela secundaria.

3.1. Escuelas que escuchan: voces estudiantiles escuchadas por el profesorado

El análisis del material empírico se organizó a través de lo que denominamos *tramas reflexivas*; cabe señalar que, a los fines del presente artículo, en este primer nivel, las mismas han sido construidas solo por las investigadoras. Esta categoría metodológica

no refiere a un procedimiento técnico cerrado, sino a un modo de lectura e interpretación que articula escenas escolares, relatos de los actores institucionales en relación con experiencias estudiantiles y aportes conceptuales provenientes de la pedagogía crítica y la educación inclusiva.

El concepto de tramas reflexivas se sustenta en los aportes de Frigerio (2004), quien concibe a las instituciones educativas como entramados simbólicos, históricos y relacionales, en los que se producen procesos de transmisión, filiación y construcción de sentido. Desde esta perspectiva, las prácticas institucionales no pueden comprenderse de manera aislada, sino en el marco de una trama que articula normas, discursos, vínculos y experiencias subjetivas. En dicho entramado, la reflexión colectiva se configura como una condición necesaria para interrogar lo instituido, habilitar desplazamientos y producir nuevas significaciones en torno a la inclusión educativa.

En la práctica de esta investigación, la construcción de las tramas reflexivas implicó un proceso de discernimiento sobre la totalidad de la información recabada fundada en diálogos, entrevistas, observaciones y derivas. De este corpus, se seleccionó una serie de escenas por su significatividad para el objeto de este artículo: la escucha de las voces estudiantiles por parte del equipo directivo, agentes de apoyo y docentes. Dichas escenas no funcionan como meras ilustraciones, sino como núcleos donde se evidencian las tramas y las realidades escolares en forma de relación y acción; es decir, momentos donde el vínculo pedagógico se pone en juego y las decisiones institucionales dialogan con las experiencias vividas. Estas escenas, que condensan tensiones y decisiones vinculadas a la inclusión en contextos de desigualdad estructural, son analizadas colectivamente por las investigadoras, recuperando tanto las voces explícitas como los silencios, gestos y modos de decir que dan forma a la experiencia escolar.

Si bien nos propusimos, a lo largo del proyecto de investigación, priorizar las voces del estudiantado, en muchos casos estas aparecen mediadas por los relatos de directivos y docentes. Esta mediación no es leída como una ausencia, sino como un dato analítico relevante: las formas en que los adultos interpretan, traducen y responden a las experiencias estudiantiles permiten comprender cómo la institución reconoce —o no— las necesidades, demandas y estrategias de las y los jóvenes. No obstante, el análisis se orienta permanentemente a identificar cómo las decisiones institucionales dialogan con las experiencias vividas por las y los estudiantes y buscan resguardar su dignidad, evitar la estigmatización y sostener las trayectorias escolares.

Las tramas reflexivas no se presentan como relatos aislados, sino como núcleos analíticos interrelacionados, que permiten comprender la inclusión como una práctica situada, dinámica y en permanente construcción. Desde esta perspectiva, el análisis no busca generalizar resultados, sino producir comprensiones profundas sobre los modos en que una escuela secundaria pública construye respuestas pedagógicas, institucionales y afectivas frente a la desigualdad.

3.2. La mediación adulta como decisión metodológica

Tal como expresamos, en este artículo, las experiencias estudiantiles emergen mediadas por los relatos de directivos y docentes, lo que constituye una decisión metodológica consciente, y no una ausencia involuntaria de las voces estudiantiles.

La investigación se desarrolló en contextos atravesados por situaciones de vulnerabilidad social, desigualdad estructural y experiencias de estigmatización, lo cual

exige resguardos éticos específicos al momento de trabajar con adolescentes y jóvenes. En este marco, se optó por priorizar relatos institucionales que dieran cuenta de escenas escolares donde las experiencias estudiantiles se manifiestan de manera indirecta, a través de gestos, silencios, resistencias, decisiones y demandas no siempre verbalizadas.

Desde esta perspectiva, entendemos que la voz del estudiantado no se expresa únicamente a través del discurso directo, sino también mediante prácticas, actitudes y posicionamientos que interpelan a la institución y generan respuestas pedagógicas concretas. Analizar cómo los adultos adjudican sentido, traducen y actúan frente a estas manifestaciones resulta analíticamente relevante, ya que permite comprender los modos en que la escuela reconoce –o no– las necesidades de las y los jóvenes y construye estrategias de acompañamiento.

Esta elección metodológica permite visibilizar la inclusión como una práctica relacional e institucional, donde las voces estudiantiles se entrelazan con las interpretaciones adultas y con los marcos normativos, produciendo respuestas situadas que buscan evitar la estigmatización y sostener las trayectorias educativas. Lejos de diluir el protagonismo estudiantil, este enfoque permite comprender las condiciones bajo las cuales sus experiencias son escuchadas, reconocidas y traducidas en acciones concretas dentro de la escuela.

4. Descripción institucional

Nos ubicamos en la Patagonia Argentina, en una de sus provincias: Chubut, en la localidad de Comodoro Rivadavia. La institución de referencia es una escuela pública de nivel secundario. El barrio donde se localiza posee una identidad profundamente ligada al origen y desarrollo de la ciudad, ya que surgió a principios del siglo XX como un campamento obrero vinculado a las primeras perforaciones petroleras en la Cuenca del Golfo San Jorge. Esta impronta productiva no sólo moldeó el paisaje urbano, sino también las dinámicas sociales y educativas del sector.

La historia del barrio, marcada por el esfuerzo colectivo, la migración laboral y la transformación urbana, se entrelaza con los desafíos actuales de la escuela: garantizar trayectorias educativas completas, fortalecer el sentido de pertenencia y acompañar los procesos de subjetivación juvenil en un contexto de cambio constante.

4.1. Presentamos algunos datos relevantes en nuestro proceso de investigación

La intención del presente apartado es anticipar la presencia de cargos de acompañamiento a los procesos de inclusión en la escuela elegida.

Cuadro 1**Datos relevantes del ciclo 2024 – Institución en estudio**

Categoría	Descripción
Total de estudiantes	620
Estudiantes con discapacidad	25
Plantel docente	Aprox. 120 adultos
Organización de los cursos	Todos los cursos del ciclo básico y orientado cuentan con dos figuras claves de acompañamiento pedagógico: Preceptor y Profesora de Orientación y Tutoría (POT)
Apoyos institucionales	- Profesor de Enseñanza Tecnológica (apoyo en aspectos tecnológicos) - Auxiliar de Apoyo a la Inclusión (Resolución 45/18) - Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) que asiste en turno mañana, y ocasionalmente en el turno tarde

Nota. Autoría propia

La mayoría de las y los docentes tienen una carga horaria importante o son del barrio, aspecto que favorece su pertenencia institucional.

5. Estudiantes, directora y Profesora de Orientación y Tutoría: experiencias y sentidos sobre la inclusión

A fin de profundizar en la comprensión de los procesos de inclusión en la escuela secundaria, se recuperan las voces de distintos actores institucionales. Los relatos de estudiantes, de la directora y del equipo de orientación escolar (POT) permiten analizar cómo las políticas y discursos inclusivos se traducen –o se tensionan– en las prácticas cotidianas.

Uno de los ejes que atraviesa las entrevistas es la estrecha relación entre aprendizaje y condiciones socioeconómicas. Como señala la vicedirectora: “Nuestros estudiantes son de clase media-baja y eso influye sobre el aprendizaje del estudiante”. Ejemplificando, menciona una situación particular de un estudiante que: “Un día trabajando el índice de masa corporal en una de las materias, le salió que tenía desnutrición, el chico era flaquito. Se hizo una campaña de alimentos y quedó en la nada porque el hermano mayor (quien se hacía cargo del estudiante) vino a decir que no quería.”

En relación a las situaciones que rondan en torno a la alimentación y que se ven con frecuencia en la institución, la vicedirectora agrega que:

Todas esas cosas influyen, uno tiene que ver todo en los chicos, no solamente si aprueba o no aprueba (las materias) porque detrás de todo eso ¿qué hay? Hay necesidad, hay hambre y eso nosotros lo vemos en el trabajo diario. (Entrevista 4, vicedirectora)

Recuperamos aquí los planteos de Abramowski (2014), “no es sin amor que sucede la educación. Es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” (p. 167). Es necesario, entonces, “sacar los afectos de aquella zona recóndita y estrictamente singular para situarlos en un plano colectivo, social, cultural, histórico” (Abramowski, 2014, p. 167), comprendiendo así la relevancia de acciones concretas que den alojamiento a situaciones críticas y complejas. Estas situaciones, muchas veces invisibilizadas, colocan al estudiantado y a sus familias en condiciones de vulnerabilidad y fragilidad, profundizando los mecanismos de exclusión ya existentes.

Como somos una de las escuelas que estamos dentro del plan de nutrición, recibimos dinero con el que vamos viendo qué compramos para los chicos. Es una escuela muy solidaria, muy unida también. (Entrevista 4, vicedirectora)

En estos contextos, atravesados por la fragilidad social, el afecto escolar —como plantea Abramowski (2014)— “parece presentarse como lo estable (o la búsqueda de estabilidad) en un mundo inestable, como el lazo en un mundo que tiende a desatarse” (p. 103).

Una de las estrategias implementadas por el equipo directivo para acompañar al estudiantado en situación de necesidad alimentaria, evitando al mismo tiempo su estigmatización, se refleja en la experiencia relatada por la directora, que da cuenta de las decisiones que toman en relación a los alimentos que no se consumen en la merienda y que con ellos se preparan bolsas para las y los estudiantes.

Al decir de la directora “Sin embargo, ni los chicos querían recibirlas ni las familias aceptarlas: no quieren recibir alimentos aunque su situación sea muy difícil” y “los chicos decían ‘me van a cargar’. Habrá que trabajar algunas cuestiones” (Entrevista 3, directora).

Estas afirmaciones ponen de manifiesto que la voz estudiantil no siempre se expresa de forma verbal o explícita; muchas veces, sus necesidades y deseos se manifiestan a través de gestos, actitudes o silencios que también deben ser interpretados en el marco escolar.

Estas otras formas de manifestar necesidades ameritan un registro y lectura por parte de los adultos que las visibilicen para luego abordarlas. En este sentido, no solamente alcanza con responder a una necesidad explícita (lo alimentario), sino identificar lo implícito (necesidad de reconocimiento) y promover acciones cotidianas que disminuyan o que eliminen las relaciones de desigualdad.

Esta comprensión requiere una actitud disponible, y tal como señala la directora, implica profundizar estrategias de acompañamiento y revisión institucional. Por ello, la reorganización de la propuesta de ofrecer alimentos se resignificó, y concretó en el armado de “una mesa americana” ubicada en el Salón de Usos Múltiples, donde confluyen los pasillos de las aulas con mayor proximidad a las y los estudiantes. Esta iniciativa surgió a partir de la observación de que muchos estudiantes atraviesan situaciones de necesidad, pero sienten vergüenza al aceptar alimentos de manera directa. La disposición de esta mesa permite que puedan servirse con comodidad, sin llamar la atención ni exponerse, generando así un espacio cuidadoso de su dignidad.

En este sentido, Elias (1983) plantea que el sentimiento de vergüenza es una manifestación de la indefensión frente a la degradación social o a los gestos de superioridad de los otros. De esta forma el temor a la degradación personal o a la disminución de su prestigio en la vida escolar toma tanto la forma de orgullo como la de vergüenza. Respondiendo a esta situación, este testimonio evidencia una sensibilidad institucional que busca resguardar la dignidad de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, generando estrategias que eviten la exposición y el estigma.

En esta escena puede advertirse una ética del respeto (Sennett, 2003), entendida como el reconocimiento de la dignidad del otro y la construcción de respuestas institucionales que evitan la exposición y la humillación, incluso en contextos de vulnerabilidad.

Este testimonio permite visualizar las dinámicas, decisiones y acciones que la institución educativa construye a fin de acompañar las situaciones que viven los estudiantes y sus familias, que corresponden a dimensiones macroestructurales, pero que atraviesan la esfera educativa.

Esta forma de intervenir, donde se escucha la voz del estudiante y se respeta su decisión, se reitera en otras intervenciones institucionales. Esto es observado en otra escena en la cual la Cooperadora Escolar¹ entrega *vouchers* destinados a estudiantes, previamente identificados por la escuela, para ser canjeados por alimentos en la cantina del colegio. Según relata la POT, antes de entregar los vales se establece un diálogo entre estudiantes, brindando la posibilidad de aceptarlo o no: “Mira, esto nos ofrecen de cooperadora ¿Lo querés aceptar? ¿Te parece? ¿Sí? ¿No? Tomá, canjealo cuando tengas ganas”. Ella agrega que la mayoría acepta, aunque han surgido casos de estudiantes que, tras recibir el *voucher* una vez, solicitan no volver a hacerlo. En este sentido reflexiona sobre la necesidad de respetar la voluntad de las y los jóvenes: “Uno es respetuoso, ¿no?” (Entrevista 1, POT 3°)

En el análisis de esta escena, compartimos lo propuesto por García cuando señala que “una problemática a considerar es la de la estigmatización a partir de la pobreza [...] hay un estigma territorial. Se trata de una marca no visible (a diferencia, por ejemplo, del color de la piel o de un rasgo físico)” (2020, p. 80). Esta marca invisible resulta clave para comprender cómo se configuran ciertas desigualdades escolares y se repiensen las estrategias de acompañamiento a las trayectorias. En ese sentido, observamos la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que reconozcan estos condicionamientos estructurales sin reforzar la exclusión, promoviendo experiencias escolares más justas y significativas.

En otro orden, la directora comenta la iniciativa de algunos estudiantes de primer año, quienes se acercaron a la dirección para proponer un proyecto de creación de un espacio al aire libre. Ellos le explicaron que contaban con herramientas y con el apoyo de otros compañeros que estaban dispuestos a asistir en contraturno para trabajar en la construcción de ese espacio. En relación con la propuesta, ella expresa “Le hice toda la ceremonia que se merecía y le di el marco de formalidad: les dije que tenían que buscar a un adulto que los acompañe, [...] le pidieron a la POT de primer año.”

Los estudiantes encontraron un espacio pequeño, cercado, en el cual se colocan los bancos y las sillas que deben ser arreglados; perciben una posibilidad de armar un espacio propio que esté al resguardo del tránsito de los vecinos, ya que el edificio escolar se encuentra expuesto por no contar con delimitación del terreno.

Esta escena representa más que una simple iniciativa infraestructural por parte de estudiantes. Puede leerse desde los aportes de Sennett (2003) como una demanda de respeto en condiciones de asimetría y a la vez cómo la escucha de las necesidades estudiantiles por parte de los adultos, generando un nuevo espacio de reconocimiento del otro como sujeto creativo.

Al proponer construir un espacio propio, los y las estudiantes están ejerciendo lo que Sennett (2019) llama “ética del urbanita”, es decir, se comprometen con el entorno que se vive, disminuyendo la brecha entre el espacio construido y el vivido. En este

¹ Argentina tiene una rica historia vinculada a la conformación de las cooperadoras escolares como sistema de apoyo para la vida escolar. Los primeros antecedentes los podemos encontrar en el año 1816 cuando se estableció el día de conmemoración. Actualmente, se encuentran reglamentadas por la Ley 26.759, promulgada en agosto de 2012. Allí se expresa que las cooperadoras son el ámbito de participación de las familias en el proyecto institucional, a fin de colaborar en el proceso educativo de los alumnos y alumnas, son el medio por el cual las instituciones escolares, reciben donaciones y subsidios de entidades públicas o contribuciones de particulares; también son las encargadas de recaudar fondos que redunden en beneficio de la institución escolar. En: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Historia de las cooperadoras escolares en la Argentina 2023/ 1a ed.

caso, el espacio escolar es un territorio simbólico donde el alumnado no solo habita la escuela, sino que es habilitado, en este caso por la directora, para transformarlo activamente.

La escena analizada revela que el espacio escolar no es sólo infraestructura, sino un territorio simbólico. Cuando se escuchan las voces del alumnado y se habilita la participación real de éste en su diseño y uso, se abre la posibilidad de construir escuelas más justas, inclusivas y habitables. Es un ejemplo de prácticas de gestión democrática que posibilita la participación real y situada, fortaleciendo el sentido de comunidad escolar y la construcción de ciudadanía.

Diferentes actores de la institución escolar han dado cuenta de una gran variedad de intervenciones donde utilizan todos los recursos a su alcance para acompañar trayectorias educativas que se encuentran obstaculizadas por distintos motivos.

Así es la situación en la que dos jóvenes enfrentan una transformación biográfica significativa: la maternidad/paternidad. La vicedirectora comenta que la primera reacción de ambos fue querer abandonar los estudios y que, a partir de llamados telefónicos y contactos con ellos, lograron que la joven retomara la escolaridad; no así su pareja quien consiguió trabajo en la industria petrolera.

Se suma a la complejidad de la situación, un embarazo de riesgo y la imposibilidad de que la escuela hospitalaria la sostenga en su trayectoria por encontrarse sin cupo disponible para su atención, acordando con el profesorado el uso de Classroom para garantizar la terminalidad del nivel secundario.

Esta escena encarna una forma de intervención escolar que opera desde la responsabilidad institucional y la activación de recursos en aquellas trayectorias que se podrían transformar en situaciones de abandono y que, sin embargo, son tomadas por la escuela como desafíos para ser superados, revelando cómo ciertas condiciones interpelan la continuidad educativa y ponen en evidencia la fragilidad de las trayectorias en contextos sociales complejos.

6. Conclusión

Las escenas analizadas a lo largo de este artículo permiten comprender la inclusión educativa como una práctica situada que se construye cotidianamente en contextos atravesados por desigualdades estructurales, no como una condición garantizada exclusivamente por los marcos normativos. En línea con los aportes de Dubet (2021, 2023), la inclusión emerge aquí como un proceso complejo, atravesado por tensiones, contradicciones y decisiones institucionales que buscan disputar lógicas históricas de exclusión sin desconocer los condicionamientos sociales que inciden en las trayectorias escolares.

Desde esta perspectiva, la categoría de *escuela como refugio* (Kaplan, 2024) adquiere centralidad para interpretar las prácticas analizadas. La escuela se configura como un espacio de amparo frente a situaciones de precariedad material, fragilidad de los vínculos y experiencias de exposición asociadas a la pobreza. No obstante, este refugio no se presenta como un espacio ideal ni exento de conflictos, sino como una construcción frágil y situada, que se sostiene en decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a evitar la estigmatización y a resguardar la dignidad de las y los estudiantes (Sennett, 2003).

Las estrategias institucionales desplegadas —como la reorganización del acceso a los alimentos o la habilitación de espacios de participación estudiantil— pueden leerse

como prácticas de hospitalidad (Skliar y Frigerio, 2006) que desbordan las respuestas asistencialistas tradicionales. En estas intervenciones se advierte una ética del cuidado y del respeto que, como señala Abramowski (2014), sitúa a los afectos como un componente estructural del vínculo pedagógico.

En este marco, la escucha activa se configura como una práctica pedagógica y política central. Tal como plantea Duschatzky (2017), escuchar supone interrumpir automatismos institucionales, detenerse y leer aquello que no siempre se expresa de manera explícita. En las escenas analizadas, la escucha se manifiesta en la capacidad de la escuela para interpretar gestos, silencios y resistencias, y traducirlos en decisiones institucionales que reconozcan las experiencias estudiantiles sin reforzar marcas de desigualdad.

Sin embargo, estas prácticas inclusivas también ponen en evidencia tensiones propias de la escuela secundaria en contextos de desigualdad. La dependencia de compromisos individuales, la sobrecarga emocional de los equipos docentes y la fragilidad de las estrategias frente a cambios institucionales revelan los límites de una inclusión sostenida exclusivamente en la voluntad de los actores escolares. En sintonía con Untoiglich y Szyber (2020), se trata de “prácticas desobedientes” que abren posibilidades de transformación, pero que requieren ser acompañadas por políticas públicas que las institucionalicen y les otorguen mayor estabilidad.

Desde una perspectiva de pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2009), consideramos la inclusión educativa como una apuesta ética y política en permanente construcción. Las escenas aquí analizadas habilitan interrogantes sobre las condiciones necesarias para que la escuela secundaria pueda sostenerse como un territorio de justicia educativa, escucha y reconocimiento, capaz de alojar la diversidad sin traducirla en déficit ni exclusión.

Referencias

- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva*. UNESCO.
- Arce, M. B., Arch, K., Celada, B., Fernández, C., Leanza, B. y Rossetto, M. (2021). Educar e investigar en tiempos de COVID-19: Hacia prácticas educativas inclusivas. *Devenir*, 40, 19-44.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed. Adaptación del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva). CSIE.
- Calderón-Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Corona Berkins, S. (2019). *La producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara.
- Cornu, L. (2017). Acompañar el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfed y C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo. Ensayos y experiencias* (pp. 101-116). Noveduc.
- Dubet, F. (2021). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo Veintiuno Editores.

- Dubrovsky, S. y Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: La experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 15-32. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.403>
- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Elias, N. (1983). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.
- García, P. D. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias latinoamericanas: Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens Ediciones.
- Giroux, H. (2009). El reto y promesa de la pedagogía crítica en la nueva era de la información: Una entrevista con Henry Giroux. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 243-255. <https://doi.org/10.14201/eks.3973>
- Gómez Chamorro, J. y Copolechio Morand, M. (Comps.). (2024). *Prácticas de educación inclusiva: Experiencias, recorridos y desafíos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. (2024). *La escuela como refugio: Prácticas educativas en contextos de exclusión*. Miño y Dávila.
- Leite-Méndez, A. y Rivas-Flores, J. (2021). Una mirada rizomática de las narrativas. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, 12, 14-26. <https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3804>
- Maldonado Valera, C., Marinho, M. L., Robles, C. y Tromben, V. (2022). *Cohesión social y desarrollo social inclusivo en América Latina: Una propuesta para una era de incertidumbres*. CEPAL.
- Ministerio de Educación Argentina. (2007). *Debate 4. La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf
- Pitluk, C. (2021). *La inclusión educativa como construcción: Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Anagrama.
- Sennett, R. (2019). *Construir y habitar: Ética para la ciudad*. Anagrama.
- Skliar, C. (2023). *Cartas educativas: Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.
- Skliar, C. y Frigerio, G. (Comps.). (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.
- Slee, R. (2023). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Taylor, C. (2013). *The engaged teacher: A pedagogy for transforming educational experience*. Sense Publishers.
- Untoiglich, G. y Szyber, C. (2020). *Prácticas desobedientes: Subjetividades e inclusión en la escuela secundaria*. Paidós.

Breve CV de las autoras

Beatriz Margarita Celada

Doctora en Educación (Universidad de Málaga). Profesora Asociada; Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue. Directora de proyectos de investigación en Educación Inclusiva y temáticas vinculadas a la condición de Discapacidad. Forma parte de la Comisión Directiva del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET - UNCo) e integra la Sociedad Argentina de Investigación en Educación. Participa como investigadora en el Grupo PROCIE (Universidad de Málaga). Coordinadora de RUEDES Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Integra: Comité Académico Doctorado en Educación (Universidad Nacional del Comahue) y Comité Editorial Revista Confluencia.

Email: bmcelada@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-5708>

Maria de Fátima Damasceno Freitas

Magister en Enseñanza en Escenarios Digitales (MEED) - AUSA (Asociación de Universidades Sur Andina), Sede Unco. Formación académica universitaria de Licenciatura en Turismo. Profesora de portugués en la Universidad Nacional del Comahue. Participa en proyectos culturales, de extensión e investigación en dicha Universidad. Docente de portugués de primaria y secundaria. Profesora de portugués y Coordinadora De Departamento En Instituto. Tutora de los cursos en la modalidad virtual, Unco-Fadel en el marco del proyecto de extensión.

Email: profefatimabrasil@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0721-2700>

Maria Mabel Mora

Doctoranda en Educación – Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF- UNLA-UNSAM). Especialista en inclusión educativa de personas con discapacidad (U.C.C). Diplomada en discapacidad y derechos humanos (U.N.R.). Diplomada en Gestión Social y Políticas de Discapacidad. Flacso- OEA. Profesora en Ciencias de la Educación y Profesora de Nivel Inicial (Universidad Nacional del Comahue). Responsable en formación sobre educación inclusiva, discapacidad y educación en ámbitos públicos (Escuela de Formación Maestro Carlos Fuentealba – Asociación de Trabajadores De La Educación de Neuquén) y privados.

Email: mariamabel02@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-8509-5558>

Karina Arch

Doctora en Educación (Universidad Nacional del Comahue). Master en Integración de Personas con Discapacidad (Universidad de Salamanca). Especialista en Estudios Sociales de la discapacidad (Universidad Católica Argentina). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue). Profesora en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue). Maestra Provincial (Escuela Nro. 711).

Profesora Adjunta concursada - (Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia). Directora de la Escuela de Educación (Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia). Integrante de la Comisión Coordinadora en el cargo de secretaria de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES). Integrante de la Comisión de Accesibilidad (Universidad Nacional de la Patagonia Austral).

Email: karina.arch70@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9967-3135>

Luciana Nieto

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Argentina John F. Kennedy). Maestría en curso en Estudios Psicológicos de la enseñanza y del aprendizaje (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) Trayecto de Formación en Investigación de posgrado (Universidad Nacional del Comahue).

Email: luciana.ayelen.nieto@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5012-1198>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

La Voz del Alumnado en la Construcción de Identidades, Escuelas y Sociedades Inclusivas

The Voice of Students in the Construction of Inclusive Identities, Schools and Societies

Luz Mojtar Mendieta *

Universidad de Málaga, España

RESUMEN:

La presente investigación nace del convencimiento de que la educación inclusiva no es solo un principio pedagógico, sino un proyecto político, ético y humano. Apostar por la inclusión significa cuestionar las estructuras, relaciones y culturas escolares que siguen generando exclusión, y comprometerse con la transformación colectiva. Desde esa mirada, este trabajo acompaña el proceso de un grupo interseccional de 16 estudiantes de secundaria, Estudiantes por la Inclusión, que decidieron hacer oír su voz para repensar la escuela desde la experiencia vivida. A través de una combinación de Investigación-Acción Participativa Juvenil (IAPJ) y de una metodología biográfico-narrativa, las y los jóvenes se convirtieron en investigadores de sus propias realidades. Entrevistas, conversaciones, debates y diarios dieron forma a un proceso ético y afectivo, donde la confianza, el reconocimiento y el cuidado fueron tan importantes como el análisis. Los resultados muestran cómo las experiencias de exclusión pueden convertirse en fuerza colectiva y conciencia crítica. En sus relatos emergen las desigualdades que atraviesan la escuela —de género, clase, etnia, cultura, capacidad, etc.—, pero también el poder de las alianzas y del amor como motor educativo. Este trabajo demuestra que escuchar al alumnado no solo mejora la escuela, también la humaniza y la transforma.

DESCRIPTORES:

Voz del alumnado, Educación inclusiva, Interseccionalidad, Investigación-acción participativa juvenil, Metodología narrativa.

ABSTRACT:

This research arises from the conviction that inclusive education is not merely a pedagogical principle, but a profoundly political, ethical, and human project. To commit to inclusion means to question the structures, relationships, and school cultures that continue to generate exclusion, and to engage in collective transformation. From this perspective, the study accompanies the process of an intersectional group of sixteen secondary school students — Students for Inclusion — who chose to make their voices heard and to rethink schooling through their lived experiences. Through a combination of Youth Participatory Action Research (YPAR) and a biographical-narrative methodology, the young participants became researchers of their own realities. Interviews, conversations, group discussions, and reflective journals shaped an ethical and affective process in which trust, recognition, and care were as vital as analysis. The results reveal how experiences of exclusion can be transformed into collective strength and critical awareness. Their narratives expose the inequalities that cut across schools — gender, class, ethnicity, culture, ability, among others — but also highlight the power of solidarity and love as driving forces of education. This work demonstrates that listening to students' voices not only improves schools; it also humanizes and transforms them.

KEYWORDS:

Student voice, Inclusive education, Intersectionality, Participatory youth action research, Narrative inquiry.

CÓMO CITAR:

Mojtar Mendieta, L. (2025). La voz del alumnado en la construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 187-203.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200187>

1. Introducción

Este trabajo nace de una gran preocupación y de una gran implicación con la realidad educativa de muchos niños, niñas y adolescentes, que viven múltiples formas de exclusión en la escuela y, por consiguiente, también en la sociedad. Por ello, lejos de limitarse a una investigación académica convencional, este trabajo se plantea como una búsqueda colectiva de sentido y una indagación comprometida que combina teoría, experiencia, acción y emoción. Se trata de un trabajo que no solo busca conocer, sino también intervenir, acompañar, y sostener procesos de cambio reales en los que todas las personas puedan sentirse validadas, realizadas y felices.

La investigación que se presenta en estas páginas se inscribe dentro del proyecto “Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas” (PID2022-140193OB-I00), que se desarrolla en la Universidad de Málaga bajo la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, y que ha promovido el movimiento social por la educación inclusiva “Quererla es Crearla” (Calderón-Almendros et al., 2025). El origen de la tesis doctoral (FPU 19/05457) se remonta a una serie de encuentros virtuales titulados “*Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)*”¹, desarrollados entre mayo y junio de 2020. Una acción que nace como consecuencia del confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, ya que la nueva situación que atravesaba nuestro país nos obligaba a permanecer en casa impidiéndonos acudir a nuestros lugares de trabajo. Como consecuencia de eso, diseñamos una nueva forma de trabajo que, sin pretenderlo, tendría un alcance mayor al que hubiéramos imaginado, llegando a traspasar las fronteras de nuestro país e incluso nuestro continente.

Estas sesiones de trabajo fueron concebidas como un espacio de diálogo abierto y necesario para debatir sobre el sistema educativo, especialmente en un momento clave: el trámite parlamentario del Proyecto de Ley Educativa (LOMLOE). La iniciativa, impulsada en pleno confinamiento, buscaba generar un debate extenso y participativo sobre la realidad educativa de ese momento y explorar caminos para construir un sistema verdaderamente inclusivo y accesible para todas las personas.

En estos encuentros se dieron cita una amplia diversidad de personas de toda la comunidad educativa, incluyendo familias, docentes, equipos directivos, profesionales del sector, investigadores/as universitarios, representantes políticos, y estudiantes. Concretamente esto último era algo poco común, porque no es habitual poner al alumnado a hablar mientras que los adultos nos mantenemos en silencio con el propósito de aprender de sus análisis y reflexiones. La metodología utilizada permitió que cada sesión dialogada sirviera de referencia para la siguiente, generando una conversación continua en la que las y los participantes podían visualizar los encuentros previos y contribuir con nuevas perspectivas, enriqueciendo así el debate. De aquel momento, y sin una intención inicial predefinida, emergió el Grupo de *Estudiantes por la Inclusión*.

1.1. La importancia de la voz del alumnado en la educación inclusiva

En el marco de una educación inclusiva y comprometida con la justicia social, la voz del alumnado se debe concebir como un elemento esencial para transformar la escuela desde dentro. Por lo tanto, la construcción de una escuela inclusiva exige el fomento

¹ <https://minifi.ca/PptUp>

de la participación del alumnado en todos los ámbitos educativos que les afectan (Sandoval, 2011). Reconocer a los y las estudiantes como sujetos de derecho, como interlocutores válidos y como protagonistas de los procesos educativos, implica romper con estructuras jerárquicas tradicionales que han relegado históricamente sus experiencias, opiniones y propuestas a los márgenes del discurso pedagógico. “Entender cómo interpretan los jóvenes sus realidades puede ser un conocimiento clave para comprender sus acciones y comportamientos. También para acompañarlos en la construcción de su presente y futuro como miembros activos de la comunidad” (Úcar et al., 2017, p. 68).

Los niños, niñas y jóvenes deben ser considerados agentes activos, cuyas voces sean atendidas y valoradas, garantizando su derecho a participar en igualdad de condiciones en las decisiones que influyen en sus vidas. Además, debe reconocerse la importancia de sus contribuciones para enriquecer y transformar el ámbito educativo (Messiou, 2012; Sandoval y Waitoller, 2022). En efecto, la participación juvenil puede contribuir a la evolución de la sociedad y la educación hacia una mayor inclusión y equidad. La particular perspectiva de la juventud, así como su posición en el sistema educativo, hacen que una propuesta de cambio en la educación tenga que pasar necesariamente por tener en cuenta la voz del estudiantado. Atender las voces del alumnado es disponer de una valiosa herramienta para generar mejoras en los centros escolares y desarrollar prácticas más justas e inclusivas (Sandoval et al., 2016). En el propósito de avanzar hacia escenarios educativos en los que profesorado y alumnado compartan la responsabilidad por los aprendizajes, resulta fundamental que se reconozcan todas las voces en igualdad de condiciones y se replanteen las relaciones de poder existentes (Farré-Riera, 2020). El hecho de escuchar puede suponer el inicio de un gran cambio, porque escuchando “podemos crear el vínculo que permite ‘estar presente’ (y no ausente, invisibilizado, excluido), construyendo la propia visibilidad gracias a la relación recíproca y de cuidado afectivo” (Ortega et al., 2019, p. 336).

Para Saiz-Linares y Ceballos (2021) la participación genuina del alumnado permite no solo conocer sus intereses y necesidades, sino también detectar barreras a la inclusión que, desde una mirada adulta, pueden pasar inadvertidas. En su trabajo sobre prácticas inclusivas, señalan que el diálogo con el alumnado facilita procesos de innovación pedagógica, impulsa el sentido de pertenencia y reduce las brechas simbólicas entre profesorado y estudiantes.

Fernández-Blázquez et al. (2022) subrayan que el reconocimiento de la voz del alumnado es un principio que tiene que estar siempre presente en la escuela inclusiva, y que ésta no se limita a ser la que da la palabra al alumnado como un gesto de generosidad. La educación inclusiva va más allá de eso, estructurando sus prácticas a partir del derecho que tienen los chicos y chicas a ser escuchados y a participar. En esta misma línea, Sandoval et al. (2020) subrayan que una cultura escolar basada en el respeto, el reconocimiento mutuo y la justicia epistémica solo puede construirse si se incorpora sistemáticamente la mirada del alumnado. Las voces estudiantiles no solo ofrecen diagnósticos valiosos sobre las condiciones escolares, sino que también proponen caminos creativos para su mejora, reimaginando la escuela desde sus propias realidades. Unas ideas que encuentran semejanzas con los planteamientos de Sandoval et al. (2016), quienes sostienen que las voces juveniles no solo ofrecen una mirada crítica sobre la escuela, sino que aportan soluciones creativas, propuestas de mejora y nuevas formas de pensar la participación educativa. Además, el trabajo de Ortega et al. (2019) recuerda la importancia que implica reconocer a los niños, niñas y adolescentes como agentes con capacidad para transformar el mundo escolar, y no solo como receptores pasivos de decisiones ajenas. Esta perspectiva sitúa la participación como

práctica ética, pedagógica y política. Por todo ello, hablar de la voz del alumnado no es solo hablar de participación, sino de poder, de reconocimiento simbólico y de transformación institucional. En esta línea, Fielding (2001) propone un modelo de comunidad dialógica, donde el alumnado sea considerado socio en la transformación escolar. Esta visión no solo democratiza las relaciones de poder, sino que da lugar a nuevas formas de pensar la ciudadanía desde la infancia y la juventud, consolidando una escuela más equitativa, justa y sensible a las realidades de quienes la habitan.

Escuchar al alumnado, especialmente a quienes han sido históricamente silenciados, es una condición necesaria para que la escuela se convierta en un espacio verdaderamente democrático, dialógico y emancipador, así como para que la escuela pueda nutrirse del potencial que emerge de las historias, saberes y experiencias del alumnado, prestando especial atención al alumnado que por cualquier motivo pueda encontrarse en una situación de riesgo de que sus voces no sean escuchadas (Messiou, 2012). Todo el alumnado debe poder participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y hacerlo en igualdad de oportunidades y de condiciones (Farré, 2020). En este sentido, para poder avanzar hacia contextos más participativos y democráticos en los que el alumnado se convierta en agente activo, no basta con repensar lo que hacen las escuelas, sino que también es imprescindible plantear, desde la investigación, cómo nos relacionamos e investigamos con el alumnado (Soldevila et al., 2025).

1.2. Resistencias, resiliencia y activismo juvenil

La resistencia juvenil dentro de la escuela puede entenderse como una respuesta activa, aunque muchas veces silenciosa o ambigua, frente a prácticas educativas que reproducen desigualdades, no reconocen la identidad o cultura del alumnado y silencian sus voces. Esta resistencia, según Giroux (1983), no debe entenderse simplemente como una reacción negativa o disruptiva, sino como una forma de agencia cultural y política, donde las y los jóvenes reclaman autonomía, dignidad y reconocimiento dentro de una institución muchas veces estructurada desde lógicas adultocéntricas y normocéntricas.

Según Susinos y Parrilla (2008), las teorías de la resistencia reconocen, más allá del impacto de las estructuras sociales sobre las personas, la capacidad de los individuos para resistir a los discursos dominantes. Es decir, las personas no somos objetos pasivos de la realidad que nos acontece, sino que interactuamos con ella, adaptándonos, resistiendo y transformándola (Ruiz-Román et al., 2011). La resistencia, cuando se experimenta en compañía, se torna más poderosa, duradera y efectiva, por tanto, los movimientos comunales de resistencia permiten, a quienes sufren la exclusión en la escuela, sobreponerse a las magulladuras de la herida psicológica (Cyrulnik, 2002).

Desde la perspectiva crítica, la resistencia puede adoptar múltiples formas: cuestionamientos explícitos a normas escolares, rechazo del currículo oficial mediante el “pasotismo”, apropiación creativa de los espacios escolares para otros usos, silenciamiento como acto de protesta frente a prácticas opresivas o incluso el uso de la vestimenta o el lenguaje como expresiones simbólicas. Todas estas formas, como sostienen Rojas et al. (2013), deben ser analizadas no como “problemas de disciplina”, sino como indicadores de malestar pedagógico y desigualdad estructural.

Este tipo de resistencias pasivas a menudo quedan invisibilizadas, pero si se analizan desde una pedagogía crítica, pueden convertirse en indicadores valiosos para mejorar la inclusión y la participación en la escuela. En contextos de vulnerabilidad, estas resistencias suelen ser más intensas, ya que se intersecan con experiencias de exclusión

social, racial, económica o cultural. La escuela, en lugar de neutralizar estas resistencias, debería crear condiciones para comprenderlas como manifestaciones legítimas de agencia. Como advierten Susinos et al. (2011), el comportamiento que se suele presentar como una actitud de desobediencia, a menudo es un grito desesperado de alguien que pide ayuda al no encontrar ni sentido, ni espacio, ni voz, en la cultura escolar dominante.

Por eso, resulta fundamental que el profesorado no perciba la resistencia estudiantil como una amenaza al equilibrio institucional, sino como una oportunidad educativa para interrogar y transformar las propias prácticas docentes. Atender a las voces de quienes se oponen o cuestionan algo, en lugar de ignorarlas o invalidarlas, puede resultar ser un recurso valioso para repensar la escuela desde una perspectiva más inclusiva, dialógica y orientada hacia la justicia social.

Susinos et al. (2011) insisten en que la voz del alumnado no debe ser convocada únicamente en situaciones excepcionales o en proyectos aislados, sino que debe incorporarse de manera sistemática en el análisis de la vida escolar. Desde esta perspectiva, la resistencia puede convertirse en una forma de participación crítica y creativa, que desafía los márgenes establecidos por la cultura escolar tradicional y posibilita una construcción colectiva del conocimiento.

En el plano internacional, el trabajo de Messiou y Ainscow (2015), *Reaching the hard to reach*, muestra cómo muchas veces las y los estudiantes que son considerados “difíciles”, están en realidad intentando expresar a su manera, malestares profundos frente a estructuras que no los reconocen. Pero, a través de metodologías participativas que legitiman sus voces, estos jóvenes pueden convertirse en agentes clave para repensar las prácticas docentes, rediseñar el currículo y transformar las relaciones pedagógicas.

El proceso seguido que vamos a abordar a continuación hace posible el aprendizaje dialógico en el que las y los estudiantes pueden situarse como productores de conocimiento al máximo nivel. Y es en la interiorización de los productos culturales generados y en el intercambio, que se produce el desarrollo personal. Entonces, la lucha colectiva es un caldo de cultivo para el crecimiento personal, comprometido con el cambio social y cargado de esperanza, porque el grupo puede conseguir lo que individualmente parece imposible. Así, el alumnado puede tomar conciencia de la opresión a la que ha sido sometido por la escuela y la sociedad al entrar en contacto con otros chicos y chicas en los que se ven reflejados, y pueden unirse para dar un giro a esa realidad.

En ese momento perciben que sus voces y sus acciones no solo son tenidas en cuenta, sino que también comienzan a tener repercusiones en sus entornos más próximos y en otros más lejanos, emergiendo un empoderamiento personal y colectivo. Esto hace posible el paso de una identidad de adaptación, en la que el alumnado se concibe como objeto de las condiciones a las que se ven sometidos, a *identidades colectivas proyecto*: cuando, basándose en los materiales culturales que han ido generando, “construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (Castells, 1997, p. 30).

2. Metodología

Esta investigación está centrada en la construcción y desarrollo de un enfoque metodológico orientado a la inclusión educativa y la transformación social. La investigación que se presenta no solo cuestiona las estructuras tradicionales de poder

en los procesos educativos, sino que busca, mediante el uso de herramientas participativas, contribuir a desarrollar la voz juvenil como agente activo en el cambio de los entornos escolares. En este sentido, el trabajo metodológico no se limita a un simple análisis de la realidad, sino que se articula como un proceso de transformación social donde los participantes, como narradores de sus historias de vida, participan en la creación de un conocimiento que es a la vez riguroso, inclusivo y útil para la mejora de las prácticas educativas. Se convierten así en investigadores de sus propias experiencias y de las de los demás a través de la Investigación-Acción Participativa Juvenil (IAPJ) y las metodologías narrativas.

La IAPJ, ha sido una pieza clave en este enfoque, dado que, como señalan Cammarota (2017) y Ozer (2016), este tipo de investigación permite a la juventud no solo analizar su realidad, sino también tomar parte activa en el diseño de soluciones a los problemas que afectan a su educación.

Esta metodología promueve un espacio de colaboración y empoderamiento, en el que el alumnado, tradicionalmente considerado objeto de estudio, pasa a ser protagonista del proceso de investigación. A través de la IAPJ, el alumnado se convierte en agente de cambio que puede influir directamente en la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y participativa.

Por su parte, la metodología biográfica y narrativa (Bolívar, 2002), permite comprender las experiencias personales en condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981; Domingo y Martos, 2017). Al mismo tiempo, proporciona acceso a las perspectivas y experiencias de los grupos oprimidos y maneras de cuestionar, e incluso eliminar, las relaciones de poder que dominan las prácticas investigativas. La investigación biográfica y narrativa se complementa con la IAPJ para dar visibilidad a las experiencias de opresión y exclusión vividas por el alumnado. Las historias de vida se configuran como herramientas poderosas para reflexionar sobre las estructuras sociales y educativas que reproducen las desigualdades. En este sentido, los relatos del grupo de estudiantes permiten entender cómo crean, viven e interpretan los espacios escolares, dándoles un sentido crítico y transformador. En este contexto, la investigación biográfica, se aleja de manera considerable de la lógica tradicional, en la que el investigador es quien descubre mundos ajenos, convirtiéndose en este caso, en una herramienta para facilitar la participación activa del alumnado en la construcción de sus propios relatos. Esta combinación metodológica permite una comprensión profunda de las vivencias del alumnado, a la vez que lo coloca en el centro del proceso investigativo como actor transformador. A través de esta combinación, la IAP juvenil no solo permite al alumnado compartir sus experiencias, sino también organizarse colectivamente para generar propuestas concretas que contribuyan al cambio en sus escuelas. En este sentido, las metodologías participativas permiten movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva (Moliner et al., 2021). Así, la combinación de estas dos metodologías ha llevado a avances en el desarrollo de propuestas de indagación inclusiva (Messiou y Ainscow, 2020) e investigación inclusiva (Allan y Slee, 2008; Nind, 2017; Onrubia et al., 2022).

En todo ello, la voz del alumnado tiene un fuerte protagonismo, convirtiéndose en un elemento clave de la investigación. Tal como apunta Fielding (2012), escuchar y valorar las experiencias y perspectivas del alumnado es un paso esencial para reformular las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, favoreciendo la creación de entornos educativos más inclusivos y democráticos. Y es desde esta perspectiva, desde donde hemos intentado trabajar en esta investigación.

Para ello facilitamos la creación del colectivo *Estudiantes por la inclusión*, un grupo de 16 estudiantes de secundaria procedentes de diferentes regiones del territorio español. Se trata de un grupo muy diverso, que abarca diferencias en términos de identidades de género, clase social, rendimiento académico, habilidades, nacionalidad, capacidades, cultura, orientación sexual, etnia y salud, lo que confiere a sus análisis y propuestas una naturaleza interseccional. La selección de los participantes se llevó a cabo con la intención de dar cabida a una gran diversidad en la que pudieran intersecar diferentes opresiones que existen en las escuelas. Adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 19 años, reunidos con el objetivo de elaborar una guía dirigida a estudiantes para hacer sus escuelas más inclusivas, constituyendo este cometido el primer ciclo de la IAP Juvenil. Desde el año 2020, fueron manteniendo reuniones virtuales en las que compartían sus experiencias dentro del sistema educativo para tratar de contribuir a la mejora de éste. Las conversaciones, que fueron grabadas en video y posteriormente transcritas, partían de sus experiencias escolares, narrando sus historias y escuchando las del resto. Examinaban colectivamente sus realidades con el fin de aprender de ellas.

El análisis de cada sesión permitía recuperar sus propias palabras para iniciar el siguiente encuentro con nuevos diálogos, revisando así los diferentes aspectos que constituyen las políticas, culturas y prácticas de sus escuelas y, con ello, las relaciones sociales y la forma en que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tras un año de conversaciones, y después de haber convenido que se habían agotado los principales temas de sus experiencias, el grupo recupera las grabaciones y comienza a analizar y categorizar sus propias palabras. Sus historias y relaciones se convierten, así, en un nuevo texto del que aprender. De los análisis emergen las grandes categorías que organizan e ilustran la guía “Cómo hacer inclusiva tu escuela” (Calderón-Almendros et al., 2021). Esta publicación supuso el cierre del primer ciclo de la IAPJ, tras el que emergieron dos más, finalizando el último en el mes de diciembre de 2025, con el depósito de mi tesis doctoral.

A lo largo de estos cinco años de trabajo, se han utilizado herramientas de recogida de información muy diversas entre las que destacan las siguientes:

- 4 workshops y debates de grupo para pensar y diseñar juntos
- 4 grupos focales para investigar el impacto de la pandemia
- 22 entrevistas narrativas
- 20 debates de grupo y conversaciones online
- Análisis de documentos
- Diario de la investigadora
- Conversaciones informales: WhatsApp, llamadas telefónicas, encuentros, etc.

Toda la investigación ha seguido la estructura cíclica de una Investigación-Acción Participativa que ha desarrollado tres ciclos hasta la fecha. Cada uno de estos ciclos ha contado, a su vez, con una serie de fases:

1. Emergencia y/o selección de un problema;
2. Desarrollo de un diagnóstico participativo de la realidad;
3. Diseño de un Plan de Acción;
4. Desarrollo del Plan de Acción;
5. Evaluación, reflexión y emergencia de un nuevo foco.

Es necesario tomar esta estructura como una guía que constituye un facilitador de los procesos de investigación y acción de las personas protagonistas. A menudo se combinan las fases, se dan pasos de forma muy orgánica y emergente, se diluyen las fronteras metodológicas, y esa es una de las mayores grandezas de este proyecto. Esto evidencia que la gente, en este caso el grupo de estudiantes, se ha apropiado de la investigación: se desarrolla el análisis colectivo de la situación, se enuncian los objetivos que abordar y, de forma sorprendente, comienzan a diseñar y desarrollar acciones que conducen a la consecución del plan diseñado. Como fruto de este proceso, el grupo ha desarrollado un total de 103 acciones públicas, todas ellas desarrolladas por el grupo de estudiantes, documentadas y con alto impacto social, lo que da muestra del alcance de la investigación que se presenta en estas páginas.

3. Análisis de una construcción juvenil

A lo largo de esta investigación, la narrativa se ha utilizado como una forma de contar parte de los resultados, sin prescindir del proceso, que resulta tan importante o más que los logros obtenidos. Entendiendo el proceso de investigar para hacer, de analizar para transformar, la investigación cobra su mayor sentido.

3.1. Creación de un grupo de estudiantes para construir una guía sobre educación inclusiva dirigida a alumnado de secundaria

El primer ciclo de la IAPJ nació con el confinamiento por la pandemia del COVID-19, en mayo de 2020, y se extendió hasta diciembre de 2021, por lo que buena parte se llevó a cabo de manera virtual. Se inicia con la construcción de seis conversaciones para diferentes sectores de la comunidad educativa (familias, estudiantes, profesionales de la educación, investigadores académicos, equipos directivos de escuelas y responsables políticos), promoviendo la influencia política y la difusión del proceso de investigación ciudadana. En esta serie de *Conversaciones sobre (educación) inclusiva*² participaron doscientas personas de distintas nacionalidades. Esto dio lugar al trabajo colectivo *Análisis y propuestas para una nueva ley educativa* (Calderón-Almendros y Rascón-Gómez, 2020), en el que se lanzaron una serie de propuestas para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo. Muestra del contenido que se extrajo de aquella conversación, son los siguientes extractos:

Alejandro: [...] Yo creo que los profesores nos tienen miedo porque somos “diferentes” a lo que están acostumbrados a ver. [...] Y creo que también podríamos hablar de la rigidez con que algunos profesores aplican la evaluación. Son muy rígidos. Tienen como una forma de hacer las cosas y listo.

Mar: Yo ya salí del colegio, el colegio ya lo dejé porque no confiaban nada en mí, lo que hacen es vigilarme a todas horas. [...] Y a mí lo que más me gusta es la libertad y poder moverme por los sitios como los demás, y ser como los demás también. (Alejandro y Mar, extracto de conversación del alumnado en “Conversaciones sobre la escuela inclusiva”)

Alejandro y Mar pusieron sobre la mesa dos ejes centrales de exclusión: el miedo a la diferencia y el control institucional. Alejandro señala cómo la diversidad es percibida por parte del profesorado como una amenaza a la normalidad escolar, lo que se traduce en prácticas rígidas, especialmente en los sistemas de evaluación, que no admiten otras formas de aprender ni de demostrar lo aprendido. Esta rigidez evidencia una escuela

² Disponibles públicamente en <https://bit.ly/3wXTIHV>

poco flexible, que prioriza la homogeneidad por encima del reconocimiento de las singularidades.

Por su parte, el relato de Mar pone de manifiesto cómo la desconfianza y la vigilancia constante pueden generar una experiencia de opresión que limita la autonomía y el sentido de pertenencia, hasta el punto de provocar el abandono escolar. Su demanda de libertad y de ser “como los demás” no expresa un deseo de normalización, sino la reivindicación del derecho a transitar los espacios escolares en igualdad de condiciones, sin sospecha ni control excesivo. La conversación del alumnado mostró cómo prácticas aparentemente normalizadas en la escuela pueden convertirse en barreras para la inclusión, y subrayó la necesidad de repensar las relaciones de poder, la evaluación y el reconocimiento de la diferencia desde la experiencia vivida del alumnado.

La participación brillante del alumnado en aquella sesión, y el interés que provocaron los análisis que de ellos y ellas emergía, supuso el punto de partida para provocó la emergencia del grupo de estudiantes en el que se centra esta investigación, que se uniría a algunos de los jóvenes que ya participaron en esas conversaciones. Ese grupo de 16 estudiantes de secundaria dedicaría 11 conversaciones en forma de debates a sus experiencias escolares en relación a la inclusión/exclusión. Los temas iban emergiendo de forma orgánica entre el grupo. La información fue grabada y posteriormente transcrita, lo que permitió el análisis y categorización de la misma por los propios chicos y chicas, derivando de todo ello propuestas para la transformación de las prácticas y culturas escolares. Durante todo este proceso se fue produciendo una gran consolidación del grupo, que comenzó a conocerse en sus diferencias, que aprendió a comprender sus necesidades, deseos y demandas en relación a las del resto de amigos y amigas del grupo. Esta consolidación del grupo como colectivo, que comenzaba a sentirse respetado y valorado, y que se daba cuenta del valor de lo que construían, fue la base de todo el proceso posterior.

De todo ello nació la guía “Cómo hacer inclusiva tu escuela” (Calderón-Almendros et al., 2021), que sería presentada a la Ministra de Educación. Con este encuentro y la publicación de la guía se hizo evaluación del ciclo, y se iniciaría un nuevo proceso, más público y con nuevas ilusiones y desafíos.

Cuando fuimos al Ministerio fue como liberador por poder sacar todo el dolor que llevábamos dentro desde hace tanto tiempo y exponérselo a una persona que, además, es la máxima representante de la educación en España. Fue como conseguir juntos lo que no hubiéramos podido conseguir solos con nuestras experiencias personales. (Alberto, intervención para el Museo Maloka, Colombia. Marzo de 2023)

3.2. Estudiantes como agentes educativos

El segundo ciclo de la IAPJ comienza de manera emergente en enero de 2022, cuando el grupo de estudiantes empezó a ser demandado por los medios de comunicación y congresos, formaciones de profesorado, etc. Esta nueva etapa tomó fuerza con la participación de parte del grupo en un congreso sobre inclusión y buenas prácticas celebrado en la Universidad de Cádiz. Fue en marzo del año 2022 y lo que ocurrió aquel fin de semana significaría un antes y un después. Un auditorio repleto de personas adultas —la mayoría, profesionales de la educación— dispuestas a escuchar y aprender de la voz del alumnado. Un momento en el que las relaciones jerárquicas que históricamente caracterizan a la escuela y a la sociedad en general parecían desaparecer para dar paso a una nueva forma de concebir los procesos educativos. Chicos y chicas acostumbrados a ser objetos pasivos en las relaciones educativas, se posicionaban por

primera vez como ponentes en un importante congreso educativo. Una primera vez que abrió la puerta para todo lo que vino después, ya que, desde entonces, cada vez son más las personas, instituciones y medios de comunicación que reclaman la presencia de algún miembro del grupo en diferentes eventos. Durante este ciclo avanzarían en su participación como ponentes en formaciones de profesorado, especialmente tras situarse como protagonistas del documental “Educación inclusiva. Quererla es crearla”³. La proyección de este largometraje era demandada en centros educativos, universidades, asociaciones y ONGs, lo que generaba un contexto propicio para que algún representante del grupo de estudiantes acudiera a participar en los posteriores debates en los que hacer sus propias denuncias y propuestas, así como ofrecer su guía como recurso para el avance en equidad e inclusión de las escuelas. En este sentido, el grupo de estudiantes comenzaba a encontrar fuera de las escuelas lo que sus propios institutos les negaban.

Me gustaría poder contar a toda mi clase lo que me pasa, pero para eso tienen que querer escucharme, si no me quieren escuchar pues no puedo hablar. (Indira, Estudiantes por la Inclusión, Debate de Grupo)

Se da por finalizado este ciclo con un reconocimiento científico internacional, que supone un colofón que vuelve a impulsar el trabajo del grupo. Tuvo lugar en abril del año 2023 en Chicago, donde “Estudiantes por la Inclusión” fue reconocido por la American Educational Research Association (AERA) como uno de los 10 mejores equipos de investigación de estudiantes de secundaria de todo el mundo, y fueron invitados a participar en el Programa de Equipos de Jóvenes en Investigación Educativa de la AERA en su Congreso Anual de 2023⁴ (). Este hecho tuvo un gran impacto en las redes sociales y en los medios de comunicación, pero también significó mucho para los componentes del grupo de estudiantes.

Antón está pensando en aquellos docentes que no creyeron en él. Él, un estudiante de 18 años con discapacidad, que está en el congreso de investigación educativa más importante del mundo. Y que todos esos docentes que no creía en él deberían verle aquí. (Carmen, traduciendo al inglés las palabras de su hijo Antón, AERA 2023 Meeting in Chicago)

Todo ese reconocimiento venía provocado por lo que habían construido ellos y ellas, incluidas esas mismas personas que habían sido desvaloradas por las escuelas e incluso discriminadas, excluidas y segregadas.

3.3. Reconocimiento cultural, activismo e incidencia política

Desde abril de 2023, mi labor dentro de esta investigación cada vez se hace menos necesaria, puesto que los chicos y chicas se han ido empoderado y posicionado como verdaderos activistas, referentes en educación inclusiva incluso fuera de nuestro país, ya que han conseguido reconocimientos internacionales en varias ocasiones. El último de ellos fue el *World Down Syndrome Award 2023*⁵ un premio que recogieron en Sede de Naciones Unidas en Nueva York en marzo de 2024. Allí, Malena e Indira pronunciaron el discurso del grupo:

Tenéis que escucharnos, porque sabemos lo que necesitan las escuelas para ser inclusivas. Queremos colaborar con nuestros profesores y profesoras, también con nuestras familias, porque juntos podemos avanzar.

³ <https://creemoseducacioninclusiva.com/documental-quererla-es-crearla/>

⁴ <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/dJ1gK84Kgk6PRgxGqSkdej?start=0s>

⁵ <https://ds-int.org/world-down-syndrome-awards/>

Para cambiar las cosas, el mundo tiene que conocer cómo somos. No se debe juzgar un libro por su portada. Y hay que empezar a insistir. Hemos aprendido que es posible si nos apoyamos y nos queremos. (Indira y Malena, Estudiantes por la Inclusión, Discurso en Naciones Unidas)

Con ello, el grupo comienza a desarrollar una actividad internacional con otros jóvenes, entre la que destaca la relación con estudiantes del Movimiento ION en Paraguay, primero online y posteriormente al ser invitados a participar en el Congreso IÓN, en el que ofrecieron varias ponencias dentro del congreso y en el Tour IÓN, por el interior del país, sirviendo de inspiración para otros jóvenes. Allí se crearon nuevas alianzas que posteriormente serían materializadas en octubre de 2024 en Barcelona, en el “Workshop Cataliza: Promoviendo redes y acciones inclusivas entre culturas, comunidades escolares y personas” (el nuevo encuentro bianual del movimiento “Quererla es Crearla”⁶). Esta experiencia tuvo como objetivo promover la cooperación entre las diferentes comunidades escolares iberoamericanas. El grupo de estudiantes se mostró en el encuentro como el modelo del que aprender para el resto del movimiento, dada su eficiencia, valor educativo, alcance y disfrute de sus miembros. Todo el trabajo participativo desarrollado será puesto en común en el “1er Congreso Iberoamericano sobre Educación Inclusiva como Movimiento Social”, organizado por los Movimientos “Quererla es Crearla” e “IÓN” bajo el auspicio de la UNESCO, que se celebrará en Asunción (Paraguay) en abril 2026.

A la par que aumenta su activismo, el alumnado va gestionando sus propias agendas, que continúan con el tren de trabajo impulsado: han seguido cosechando nuevos premios de medios de comunicación, entidades sociales y ayuntamientos, publicando libros y desarrollando formaciones, lo que da muestra del potencial transformador de este grupo de estudiantes, que relanza su agencia para incidir en políticas públicas.

3.4. Jóvenes creando narrativas sobre las escuelas

A lo largo de los 5 años de la IAPJ, el grupo de jóvenes es concebido como un actor de primer nivel para la construcción de nuevas narrativas sobre la educación inclusiva, referidas a los distintos modos concebidos en el proyecto de investigación en el que se inscribe la tesis doctoral:

1. *Narrativas personales.* Cada estudiante del grupo tiene una experiencia vital y escolar diferente a la del resto y, por lo tanto, una historia que contar y con la que nutrir al grupo. Cada breve relato que los chicos y chicas han querido compartir con los demás, supone una pieza clave del relato colectivo. Por ello, las biografías personales han estado siempre en el centro de todo el trabajo realizado. Se entiende que atender a las vidas que han sido sistemáticamente invisibilizadas implica todo un proceso de socialización de la experiencia, de reparación de los daños infligidos y de reconstrucción de la identidad. Pero, además, el ejercicio de compartir las vidas con otras personas es, a su vez, un acto revolucionario que legitima recorridos vitales maltratados por las escuelas, lo que constituye nuevas formas de desarrollo en la comunidad. Estas narrativas se materializan en relatos de vida en profundidad, microhistorias, videos, entrevistas de radio y televisión, artículos, textos científicos, Trabajos de Fin de Máster, etc.
2. *Narrativas colectivas.* Se trata de la historia común construida en la relación entre todos ellos y ellas. Una narrativa que se nutre de las historias personales de los

⁶ <https://creemoseducacioninclusiva.com/workshopcataliza/>

chicos y las chicas, pero va más allá de ella. Se trata del proceso vivido juntos, de la reconstrucción colectiva, pero también de los análisis contruidos junto al resto, que se ponen sobre los hombros de todas sus historias de exclusión y de lucha por la educación inclusiva. Son producciones que surgen del diálogo entre el grupo de chicos y chicas, pero también con otros colectivos en los grandes espacios del proyecto que pretenden estimular una narrativa y una hoja de ruta común.

3. *Narrativas orientadas a la acción.* Pretenden la construcción de ideas y propuestas que puedan canalizar nuevas formas de afrontar la situación explorada, creando nuevos caminos a través de diferentes formas de participación, y produciendo prototipos, guías y materiales útiles para construir la inclusión. En este sentido se ha ido creando un importante número de publicaciones en varios formatos (libros, guías, artículos académicos, artículos divulgativos, publicaciones en blogs y web, videos, guiones, historias, ilustraciones, discursos, participación en foros de decisión política, etc.), en una especie de proceso continuo de devolver a la sociedad el análisis y las herramientas generadas y las acciones desarrolladas. Esto ha permitido la generación de procesos de justicia epistémica, en los que el conocimiento fue producido, compartido, comunicado y entendido por un grupo de estudiantes que, en un breve periodo de tiempo, han ido aumentando su agencia para generar el cambio. Tal y como afirma Garcés (2022), la educación es una invitación a correr el riesgo de aprender juntos, lo que resuena profundamente con el enfoque participativo, emergente y dialógico de esta investigación.

3.5. Jóvenes que analizan la escuela desde una perspectiva interseccional

A lo largo del trabajo que el grupo de estudiantes viene desarrollando, han ido generando análisis interseccionales con cuestiones que, a pesar de sus diferencias, les afectaban de forma similar. Por lo tanto, proponían soluciones que podían ser comunes:

Antón: Los exámenes solo sirven para que los profesores tengan algo y nos puedan evaluar.

Jorge: Los exámenes no te van a decir lo bueno o malo estudiante que eres.

Leo: La nota es solo la muestra de cómo has conseguido explicar lo que has entendido, no lo que has aprendido.

Yasmina: Es que no nos deberían poner tantas notas, porque todo en el instituto es con notas.

Zulaika: Y a lo mejor no es ya el examen ni la nota, es el estrés que te causa que te digan que tienes que sacar esa nota sí o sí.

Malena: Algunos profesores se creen superiores con eso.

Carmen: Es que estudiando para un examen no te lo aprendes para ti. [...] Los conocimientos que aprendes en ese momento, los tienes tú, pero no son para ti en realidad, son para el examen. Porque yo a los días de hacer el examen ya no me acuerdo de lo que dí.

Leo: Es que no nos enseñan a aprender, nos enseñan a memorizar. Pero si tú no lo has entendido, ¿para qué sirve? (Debate de grupo. 25/03/21)

El grupo *Estudiantes por la Inclusión* nos enseña que la escuela puede ser un espacio de encuentro donde las diferencias no dividen, sino que enriquecen, y donde las historias individuales se entrelazan para formar un relato colectivo de resistencia y esperanza.

El grupo me ha mejorado como persona, en esta sociedad en la que no todo el mundo piensa que todos tenemos los mismos derechos, sino que cada uno son diferentes dependiendo de su clase social u otras distintas condiciones que tienen y no pueden cambiar. También me han hecho hacer que yo pueda justificar mis pensamientos, no desde mi experiencia, sino desde las experiencias que ellos me han estado compartiendo de sus escuelas o de fuera de ellas. Porque yo no puedo hablar desde dentro de mí sobre situaciones malas que me hayan pasado a mí, pero sí sobre las de ellos, en las que yo sé que lo han pasado bastante mal. (Dario, participación en Workshop, Barcelona, octubre 2024)

En ese proceso han aprendido y evidenciado que la educación inclusiva no es un ideal abstracto, sino una práctica viva que se encarna en la escucha, el diálogo y la acción compartida. Y que, a pesar de las dificultades, los sueños colectivos pueden sostenerse cuando se construyen sobre la base del respeto, la empatía y la justicia.

En este proceso, han aprendido que politizar la vida cotidiana es un acto educativo. Cuestionar la normalidad, reconocer la desigualdad y actuar desde la diferencia se convirtieron en aprendizajes vitales, para ellos y ellas, para mí y para todas las personas que hemos formado parte de este movimiento. El grupo ha mostrado su compromiso ético con las generaciones futuras, ya que en reiteradas ocasiones han insistido en que su trabajo no busca solo el beneficio personal, busca especialmente abrir caminos para conseguir que otros niños y niñas no tengan que pasar por lo mismo que han pasado ellos y ellas.

El trabajo que estamos haciendo en este grupo es porque no queremos que nadie más vuelva a pasar por lo mismo que pasamos nosotros. Para que esos chicos y chicas del futuro que van a estar en los centros educativos no sufran lo que hemos sufrido nosotros. Eso me parece muy importante y por eso estoy aquí, porque no quiero que ninguna persona pase por eso. (Antón, Publicación personal en Facebook)

Esta investigación es un claro ejemplo del potencial del activismo juvenil en tres dimensiones: en el plano personal, porque durante una acción colectiva y políticamente dirigida, los propios estudiantes van creciendo y desarrollando su autoconocimiento, autoconcepto e identidad.

Yo quería quitarme mi síndrome de Down, porque yo decía que me daba problemas. Pero eso es lo que pensaba antes. Ahora ya no lo pienso, porque mi síndrome de Down no es el que me da problemas, sino las barreras que me ponen las personas. (Indira, Reportaje Noticias Araba. Julio de 2024)

En el plano de las relaciones, ya que se reconstruyen en procesos creativos y cooperativos, en los que todas las personas son respetadas y valoradas, experimentando que es posible vivir las relaciones que proponen al mundo.

Éramos como corazones rotos, incomprensidos, que entre nosotros mismos nos empezamos a comprender y a forzar un vínculo que a mí me parece maravilloso (Zulaika, formación para el Centro de Profesorado de Mérida, febrero de 2022)

Y en la dimensión estructural, a la que van dirigidas la mayor parte de las acciones, para que los cambios puedan ir más allá del contexto local y concreto en el que se elaboran.

Antón: Señora Ministra, ¿por qué los alumnos con diversidad funcional no consiguen el título de la ESO y hay tan pocos en la universidad? Gracias.

Isabel Celaá (Ministra de Educación): Muchas gracias, Antón. Yo creo que esta cuestión que propones es muy importante y desde luego es una pregunta para cuya respuesta, te puedo adelantar, tienes el compromiso del equipo que yo dirijo y desde luego el mío personal de manera inequívoca. Queremos incrementar la atención, obviamente, con equipos expertos, con proyectos expertos, la atención a las personas con una diversidad y desde luego queremos que consigan a través de adaptaciones curriculares el título y que puedan llegar a la universidad. Muchos,

muchas, afortunadamente ya están en la universidad y además han acabado sus estudios. Y desde luego tenemos todo el compromiso del Ministerio de Educación y Formación Profesional para continuar trabajando en esta materia. (Programa “La Ministra de Educación responde” de El País)

El extracto de conversación anterior se materializó en la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). A pesar de que este último plano es el más complejo y difícil de mover —al estar referido a las grandes políticas, las leyes, las culturas, etc.—, se han dirigido buena parte de las acciones desarrolladas por el colectivo de estudiantes, ampliando con ello su rango de acción, su percepción de lo que es posible hacer, y su agencia.

Desde mi punto de vista, creo que hemos avanzado mucho. Hay que mirar hacia atrás y ver los pequeños pasos que hemos dado y lo que hemos crecido en este tiempo. Pero no solo eso, aún nos falta mucho por conseguir, porque, aunque nos hayan premiado y nos hayan obsequiado con logros, yo, por ejemplo, no puedo estar con mi hermano en el autobús, ni darle un abrazo ni estar con él en el recreo y jugar al baloncesto. No se me permite esa opción y, de hecho, no lo quieren ni en el centro en el que está. Así que por esa parte pienso que nos queda muchísimo por avanzar y que quedan muchos obstáculos en el camino. (Martín, Workshop Cataliza. Mesa redonda familias y estudiantes. Barcelona, octubre 2024)

A pesar de todo lo conseguido, el grupo de estudiantes es consciente de todo lo que queda por hacer, y no se conforma. Reciben el año 2026 con ganas e ilusión en seguir avanzando por una educación que no deje a nadie atrás y en la que todos los niños y niñas encuentren su lugar y bienestar.

4. Conclusiones

Aunque existen avances normativos y discursivos, la investigación evidencia que la educación inclusiva sigue enfrentándose a numerosas barreras. El concepto de inclusión se ha desvirtuado, dando lugar a prácticas que, bajo su nombre, continúan siendo segregadoras y excluyentes. En muchos casos, solo algunos estudiantes acceden a aulas ordinarias sin que ello implique una transformación real de las metodologías, las culturas escolares o las estructuras educativas.

La educación inclusiva implica un cambio en la manera de concebir la presencia, el aprendizaje y la participación, reconociendo que todas las personas tienen algo valioso que aportar al proceso educativo. No se trata de una meta final, sino de un camino permanente de revisión crítica, diálogo y compromiso colectivo. En este sentido, la interseccionalidad se ha revelado como una herramienta clave para comprender la complejidad de las desigualdades educativas, mostrando cómo la exclusión no responde a una sola causa, sino a la interacción de múltiples factores —género, clase social, etnia, discapacidad, orientación sexual, cultura, entre otros— que se cruzan y refuerzan mutuamente. Mirar la escuela desde esta intersección permite identificar potentes barreras invisibilizadas y diseñar prácticas educativas más justas y sensibles a la diversidad.

Metodológicamente, el conocimiento emergió desde el diálogo, de la experiencia compartida y del compromiso con el cambio social. La IAPJ y las narrativas juveniles, se han consolidado como herramientas potentes de análisis social, capaces de visibilizar las estructuras de opresión, resignificar el dolor y proyectar horizontes de futuro más justos.

El desarrollo de este trabajo muestra que el cambio educativo solo es posible cuando se construye desde abajo, con la participación activa de quienes viven la escuela en su

cotidianidad. A pesar de que es necesaria la elaboración de leyes y normas que regulen las prácticas discriminatorias en las escuelas que han denunciado estos estudiantes y sus familias, la realidad es que no basta con eso. La inclusión, por la propia naturaleza de los procesos educativos, no se puede imponer sin más. La inclusión se aprende, se practica y se construye colectivamente. En esta tarea, la voz del alumnado, las narrativas de la gente común y la mirada interseccional, se consolidan como pilares para repensar la educación, desde una ética del reconocimiento. Esto implica la necesidad de revisar las opresiones y privilegios que ocurren en los sistemas escolares, y que tienen también sus dimensiones personales, relacionales y estructurales.

Referencias

- Allan, J., y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Sense.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. Sage.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M.bT. (Coords.). (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Calderón-Almendros, I., Rascón-Gómez, M. T., Mojtár-Mendieta, L. y Moreno-Parra, J. (2025). New cartographies of inclusive education through narrative and action research. *International Journal of Action Research*, 21(2), 118-137. <https://doi.org/10.3224/ijar.v21i2.04>
- Calderón-Almendros, I., Mojtár-Mendieta, L., Cabello, F. y Colectivo “Estudiantes por la inclusión”. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://doi.org/10.4438/LADA048_2024
- Cammarota, J. (2017). Youth participatory action research: A pedagogy of transformational resistance for critical youth studies. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 188-213.
- Castells, M. (1997). *The power of identity, the information age: Economy, society and culture, Vol. II*. Blackwell.
- Domingo, J. y Martos, J.M. (2017). How to Research Educational Exclusion. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2528>
- Farré, L. (2020). Participatory learning contexts in secondary school: from presential education to virtuality. *Obra Digital*, 19, 133-148. <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G. y Simón, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Plena inclusión España.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum*, 43(2), 100-109.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121184>

- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research*, 46(3), 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T. y Amiama, J. (2021). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 705–722. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278–288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Onrubia, J., Lago, J. R. y Parrilla, Á. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education* (pp. 83–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_6
- Ortega, P., Vázquez, R. y Traverso, D. (2019). Escuchar a las infancias para construir escuelas con sentido educativo. En A. S. Jiménez Hernández et al. (Coords), *La convención de los derechos del niño a debate 30 años después* (pp. 330–344). CIPI Edicionesa.
- Ozer, E. J. (2016). Youth-led participatory action research: developmental and equity perspectives. *Advances in Child Development and Behavior*, 50, 189–207. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.11.006>
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2013). ‘Giving voice’ in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156–173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2021). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 41–58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30739>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 115–125. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.006>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso: revista de educación*, 39, 243–254
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(1), 12–27.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. R (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7–20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Soldevila, J., Farré, L. y Simó, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33–42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Susinos Rada, T. y Parrilla Latas, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157–171. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>
- Susinos Rada, T., Rojas Pernia, S. y Lázaro Visa, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un

centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99

Úcar, X., Planas, A., Novella, A. y Rodrigo Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes: Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.05

Breve CV de la autora

Luz del Valle Mojtár Mendieta

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, de la Universidad de Málaga (España). Sus líneas de investigación están centradas en los procesos de exclusión, la experiencia educativa de infancia y juventud en desventaja, la interseccionalidad y la voz del alumnado. Investiga en colaboración con estudiantes, familias, activistas, docentes e investigadores, para promover la educación inclusiva. Entre sus contribuciones más importantes destaca la Guía «Cómo hacer que tu escuela sea inclusiva», escrita en colaboración con el Colectivo «Estudiantes por la Inclusión».

Email: luzmojt@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7855-5781>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva