


Dossiê: Estudos narrativos: sujeitos e contextos educativos

La inclusión/exclusión narrada desde su cotidianidad: el análisis de escenas como propuesta metodológica


Narrating inclusion/exclusion through everyday life: scene analysis as a methodological proposal

A inclusão/exclusão narrada a partir do cotidiano: a análise de cenas como proposta metodológica


Vicente Sisto*

 <https://orcid.org/0000-0003-4510-4041>

Verónica López**

 <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

Andrea San Martín***

 <https://orcid.org/0009-0009-5490-0059>

Resumen: Las políticas educativas contemporáneas promueven la inclusión escolar al mismo tiempo que intensifican mecanismos de regulación, evaluación y rendición de cuentas, configurando racionalidades institucionales híbridas. Estas tensiones no operan de manera abstracta, sino que son traducidas y disputadas en el escenario local de la escuela. Este artículo propone el análisis dramático de escenas narradas por cinco estudiantes chilenos con trayectorias educativas complejas afectadas por prácticas disciplinarias expulsivas. Los resultados muestran que inclusión y exclusión no constituyen posiciones opuestas ni estados estables, sino procesos relacionales producidos simultáneamente mediante dinámicas de reconocimiento, cuidado, disciplina, pertenencia y sanción. Se discute cómo las escenas constituyen ventanas analíticas privilegiadas para comprender cómo personas marcadas por trayectorias de marginalización disputan

* Profesor Titular, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Principal, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Doctor en Psicología. Financiamiento de SCIA ANID CIE16009 y FONDECYT 1231698. E-mail: <vicente.sisto@pucv.cl>.

** Profesora Titular, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Doctora en Psicología. Financiamiento de SCIA ANID CIE16009 y FONDECYT 1240886. E-mail: <veronica.lopez@pucv.cl>.

*** Asistente de Investigación, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Psicóloga. E-mail: <andreasanmartinh@gmail.com>.

definiciones de situación, posiciones y narraciones de sí y de otros, a través de las cuales se producen cotidianamente formas simultáneas de inclusión y exclusión.

Palabras clave: Inclusión/exclusión escolar. Pequeñas historias. Narrativas situadas. Vida cotidiana escolar. Performatividad.

Abstract: Contemporary educational policies promote school inclusion while simultaneously intensifying mechanisms of regulation, evaluation, and accountability, giving rise to hybrid institutional rationalities. These tensions do not operate in the abstract; rather, they are translated and contested within the local setting of the school. This article proposes a dramaturgical analysis of scenes narrated by five Chilean students with complex educational trajectories affected by exclusionary disciplinary practices. The findings show that inclusion and exclusion do not constitute opposing positions or stable states, but rather relational processes produced simultaneously through dynamics of recognition, care, discipline, belonging, and sanction. The article discusses how scenes constitute privileged analytical windows for understanding how individuals marked by trajectories of marginalization contest definitions of the situation, social positions, and narratives of self and others, through which simultaneous forms of inclusion and exclusion are produced.

Keywords: School inclusion/exclusion. Small stories. Situated narratives. Everyday school life. Performativity.

Resumo: As políticas educacionais contemporâneas promovem a inclusão escolar ao mesmo tempo em que intensificam mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização (accountability), configurando racionalidades institucionais híbridas. Essas tensões não operam de forma abstrata; ao contrário, são traduzidas e disputadas no contexto local da escola. Este artigo propõe uma análise dramaturgical de cenas narradas por cinco estudantes chilenos com trajetórias educacionais complexas afetadas por práticas disciplinares excludentes. Os resultados mostram que inclusão e exclusão não constituem posições opostas nem estados estáveis, mas processos relacionais produzidos simultaneamente por meio de dinâmicas de reconhecimento, cuidado, disciplina, pertencimento e sanção. Discute-se como as cenas constituem janelas analíticas privilegiadas para compreender como pessoas marcadas por trajetórias de marginalização disputam definições da situação, posições sociais e narrativas de si e dos outros, por meio das quais formas simultâneas de inclusão e exclusão são produzidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão escolar. Pequenas histórias. Narrativas situadas. Vida escolar cotidiana. Performatividade.

Introducción

Durante las últimas décadas, la inclusión se ha consolidado como uno de los principios orientadores de las políticas educativas contemporáneas, promoviendo el acceso, la participación y el reconocimiento de estudiantes históricamente excluidos de la escolarización (Ainscow, 2020; Echeita, 2022). Paralelamente, numerosos sistemas educativos han fortalecido mecanismos de rendición de cuentas basados en estándares, evaluación externa y responsabilización por resultados (Hardy & Woodcock, 2022). Aunque ambas orientaciones suelen coexistir en los marcos regulatorios contemporáneos, su articulación no siempre resulta sencilla. Mientras las políticas inclusivas demandan responder a la diversidad de trayectorias, necesidades y formas de participación estudiantil, los dispositivos de rendición de cuentas presionan a las escuelas para alcanzar resultados medibles, mantener el orden institucional y responder a indicadores de desempeño.

Sin embargo, esta tensión no opera de manera abstracta. Son las escuelas las que deben hacer coexistir cotidianamente estas demandas, traduciendo y volviendo practicables racionalidades que muchas veces aparecen como incompatibles (Falabella & De la Vega, 2016; Oyarzún & Cornejo, 2020). Deben sostener trayectorias educativas diversas y promover la inclusión, al mismo tiempo que responden a exigencias de rendimiento, convivencia, disciplina y mejora institucional (Hardy & Woodcock, 2022). Lejos de constituir orientaciones necesariamente incompatibles,

diversas investigaciones han mostrado que las escuelas desarrollan estrategias para articular demandas de inclusión y rendición de cuentas en contextos de alta presión por resultados. Sin embargo, estos esfuerzos suelen desplegarse en escenarios atravesados por tensiones permanentes entre reconocimiento de la diversidad, desempeño académico y regulación institucional (Hardy & Woodcock, 2022; Theoharis et al., 2016).

Es precisamente en este trabajo cotidiano de traducción donde inclusión y exclusión dejan de constituir únicamente categorías normativas para convertirse en experiencias concretas para quienes habitan la escuela. El problema que aborda este artículo se sitúa precisamente en este nivel: en las formas en que estas tensiones son vividas, negociadas y actuadas en la cotidianeidad escolar narrada por estudiantes cuyas trayectorias han sido afectadas por prácticas disciplinarias expulsivas.

La tensión inclusión/exclusión en políticas y prácticas de la vida escolar

La inclusión se ha consolidado como uno de los principios organizadores de las políticas educativas contemporáneas, instalándose como un imperativo ético, jurídico y político para los sistemas escolares. En su formulación más extendida, la educación inclusiva no se limita al acceso de estudiantes históricamente excluidos, sino que supone transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad y remover barreras al aprendizaje, la participación y el reconocimiento (Ainscow, 2020; Ainscow et al., 2019; Echeita, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión no constituye únicamente una estrategia de integración de determinados grupos de estudiantes, sino una transformación de las condiciones institucionales que producen exclusión.

Sin embargo, la inclusión constituye también un campo de disputa conceptual y de política educativa. Aunque existe amplio consenso respecto de su relevancia como horizonte normativo, persisten diferencias significativas respecto de qué significa concretamente construir sistemas educativos inclusivos. Estas disputas refieren, entre otras cuestiones, a si la inclusión debe comprenderse prioritariamente como acceso al sistema educativo o como participación efectiva en los procesos de aprendizaje y la vida escolar (Ainscow et al., 2019; Echeita, 2022); como adaptación de determinados estudiantes a la escuela o como transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales (Artiles & Kozleski, 2019); e incluso respecto de los propios efectos de las políticas inclusivas sobre las experiencias de los sujetos. Diversos autores han mostrado que las políticas de inclusión pueden simultáneamente ampliar oportunidades de participación y producir nuevas formas de clasificación, diferenciación y regulación de los estudiantes (Corcini Lopes et al., 2013; Schwamberger & Grinberg, 2024).

No obstante, el foco de este artículo no está puesto en resolver dichas controversias conceptuales. Nuestro interés se sitúa en el escenario donde estas distintas comprensiones de la inclusión deben adquirir existencia práctica: la escuela. Sostenemos que la inclusión no se estudia aquí como principio, sino como problema pragmático. Son las escuelas las que deben traducir cotidianamente los mandatos inclusivos en contextos atravesados por múltiples exigencias institucionales. Deben responder simultáneamente a demandas de participación, reconocimiento y permanencia de estudiantes diversos, mientras enfrentan requerimientos de rendimiento académico, convivencia, disciplina y rendición de cuentas. Es precisamente en este trabajo cotidiano de traducción donde la inclusión se vuelve problemática y donde inclusión y exclusión dejan de operar como categorías abstractas para convertirse en experiencias concretas para quienes habitan la escuela.

Desde esta perspectiva, la escuela constituye un escenario vivo donde convergen racionalidades, expectativas y mandatos heterogéneos. En ella coexisten dinámicas que pueden intensificar la exclusión y las desigualdades, junto con esfuerzos orientados a ampliar las

oportunidades de participación, reconocimiento y acceso al conocimiento (Schwamberger & Grinberg, 2024). El caso chileno resulta particularmente relevante para examinar estas tensiones, pues la coexistencia entre racionalidades inclusivas y mecanismos de rendición de cuentas no constituye únicamente una tensión identificada por la investigación educativa, sino que se encuentra inscrita en la propia arquitectura normativa que regula el sistema escolar (Sisto, 2019). Durante las últimas décadas, el país ha desarrollado simultáneamente un conjunto amplio de políticas orientadas a promover la inclusión educativa y un sofisticado sistema de aseguramiento de la calidad basado en estándares, evaluación externa y responsabilización institucional. Más que constituir orientaciones sucesivas o alternativas, ambas racionalidades se han consolidado de manera paralela, configurando un escenario híbrido en el que las escuelas son interpeladas por demandas múltiples y, en ocasiones, difíciles de conciliar (Falabella & De la Vega, 2016; Oyarzún & Cornejo, 2020; Sisto, 2019).

El análisis de escenas en el contexto de los estudios narrativos contemporáneos

La investigación social de las últimas décadas ha puesto en un lugar central a las narrativas mediante las cuales los sujetos dan cuenta de sí como actores de lo social (Bruner, 1990; Gubrium & Holstein, 1998; Smith & Sparkes, 2006). En efecto, “la vida nos llega en forma de historias, articuladas a través de la narración” (Gubrium & Holstein, 1998, p. 163). Sin embargo, la producción narrativa de sí es un trabajo en el cual, desde la posición de sujeto, diversos repertorios de identidad son tomados, articulados, tejidos y moldeados de modo situado (Taylor & Littleton, 2006). Por ello Taylor y Littleton (2006) hablan de “trabajo biográfico” (biographical work). Narrarse a sí mismo y narrar las propias historias es un acto constructivo, que, en un contexto de entrevista, se realiza frente a un otro y ante una audiencia real o implícita (Bamberg, 2006). Por ello, los relatos autobiográficos no son meras reconstrucciones del pasado que representan fidedignamente la trayectoria de sí, sino prácticas mediante las cuales el hablante se posiciona frente a sí mismo y frente a otros, constituyéndose en una actividad socialmente orientada y normativamente regulada (Bamberg, 2006; Gubrium & Holstein, 1998; Smith & Sparkes, 2006). Tal como han señalado Gubrium y Holstein (1998), el trabajo narrativo organiza lo narrado a través de una estructuración que favorece la presentación de un sí mismo con coherencia temporal y continuidad biográfica, en función de los repertorios socialmente disponibles para cada posición social, para alcanzar inteligibilidad.

Típicamente, se espera que la historia personal pertenezca a alguien, el recuento de alguien es su historia. Pero nuestra concepción de la práctica narrativa complica la cuestión de la propiedad y reclama un vocabulario analítico consonante con la organización social de esa propiedad (...) ¿De quién es la voz que escuchamos cuando se nos comunica una historia? (Gubrium & Holstein, 1998, p. 178). En efecto, la producción narrativa en un contexto de entrevista está llena de recursos que hacen explicable e inteligible la posición social del entrevistado, con lo cual la entrevista corre el riesgo de reproducir los discursos excluyentes que hacen comprensible la situación de un hablante excluido. Esto coincide con lo señalado por Potter y Hepburn (2005, 2012, 2022) y Gubrium y Holstein (2012): las narraciones autobiográficas producidas en entrevistas tienden a reproducir aquello esperable para cada posición, por lo que no siempre permiten comprender las experiencias y trayectorias heterogéneas de los sujetos en la vida social, especialmente cuando se trata de sujetos expuestos a exclusión.

En este contexto, diversos autores llaman a atender y favorecer la producción de microhistorias situadas en entrevistas. En estas se narra el sujeto en su hacer (Bamberg, 2006; Grbić & Stanković, 2026). Frente al gran relato biográfico, basado en la coherencia y continuidad temporal, las pequeñas narraciones de eventos situados (*small stories*) muestran la heterogeneidad de

los despliegues cotidianos de sí. Bamberg (2006), Gherardi (2019) y Grbić y Stanković (2026), entre otros, han destacado que las narraciones del sujeto actuando permiten incluir fragmentos, episodios, anticipaciones, relatos en proceso, modificando la relación entre narrativa e identidad. Desde las pequeñas historias la identidad emerge como multiplicidades que se superponen a través de sujetos posicionados de modos heterogéneos en distintos microrrelatos. Lo cotidiano se hace visible como proceso, oscilación y contradicción, emergiendo ahí la fragmentación cotidiana de la experiencia (Bamberg, 2006; Grbić & Stanković, 2026). Considerando lo anterior, el análisis que se presenta aborda las escenas de lo cotidiano relatadas por sujetos en el contexto del curso de su vida escolar.

Siguiendo la metáfora dramaturgica desarrollada en 1959 por Goffman (1997/1959), el individuo, narrándose a sí mismo en escena, emerge siguiendo al papel o rutina propio de la posición en la cual cobra inteligibilidad como actor. Sin embargo, el despliegue del guión esperado con otros actuantes, humanos y no humanos, en el escenario compartido, está lleno de disonancias, interrupciones que transforman lo que ocurre. La palabra mal pronunciada, la ejecución fuera del ritmo esperado interrumpen y ponen en suspenso incluso la máscara, en tanto rol prescrito para el actuante. En escena, el actor actúa una definición de situación, que prescribe su actuación, así como las actuaciones esperadas de los coparticipes. En ésta se juega, no solo cuáles son los papeles que participan, sino que también las autorizaciones a actuar ¿Qué puedo actuar? ¿Cómo debo actuar? ¿Qué no puedo actuar? Ahí puede emerger una disputa pues cada copartícipe proyecta ante los otros, a través de su actuación, una versión de cuál es la situación en la que están conjuntamente y el rol que cada uno debe cobrar en la escena. Para ello pueden hacer uso de su fachada, una dotación expresiva realizada regularmente y que incluye los elementos que el actuante utiliza para posicionarse: insignias de cargo o rango, vestimenta, sexo, edad, características raciales, léxicos, tono de voz, gestualidades entre otros. Esto dota al participante de soporte para su actuación. Los coparticipes pueden actuar ‘como sí’, actuando la definición de situación, o, por el contrario, cada copartícipe puede actuar diversas definiciones acerca de qué es lo que hacen conjuntamente y cuál es el rol, posición y actuaciones legítimas para cada uno. Por ello, “la impresión de realidad fomentada por una actuación es algo delicado, frágil, que puede ser destruido por accidentes muy pequeños” (Goffman, 1997/1959, p. 67). Estos accidentes pequeños son los que se realzan en las narraciones situadas de las trayectorias de sí. Las escenas que destacan los hablantes son escenas de interrupciones, en las cuales el orden normativo en el cual vienen a hacer los actuantes, es puesto en suspenso. En efecto, las escenas que emergen de los relatos de los hablantes se componen de lo que Goffman (1997/1959) llamó *setting*, que en nuestro trabajo hemos llamado escenario. Este incluye mobiliarios, paisajes, escenografías. Estas escenografías pueden incluir actores humanos y no humanos que transitan sin ser parte de la secuencia de acción central. Sin embargo, los escenarios pueden establecer límites a la actuación e imponer rutinas y posiciones, en cuanto prescripciones acerca de qué, quién y cómo se debe actuar. Por lo tanto, las escenografías disponibilizan ciertos repertorios de actuación como legítimos y no otros.

En esta escenografía emergen actores humanos y no humanos cuyas actuaciones son narradas mediante secuencias de acción en las que, de modo práctico, proyectan definiciones de situación, constituyen posiciones y despliegan fachadas que autorizan determinadas posiciones para los otros coparticipes, ordenando la escena y dotándola de sentido. Sin embargo, como en toda interacción cotidiana, otros coparticipes pueden disputar activamente dicha definición de situación y la legitimidad para proyectarla, generando interrupciones, así como prácticas defensivas u ofensivas orientadas a sostener o transformar las posiciones y sentidos en juego.

En el contexto de narraciones de la vida cotidiana escolar, las escenas relatadas por los estudiantes suelen corresponder a momentos de interrupción, en los cuales las actuaciones esperadas, las posiciones estabilizadas o las definiciones dominantes de la situación son puestas en suspenso,

permitiendo observar cómo inclusión y exclusión son producidas, disputadas y transformadas en la vida escolar cotidiana. Así, las escenas narradas por estudiantes ofrecen una vía privilegiada para comprender cómo las tensiones entre inclusión y exclusión son experimentadas, negociadas y producidas en la vida escolar cotidiana. Por lo tanto, en este estudio, en vez de buscar la identificación de categorías generales de exclusión o inclusión, el análisis se orienta a reconstruir las situaciones concretas donde estas adquieren sentido para quienes las viven.

Metodología

Diseño

El estudio se desarrolló desde un enfoque biográfico-narrativo performativo (Smith & Sparkes, 2008), orientado a comprender cómo estudiantes afectados por medidas disciplinarias expulsivas narran retrospectivamente escenas de inclusión y exclusión en su vida escolar cotidiana, produciendo sentidos acerca de sus trayectorias escolares.

Siguiendo a Grbić y Stanković (2026), la producción de información articuló dos niveles narrativos complementarios. Por una parte, se trabajó con narrativas biográficas amplias o “grandes historias biográficas” (*big stories*, Bamberg, 2006), orientadas a reconstruir retrospectivamente las trayectorias educativas de los participantes. Por otra, se desarrollaron dispositivos destinados a favorecer la producción de microrrelatos y escenas situadas de la vida escolar cotidiana (*small stories*) permitiendo acceder a acontecimientos específicos en los que inclusión y exclusión adquieren forma práctica en la experiencia de los sujetos. La articulación entre ambos niveles narrativos permitió vincular trayectorias biográficas más amplias con experiencias situadas de la vida escolar cotidiana, favoreciendo la comprensión de los procesos mediante los cuales inclusión y exclusión son producidas, experimentadas y significadas por los participantes.

Participantes

Se realizó un muestreo intencional orientado a seleccionar estudiantes cuyas trayectorias educativas hubieran estado particularmente expuestas a prácticas de exclusión disciplinaria descritas en la literatura especializada. Los criterios de inclusión fueron: (a) ser hombres entre 15 y 29 años; (b) haber participado en el Programa de Integración Escolar (PIE) o encontrarse en posiciones de especial vulnerabilización educativa; y (c) haber abandonado la escolaridad regular como consecuencia de procesos de exclusión escolar, encontrándose posteriormente reinscritos en contextos educativos alternativos, tales como programas de educación para adultos, iniciativas educativas no reconocidas oficialmente o establecimientos penitenciarios.

Las características de los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1 - Características de los participantes

No.	Edad	Escuela Actual	Cambios de escuela	Características asociadas a la trayectoria
1	16	Programa no reconocido	1	Escolarización privada
2	17	Ed. de Adultos (verspertina)	5	Migrante, PIE
3	19	Ed. de Adultos (diurno)	6	Repitencia reiterada; enfermedad adulto mayor
4	21	Escuela carcelaria	5	TDAH, expulsiones múltiples
5	21	Ed. de Adultos (verspertina)	5	TEA, repitencia reiterada

Fuente: Formulado por los autores.

La caracterización presentada busca ilustrar la heterogeneidad de trayectorias incluidas en el estudio y las distintas posiciones de vulnerabilización que la literatura ha asociado a una mayor exposición a prácticas de exclusión disciplinaria (López et al., 2022; Skiba et al., 2014; Zinsser et al., 2022). Estas características no fueron utilizadas como variables analíticas independientes, sino como antecedentes que permiten contextualizar las experiencias narradas y comprender la diversidad de trayectorias consideradas en el corpus.

Producción de datos

La producción de información se desarrolló mediante una secuencia de tres entrevistas realizadas a cada participante. La primera correspondió a una entrevista biográfico-narrativa orientada a reconstruir su trayectoria educativa y las experiencias asociadas a procesos de inclusión y exclusión escolar. La segunda consistió en una entrevista cartográfica, en la que los participantes elaboraron mapas de espacios, recorridos, actores y acontecimientos significativos vinculados a su experiencia escolar. Finalmente, se realizó una entrevista de cierre destinada a profundizar, aclarar y complejizar aspectos emergentes durante las entrevistas previas.

La secuencia de entrevistas fue diseñada para articular distintos niveles de reconstrucción de la experiencia. Mientras la primera entrevista permitió situar los acontecimientos dentro de trayectorias biográficas más amplias, la entrevista cartográfica favoreció la evocación de espacios, relaciones y situaciones concretas de la vida escolar cotidiana. La entrevista de cierre permitió profundizar en escenas específicas, explorar sus significados y revisar conjuntamente interpretaciones emergentes.

Particularmente relevante para los propósitos de este estudio fue la entrevista cartográfica. Este dispositivo favoreció la reconstrucción de espacios, recorridos, actores y acontecimientos significativos asociados a la experiencia escolar, desplazando la producción narrativa desde relatos retrospectivos generales hacia situaciones concretas de la vida escolar cotidiana. De este modo, facilitó la emergencia de escenas narradas que posteriormente constituyeron una unidad central del análisis.

Análisis de datos

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente para su análisis. La transcripción se realizó siguiendo convenciones derivadas del sistema Jefferson (Jefferson, 2004), adaptadas a las necesidades analíticas del estudio (Bassi Follari, 2015). Se utilizan signos como los dos puntos (::) para distinguir alargues en el sonido de vocales, flechas arriba o abajo para dar cuenta de subidas o bajadas de entonación, respectivamente. Esta decisión respondió al interés por preservar aspectos performativos de la producción narrativa, tales como pausas, énfasis, repeticiones, alargamientos y variaciones de entonación, considerando que estos constituyen recursos relevantes para identificar actuaciones, fachadas y definiciones de situación.

El análisis se desarrolló en dos niveles complementarios, coherentes con el diseño biográfico-narrativo adoptado. En una primera etapa se reconstruyeron las trayectorias narradas de los participantes, identificando acontecimientos significativos, transiciones escolares, actores relevantes y experiencias asociadas a procesos de inclusión y exclusión escolar. Este análisis permitió comprender cómo los participantes organizan retrospectivamente sus experiencias educativas y producen sentidos acerca de sus trayectorias.

En una segunda etapa se identificaron escenas relatadas por los participantes que condensaban momentos especialmente significativos de dichas trayectorias. Desde esta perspectiva, la selección y el análisis de cada escena fue orientado por la perspectiva dramática de Goffman (1959/1997). Primero, se identificaron secuencias de acciones donde emergía un escenario y distintas actuaciones que iban componiendo la escena. Las escenas seleccionadas correspondían a situaciones de disrupción, es decir, momentos dilemáticos en los que el orden normativo que organizaba la interacción era puesto en suspenso y las posiciones, y actuaciones prácticas por la definición de situación, se volvían visibles y disputables.

Luego, propusimos una analítica orientada por un conjunto de preguntas articuladas. De manera transversal, nos preguntamos cómo el hablante construye una secuencia de acciones donde se proyecta a sí mismo y a otros como actores de un guión. A partir de ello, el análisis se organizó en torno a seis preguntas clave. En primer lugar, *¿cuál es el escenario* en el que transcurre la acción y cómo los espacios, objetos, disposiciones materiales y arreglos sociotécnicos *predisponen determinados guiones de actuación*, habilitando ciertas posiciones y repertorios de acción más que otros? En segundo lugar, *¿qué definición de situación* proyectan los distintos participantes a través de sus actuaciones? Es decir, *¿quiénes son los actores*, *¿qué están actuando*, *¿qué debería ocurrir* y cuáles son las actuaciones consideradas legítimas dentro de la escena? En tercer lugar, *¿qué posiciones* ocupan los distintos actores y cómo son sostenidas, reconocidas, restringidas o disputadas? En cuarto lugar, *¿qué fachadas* movilizan los actores para sostener sus posiciones y actuaciones, y qué recursos expresivos dotan de soporte y legitimidad a dichas actuaciones? En quinto lugar, *¿qué alianzas, asimetrías de poder y estrategias de negociación* emergen en la interacción, y cómo los actores buscan sostener, transformar o disputar tanto las posiciones ocupadas como las definiciones de situación en juego? Finalmente, *¿qué racionalidades institucionales* atraviesan la escena, qué tensiones se hacen visibles y cómo adquieren forma práctica en la experiencia cotidiana?

Aunque el corpus estuvo compuesto por cinco participantes con trayectorias diversas, la presentación de resultados profundiza particularmente en la trayectoria narrada por el Participante 3. Esta decisión respondió a criterios narrativos e interpretativos más que representacionales. Su trayectoria permitió reconstruir una secuencia especialmente rica de escenas interconectadas, facilitando una comprensión más profunda de los procesos mediante los cuales inclusión y exclusión son producidas en la vida escolar cotidiana. No obstante, el análisis incorpora escenas y fragmentos provenientes de los demás participantes, y, con el propósito de resguardar la diversidad y riqueza del corpus narrativo considerado en el estudio, se presentan los análisis de estas escenas complementarias en material suplementario (ver Anexo 1, disponible en <https://doi.org/10.5281/zenodo.20585425>).

Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la institución patrocinante (BIOEPUCV-H 783-2024). El estudio adhirió a las directrices éticas aprobadas por el comité de ética institucional, incluyendo procedimientos para salvaguardar el bienestar emocional de los participantes en cada etapa. Todos los participantes participaron de manera voluntaria y firmaron un consentimiento informado. En el caso de participantes menores de edad, se obtuvo además el consentimiento de sus responsables legales y el asentimiento de los propios participantes. Con el fin de resguardar la confidencialidad y el anonimato, todos los nombres utilizados en el manuscrito corresponden a pseudónimos y se omitieron antecedentes que pudieran permitir la identificación de los participantes o de las instituciones educativas involucradas.

Resultados

El análisis de escenas muestra cómo, a través de las descripciones situadas de secuencias de acción, las trayectorias y posicionamientos de inclusión/exclusión de los participantes, emerge de una trama cotidiana de actuaciones mediante las cuales distintos actores del espacio escolar proyectan definiciones de situación, negocian posiciones y movilizan repertorios de acción heterogéneos. Esto en un contexto de demandas híbridas por inclusión y exclusión que imponen instrumentos institucionales y políticas. Para ilustrar esto, escogimos como citas centrales, extractos de las entrevistas realizadas al Participante 3 (P3). Sin embargo, esto es representativo de los relatos de cada hablante, siendo una característica fundamental del corpus de escenas. Más que reconstruir exhaustivamente una trayectoria biográfica, estas escenas constituyen una vía de acceso analítico para comprender cómo los procesos de inclusión y exclusión son vividos, actuados y significados en la experiencia escolar cotidiana. En ellas se hacen visibles las relaciones, disputas, posiciones y definiciones de situación que configuran dichas trayectorias y que difícilmente emergen con igual precisión en relatos retrospectivos de mayor alcance. Con el fin de mostrar que los procesos aquí descritos son consistentes con el conjunto del corpus analizado, se presentan resultados complementarios en el Anexo 1.

Las escenas que se presentan a continuación son abordadas desde tres niveles analíticos complementarios. En primer lugar, se examina la situación narrada en cuanto acontecimiento concreto de la experiencia escolar. En segundo lugar, se analizan las posiciones, actuaciones y definiciones de situación que emergen en la interacción entre los distintos actores involucrados. Finalmente, se exploran las racionalidades institucionales que atraviesan dichas escenas, preguntándonos cómo las tensiones entre inclusión y exclusión adquieren forma práctica en la experiencia cotidiana de los estudiantes y en las respuestas que la escuela despliega frente a ellas. Esta estrategia analítica busca comprender las escenas no sólo como episodios individuales, sino también como espacios privilegiados para observar cómo determinadas orientaciones institucionales son traducidas, negociadas y disputadas en la vida escolar cotidiana.

Escena 1. La disputa por la definición de situación y el reconocimiento de una nueva posición escolar

La primera escena da cuenta de una secuencia de acción relatada por los cinco participantes y refiere a situaciones en las que los estudiantes intentan desempeñar un repertorio conductual alineado con las expectativas escolares, encontrándose con dificultades para que dicho reposicionamiento sea reconocido por otros actores en la escuela.

P3: [Antes], como decía, pasaba más en inspectoría, más afuera de la sala que en la ↑sala↑. Y si estaba en la sala me tiraban pa' fuera por andar molestan::do... (...) y me faltó una ↓cosa también↓. Es que también en quinto:: eeh... sí como en... no, en sexto, sexto básico eeh... tuve un problema con un profesor de ↑inglés↑, que:: estaba:: molestándome recurrentemente porque igual en ese tiempo:: yo ↑intentaba seguir ↑adelante↑ como a... emmm... como ir mejorando ↑mi:: (x) estado↑ y todo el este, para no tener tantos problemas para ingresar a la (x) enseñanza ↑media↑, y:: ahí tuve varios problemas con el profesor de inglés porque, como yo ya estaba dejando como de estar molestando, haciendo bullying eeh... el profesor como que la tiró, como a tirarme, a hacerme bullying a mí, andar molestándome ahí constantemente. Un problema:: que tuve que:: yo en el tiempo estaba escribiendo, estaba ↑normal↑, y el profesor decía: 'No, escribe, escribe, escribe' ((repite lo que dijo el profesor)) y yo estaba escribiendo ↑normal↑ y:: supuestamente:: seguía diciendo así y yo dije: 'Ahh yapo' voy a hablar con la inspectora' ((repite lo que él dijo en la situación)) y la inspectora:: va y después, va a buscar al profe y le dice que yo le (x) que yo hablé con ella. Y después, llega a la sala y dice: '¿Ahora vai' (x) a ir a sapear ↑de nuevo?↑ ((repite lo que dijo el profesor)), me dice

así. (...) y después siguió varios, varios días después siguió:: con el ↑comportamiento ese↑.

E: ¿Y por qué creí que este profe era así contigo?

P3: No sé... pero:: así:: la tomó contra ↑mí::↑ y:: más que nada contra mí no más porque con los otros, con mis amigos tampoco la tomaba, solamente contra mí. (Participante 3, Entrevista 1).

El escenario de la sala de clases prescribe posiciones, regula turnos y autoriza asimétricamente actuaciones. En contraste con escenarios previos —la inspectoría y el espacio fuera de la sala— donde el hablante venía actuando un papel estabilizado de estudiante “molesto”, la sala es un escenario donde el hablante intenta instalar una redefinición de sí. Para ello, proyecta una definición de situación ajustada al guión didáctico esperado. Su fachada —el pupitre, lápiz sobre cuaderno, y ejecución de la tarea— opera como soporte de la redefinición que intenta proyectar. Sin embargo, el profesor proyecta una definición de situación divergente. La reiteración de “escribe, escribe, escribe” es interpretada por el participante como un hostigamiento que reinstala su posición previa.

La disputa central no refiere a la actividad concreta dentro del aula, sino a quién está autorizado para definir qué ocurre en la sala, y cómo deben permanecer o cambiar los actores. La autoridad para definir la situación se sostiene en la fachada docente, asociada a su posición jerárquica dentro de la sala de clases, que posibilita un rol pedagógico y de mantención del orden. Ante la imposibilidad del estudiante para sostener su definición de situación, sale del escenario sala y acude a inspectoría buscando un copartícipe institucional cuya fachada ratifique la definición que proyecta. Sin embargo, la respuesta del profesor al regresar a la sala desplaza el conflicto hacia un plano moral, reinscribiendo al estudiante en una posición desautorizada frente a la audiencia de pares. La situación adquiere así un carácter público, fortaleciendo la capacidad docente para imponer una definición de situación que el estudiante no logra disputar exitosamente.

El cierre de la escena, presenta la rutinización de la disrupción, persistiendo la definición de la situación establecida por el profesor. Más allá del conflicto particular, la escena muestra una tensión institucional. Mientras el estudiante intenta posicionarse de acuerdo con las expectativas escolares de permanencia y progreso académico, las actuaciones de los adultos continúan produciéndose en función de una identidad previamente estabilizada como problemática. Así, la inclusión no depende exclusivamente de los esfuerzos individuales por cambiar, sino también de las posibilidades efectivas de que dicho cambio sea reconocido y validado por quienes poseen autoridad para definir las posiciones legítimas en la escuela.

El relato del Participante 4 permite observar una dinámica similar: “P4: Porque hubo una pelea, me acuerdo que me tiraron unas mesas (...) el profesor me dijo, “ooh cabrón *weón*, teni que salir de acá y pa pa pa pa pa” (..) y el profesor, “no, que hay puros escándalo cabro chico”, y me ↑echó↑. (Participante 4, Entrevista 1).

Escena 2. Reconocimiento y cuidado en las figuras tradicionales de autoridad disciplinaria

El estudiante contrapone dos experiencias escolares: una caracterizada por la indiferencia institucional, y otra marcada por el reconocimiento y apoyo. A través de las fachadas desplegadas por inspectores y docentes, establece un contraste que refleja la legitimación de la autoridad y sus implicancias en la experiencia cotidiana.

P3: Los inspectores no estaban prácticamente ↑ni ahí↑ con ↓nosotros...↓

E: Oye y ¿Otros profes, así como otros profes que...?

P3: No::, si los profes tampoco ((ríe)). Estaban ahí pasando materia no más ↓ellos.↓

En este primer escenario, “los inspectores no estaban prácticamente ni ahí” y los profesores “estaban ahí pasando materia no más”. La fachada institucional proyecta una imagen de estudiantes escasamente reconocidos, reducidos a receptores de normas e instrucciones pedagógicas. La risa que acompaña este relato parece subrayar retrospectivamente el carácter disruptivo que adquiere para él esta forma de relación indiferente.

E: Emmm... comentas que en este otro colegio (...) las cosas como que funcionaban, por así decirlo, ¿por qué crees que funcionaban?

P3: Porque:: (x) los ↑inspectores↑ tenían mucha mejor comunicación entre ellos y entre los ↓alumnos↓ porque eee... habiendo psicólogo y toda la este, siempre estaban ahí apoyando los inspectores. Pasaba no sé, pasaba algo y el inspector estaba siempre ahí pendiente de lo que estaba hacién— lo que estaba pasando (...) los inspectores siempre se estaban dando una vuelta y... había inspector (x) por cada:: piso que... había un inspector y siempre estaban pendientes de (x) todo el pasillo.

El segundo escenario, descrito como aquel en que “las cosas funcionaban”, es caracterizado por repertorios de reconocimiento y apoyo. La fachada de la inspectoría no se sostiene en mera vigilancia, sino en una actuación articulada en dos planos: comunicación horizontal entre inspectores, y comunicación con los estudiantes, visibles y constituidos en interlocutores. A ello se suma la presencia física distribuida en los espacios de la escuela.

E: Entonces tú te sentías protegido, es una palabra mía, quizás...

P3: Sí... ↑como protegido↑ (...) me sentía bien y toda la este porque... es ↑como↑ protegido, apoyado por los inspectores porque igual ayudaban mucho.

E: ¿En qué te ayudaban por ejemplo?

P3: se ponían a pelear algunos y::: no::: el inspecto::r dejaba todo lo que estaba ↑haciendo↑ e iba para allá, porque igual taba' bien ocupao' el inspector en un tiempo y::: fue... dejó todo ahí y se fue para ver qué taba' pasando. (Participante 3, Entrevista 2)

La experiencia de protección relatada se sustenta en el despliegue de prácticas cotidianas de reconocimiento y soporte. La inclusión experimentada no se fundamenta en la posición formal de los copartícipes institucionales, sino del trabajo activo de desplegar una fachada que proyecte una definición de situación basada en el cuidado y en el reconocimiento del estudiante, versus el ser ignorado.

Desde una perspectiva dramática, cuando la entrevistadora ofrece la palabra “protegido”, el participante la retoma: “sí, como protegido (...) apoyado por los inspectores porque igual ayudaban mucho”. Se reafirma que la legitimidad de la autoridad institucional no recaerá únicamente en la posición formal, sino que en la actuación sostenida mediante los repertorios de reconocimiento, apoyo y acompañamiento. En esta misma línea, el Participante 1 narra como el respeto hacia la autoridad de la directora se sostiene en una interacción cercana y cariñosa:

A la R no le gusta que le digan profe directora (...) Y::: sí, yo creo que igual como lo de tutear da como un sentimiento más de confianza con los profe (..) es como otro tipo de respeto, como por ejemplo, el respeto que uno le tiene a un tío (...) Es alguien que se gana el respeto, porque también:: te apoya-, que sé yo, un tío te quiere.” (Participante 1, Entrevista 2).

La escena permite observar que las experiencias de inclusión no se derivan automáticamente de la existencia formal de figuras de autoridad, sino de la manera en que éstas son actuadas y reconocidas en la vida cotidiana escolar. La autoridad adquiere legitimidad no sólo por la posición institucional que ocupa, sino también mediante relaciones de reconocimiento que permiten a los estudiantes posicionarse como visibles, valorados y dignos de cuidado dentro de la comunidad escolar.

Escena 3. La línea de fuga: exclusión que abre inclusión

El estudiante relata una secuencia recurrente en la que él y sus amigos eran expulsados de la sala de clases por “estar molestando”. Tras la expulsión, transitan hacia distintos escenarios e interactúan con distintos actores humanos y materiales, presentando una línea de fuga que refleja cómo se juega la ambivalencia inclusión/exclusión.

P3: ((pequeña risa)) Empezábamos a molestar a lo::s demás compañe::ros, después los demás compañeros empezaban- empezaban como ↑a acusarnos↑ a los profesores, más que nada y:: los profesore::s a reta::rnos, y ahí nosotros ↑portándonos↑ peor aún ((pequeña risa)), y:: ↑hasta que nos echaban↑, hasta la- a la inspectoría.

En la definición de la situación la sala se configura como un escenario orientado al aprendizaje, que prescribe la mantención de un comportamiento tranquilo y atento. Cuando los estudiantes “*molestan*” hay una disrupción, los compañeros de curso como copartícipes con quienes existe una relación simétrica y un consenso en torno a las normas, ven entorpecido el despliegue de su actuación. Ante esto, en un modo defensivo con el fin de restituir el orden, los acusan con el profesor. El profesor, ejecuta el guión correctivo mediante el reto, pero los estudiantes responden con una actuación que tensiona la autorización docente. La expulsión opera entonces como castigo y como medida para restablecer la definición de situación del aula. Una experiencia equivalente aparece en el relato del Participante 1: “me ponían anotaciones y me sacaban (...) de clase. Me dejaban afuera, y la profe me llevaba a la inspectoría” (Participante 1, Entrevista 3).

Sin embargo, lo decisivo en la escena no es la expulsión misma, sino lo que ocurre después. En lugar de dirigirse inmediatamente a la inspectoría, los estudiantes transitan por distintos espacios de la escuela donde despliegan actuaciones liberadas de las prescripciones del aula.

P3: ↑Nah↑, de- de a uno íbamos. (...) bueno, no tan inmediatamente porque me quedaba dando vueltas. (...) ↑Venía por acá::↑, me ↑subía por acá::↑, me iba a jugar ping-pong a esperar a los chiquillos, porque ↑si me sacaban a mi↑ siempre los sacaban a ellos ((risa)).

E: [Ya, <pero y por ejemplo> llegaba (x) tu amigo ¿el amigo hacía el ↑mismo recorrido↑?

P3: Sí, ↑hacía lo mismo↑ (...) Y si no habían pale::tas, o pelota de ping-pong, nos poníamos a jugar taca-taca. (...) y despué::s (x) nos íbamos a::l segundo piso.

E: ¿Y qué hacían en el segundo piso?

P3: Conversar ↑más que nada↑, molestarnos entre nosotros... No, si, en el sue::lo más que na'. (Participante 3, Entrevista 3).

El sector de juegos se sitúa como un nuevo escenario, donde la mesa de ping-pong y de taca-taca participan como actores que convocan la reunión del grupo expulsado: no son meros objetos de escenografía, sino copartícipes no humanos que ofrecen una definición de situación, disponibilizando repertorios de actuación específicos. La actuación se organiza en torno al juego y compartir, con lo cual los estudiantes experimentan pertenencia “son parte siendo excluidos”. Del mismo modo, el segundo piso, descrito como un espacio donde “no hay nada”, configura un vacío

que abre posibilidades de actuación amistosa entre pares. Más adelante, el participante identifica explícitamente estos espacios como aquellos donde se sentía “más a gusto” y “más libre” dentro de la escuela. La reiteración de risas, aumentos de tono y referencias al juego refuerzan el carácter positivo con que son narrados estos momentos.

La exclusión del aula abre así una línea de fuga, donde la acción que margina a los estudiantes de los espacios formales de participación escolar, es simultáneamente condición de posibilidad para construir formas alternativas de inclusión. Esta experiencia no es exclusiva del Participante 3. El Participante 2 describe una apropiación similar de espacios marginales de la escuela al referirse a un sauce bajo el cual acostumbraba permanecer: “Me pongo ahí porque (...) pasa bien, llega sol y pues hay un asiento; es muy cómodo (...) uno está ahí al lado del árbol, se siente bonito” (Participante 2, Entrevista 3). Del mismo modo, el Participante 5 relata cómo él y dos compañeros se escondían detrás del kiosco para evitar regresar a clases:

P5: “Debajo de este pasillo en el primer piso al medio había un kiosco:: y cuando tocaban la campana, para regresar a clases, nosotros eh:: yo y dos compañeros más nos escondimos atrás del kiosco porque no queríamos entrar a clases (...) nos pillaron nos llevaron al tiro a la sala de clase y nos llamaron la atención” (Participante 5, Entrevista 3).

Estos escenarios marginales (el sector de juegos, el segundo piso vacío, el espacio junto al árbol, la parte de atrás del kiosco) se posicionan como contraescenarios respecto del aula: ofrecen la oportunidad de desplegar una actuación por fuera de las normas y, en ese mismo movimiento, abren formas de inclusión que el escenario áulico no disponibiliza. Sin embargo, la presencia de los estudiantes en estos escenarios es percibida como disruptiva por parte de directivos y funcionarios, quienes, como copartícipes, intervienen restableciendo la definición institucional de la situación.

P3: Cuando nos estábamos riendo mucho entre nosotros, a donde nos estábamos molestando [segundo piso], llegaban los profesos- (x) un profesor, o:: las tías del aseo. (...) las tías estaban siempre como en la cocina. (...) Y:: como nos reíamos tanto, (x) se escuchaba igual y:: subía. Y ahí nos retaba::n y no- como no lo hacíamos caso bajaba de nuevo. Bajaba de nuevo y:: llamaba la inspectora, y la inspectora [↓nos iba a buscar↓].

Las tías del aseo actúan de manera autorizada, definiendo la situación como indebida y reprimiendo a los estudiantes, quienes las desautorizan al hacer caso omiso. Posteriormente, la inspectora opera como autoridad cuya dotación de ejercicio del control y disciplina es reconocida.

La inspectoría configura un nuevo escenario en la secuencia. El escritorio se sitúa como un gran actor material, que juega el rol de línea divisoria entre estudiantes y autoridad. Bajo una lógica cuasi judicial, este escenario exige que cada estudiante dé su versión de lo sucedido.

E: [O sea, esta ↑persona↑ iba a buscar a la ↑inspectora↑, y le decía algo a la inspectora.

P3: Sí, y ahí:: la inspectora:: con la tía iban::... [...] Y ahí nos- y ahí nos decía la inspectora que:: nos fuéramos pa' allá, que porqué estábamos ↓afue::ra↓ y que estábamos haciendo acá arriba. Todos a inspectoría.

E: ¿Y qué (x) pasaba en la inspectoría? ¿Dónde se sentaba?

P3: Eh::, es que ahí habían::, en el escritorio, era un escritorio largo más que nada y:: tenía ahí ↑varias sillas↑, así que ahí nos sentaban en la silla. (...) un día, (x) después::s de hablar en general a todos, nos- después nos sacaba::, echaba::, bueno, a dos y dejaba a uno ahí ↓por mientras↓, para hablar, que porqué estábamos afue::ra que estábamos haciendo, [y porqué nos echa::ron...]

E: [↑O sea↑, estos dos- y estos dos ¿para dónde se iban?

La inclusión/exclusión narrada desde su cotidianeidad: el análisis de escenas como propuesta...

P3: Los dejaban afuera (x). (...) Esperando, sí. (...) hasta que saliera uno ↓y después iba al otro:::↓, así sucesivamente.

E: Ya, y por qué hacían eso, como...

P3: Eh, más que nada era como para ver las versio:::nes, ↑si estaban↑ como coordinando, porque nosotros como siempre molestábamos bastante, siempre estábamos coordinados en todo, eh, porque si caía uno:::, eh:::, íbamos a caer todos igual ((risa)). Salvaba uno, se salvaba el otro, entonces nos salvábamos todos. (Participante 3, Entrevista 3)

La coordinación de relatos y la protección mutua operan como formas de resistencia que fortalecen la cohesión grupal frente a las prácticas disciplinarias. Se despliega una operación que podríamos describir como “trabajo de equipo tras bambalinas”: coordinan sus relatos, sostienen una versión común y producen así un control de impresiones que opera como resistencia al castigo. La inspectoría, lejos de individualizar las versiones como pretende su procedimiento, queda enfrentada a una fachada colectiva sostenida en complicidad.

La secuencia culmina con la aparición de un escenario ausente en gran parte del relato: la casa. A diferencia de la escuela, el hogar emerge como un espacio donde las consecuencias de la sanción escolar adquieren mayor gravedad para el estudiante. La preocupación no se dirige al reto docente ni a la conversación con la inspectora, sino a la posibilidad de que la escuela movilice la intervención familiar llamando al apoderado:

E: Oye, me acuerdo que decía' tú que no solían hacerlo mucho, llamar a apoderado en tu caso.

P3: No, en mi caso no, no era como mucho porque igual yo evadía casi todos los, esos como de llamar como apoderados y todo porque igual, iba a ser peor en la casa después, porque por los retos y toda la este.

E: Y después en la casa, hubiese sido- hubiese sido-

P3: Sí, si más que nada por eso evadíamos todo, por lo mismo (Participante 3, Entrevista 3).

La amenaza efectiva del castigo aparece desplazada fuera de la escuela, mostrando cómo las prácticas disciplinarias escolares extienden sus efectos a través de redes de autoridad que exceden los límites institucionales del establecimiento, reforzando y prolongando el control.

La escena muestra que las prácticas disciplinarias orientadas a excluir del aula no producen únicamente pérdida de participación o marginación. Desde la experiencia narrada por los estudiantes, dichas prácticas pueden abrir simultáneamente espacios alternativos de pertenencia, reconocimiento y apoyo mutuo. Sin embargo, estos procesos conviven con intentos institucionales por restablecer el control, ya sea mediante la intervención de figuras de autoridad dentro de la escuela o a través de la activación de sanciones familiares fuera de ella. Inclusión y exclusión no aparecen aquí como procesos opuestos, sino como dinámicas que se producen simultáneamente en distintos escenarios de la vida escolar.

Discusión

Los resultados de este estudio sugieren que inclusión y exclusión no operan como categorías opuestas ni como estados estables dentro de las trayectorias escolares, sino como procesos relacionales que se producen simultáneamente en distintos escenarios de la vida escolar. Esta constatación resulta especialmente relevante en contextos educativos caracterizados por la coexistencia de racionalidades institucionales híbridas, donde las escuelas son llamadas a responder

simultáneamente a demandas de inclusión, convivencia, bienestar, rendimiento y rendición de cuentas (Falabella & de la Vega, 2016; Hardy & Woodcock, 2022; Oyarzún & Cornejo, 2020). A través del análisis de escenas narradas por estudiantes, observamos cómo reconocimiento, cuidado, disciplina, pertenencia y sanción se configuran mediante interacciones situadas entre actores heterogéneos que disputan continuamente las definiciones legítimas de la situación.

Los resultados muestran que estas tensiones no sólo operan a nivel de políticas o discursos institucionales, sino también en la microproducción cotidiana de relaciones, posiciones y reconocimientos dentro de la escuela. Las escenas analizadas muestran cómo los estudiantes transitan simultáneamente por experiencias de inclusión y exclusión, dependiendo de los actores involucrados, los escenarios en los que participan y las definiciones de situación que logran sostener o disputar. Más que expresarse como principios abstractos o contradictorios, estas racionalidades adquieren forma práctica en la experiencia cotidiana de los estudiantes, mediante relaciones a través de las cuales son reconocidos, ignorados, apoyados, sancionados o reposicionados dentro de la comunidad escolar. En este sentido, los hallazgos dialogan con perspectivas que comprenden la inclusión y la exclusión como procesos simultáneos y relacionales, más que como categorías dicotómicas o estados permanentes (Corcini Lopes, 2009; Schwamberger & Grinberg, 2024; Veiga-Neto & Corcini Lopes, 2011).

La inclusión como reconocimiento situado y relacional

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es que las experiencias de inclusión aparecen estrechamente vinculadas a formas de reconocimiento relacional. Las escenas analizadas muestran que sentirse incluido no depende exclusivamente de permanecer dentro de la escuela o de cumplir con las expectativas institucionales, sino también de ser reconocido como un interlocutor legítimo por parte de quienes ocupan posiciones de autoridad. En este sentido, la inclusión emerge como una experiencia relacional que requiere ser continuamente producida y sostenida en las interacciones cotidianas, en línea con aproximaciones que enfatizan la participación, la pertenencia y el reconocimiento como dimensiones constitutivas de los procesos inclusivos (Ainscow, 2020; Echeita, 2022; Slee, 2019).

La primera escena muestra cómo los esfuerzos de un estudiante por redefinir su posición dentro de la escuela pueden verse limitados cuando los adultos continúan actuando desde categorías previamente estabilizadas sobre quién es ese estudiante. Más allá del episodio particular relatado, la escena permite observar que la inclusión supone la posibilidad institucional de reconocer transformaciones en las trayectorias estudiantiles. Cuando este reconocimiento no ocurre, los estudiantes pueden experimentar formas de exclusión aun permaneciendo físicamente dentro de la escuela.

La segunda escena profundiza esta idea al mostrar que la legitimidad de las figuras de autoridad no deriva únicamente de su posición formal, sino de su capacidad para sostener relaciones de reconocimiento con los estudiantes. Resulta particularmente significativo que inspectores y directivos —figuras tradicionalmente asociadas a funciones de control disciplinario— aparezcan en los relatos como fuentes de apoyo, protección y cuidado. Los resultados sugieren así que la autoridad escolar no es experimentada necesariamente como excluyente; por el contrario, puede constituirse en un recurso de inclusión cuando logra articular regulación institucional y reconocimiento relacional. Desde esta perspectiva, el cuidado y el reconocimiento no aparecen como opuestos a la autoridad, sino como condiciones fundamentales para su legitimidad (Slee, 2019).

Inclusión y exclusión como procesos simultáneos: ser parte siendo excluidos

Los resultados muestran que inclusión y exclusión no constituyen necesariamente procesos opuestos ni mutuamente excluyentes. Por el contrario, las escenas analizadas sugieren que ambas dinámicas pueden producirse simultáneamente en distintos escenarios de la vida escolar. La tercera escena resulta particularmente ilustrativa en este sentido. Mientras la expulsión del aula constituye una práctica orientada a excluir a determinados estudiantes de los espacios formales de participación escolar, dicha exclusión abre simultáneamente oportunidades para la construcción de vínculos, formas de reconocimiento mutuo y experiencias de pertenencia entre pares.

Este hallazgo complejiza las aproximaciones que tienden a comprender inclusión y exclusión como categorías binarias o como posiciones estables dentro de las trayectorias educativas. Las experiencias relatadas muestran que una misma práctica institucional puede producir efectos divergentes según el escenario, los actores involucrados y las relaciones que allí se configuran. Desde la perspectiva de los estudiantes, la exclusión del aula no implica únicamente pérdida de participación o marginación, sino también la posibilidad de construir espacios alternativos de sociabilidad donde encuentran reconocimiento, apoyo mutuo y formas de pertenencia que no experimentan necesariamente dentro de los espacios escolares formales.

Lo anterior no implica romantizar ni validar las prácticas de exclusión. Más bien, permite observar la complejidad de los procesos mediante los cuales los estudiantes responden a ellas y generan formas alternativas de participación. En este sentido, los resultados sugieren que las respuestas institucionales orientadas al control disciplinario producen efectos que no siempre coinciden con los propósitos que las justifican, cuestión ampliamente documentada en investigaciones recientes sobre disciplina escolar y prácticas punitivas (López et al., 2022; Ortiz-Mallegas et al., 2023). Las prácticas diseñadas para restablecer el orden escolar pueden, simultáneamente, favorecer la consolidación de identidades colectivas, redes de solidaridad y formas de reconocimiento entre aquellos estudiantes que comparten experiencias de exclusión.

Asimismo, la escena muestra que estas dinámicas no se restringen a los límites físicos de la escuela. La aparición de la familia como escenario relevante permite observar cómo las prácticas disciplinarias escolares se articulan con otras redes de autoridad que amplifican y prolongan sus efectos. De este modo, inclusión y exclusión emergen como procesos distribuidos entre múltiples escenarios, actores y relaciones, más que como atributos individuales o estados permanentes de las trayectorias estudiantiles.

El aporte del análisis de escenas para el estudio de las trayectorias de inclusión y exclusión

Más allá de los hallazgos sustantivos sobre inclusión y exclusión escolar, este estudio aporta una reflexión metodológica respecto de cómo aproximarse al análisis de las trayectorias estudiantiles. Tradicionalmente, las trayectorias suelen reconstruirse mediante relatos biográficos amplios y relativamente coherentes que buscan otorgar continuidad y sentido a la experiencia vivida (Bolívar, 2002; Smith & Sparkes, 2008). Sin embargo, los resultados sugieren que determinados procesos de inclusión y exclusión pueden observarse con especial claridad cuando la atención analítica se desplaza hacia escenas concretas de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, las escenas no buscan representar ni reconstruir exhaustivamente la trayectoria completa de los estudiantes. Más bien, constituyen puntos de condensación donde se articulan actores, reglas, emociones, posiciones y definiciones de situación que permiten comprender cómo determinados procesos son experimentados, negociados y significados en contextos específicos (Bamberg, 2006; Grbić & Stanković, 2026). Las escenas ofrecen así una vía

de acceso privilegiada para observar la producción cotidiana de la inclusión y la exclusión, mostrando aspectos que pueden quedar menos visibles en reconstrucciones biográficas más generales.

En este sentido, los resultados sugieren que el análisis de escenas permite acceder con mayor nitidez analítica a los mecanismos mediante los cuales inclusión y exclusión son producidas en la vida escolar cotidiana, recuperando la perspectiva de los propios estudiantes sobre las situaciones que consideran significativas dentro de sus trayectorias. Las escenas analizadas hicieron visible cómo el reconocimiento o desconocimiento de una transformación personal, las formas relacionales de ejercer la autoridad o la producción de espacios alternativos de pertenencia entre pares se configuran en situaciones específicas que difícilmente podrían comprenderse únicamente a partir de categorías generales o de reconstrucciones retrospectivas de trayectorias completas.

Desde esta perspectiva, el valor analítico de las escenas no radica en que los estudiantes conceptualicen las tensiones institucionales que atraviesan sus experiencias. Difícilmente un estudiante describirá su trayectoria en términos de una tensión entre inclusión, rendición de cuentas, disciplina o reconocimiento. Sin embargo, al narrar situaciones significativas de su vida escolar, hacen visibles los microrelatos a través de los cuales dichas tensiones son vividas, actuadas y significadas cotidianamente. Las escenas permiten así observar cómo racionalidades institucionales más amplias adquieren forma práctica en interacciones concretas entre humanos y no humanos, constituyéndose en ventanas analíticas privilegiadas para comprender cómo los estudiantes experimentan, negocian y dotan de sentido a dichas tensiones (Gherardi, 2019). Esta aproximación dialoga con trabajos que han utilizado episodios de la vida escolar cotidiana como vía analítica para comprender la producción situada de procesos de inclusión y exclusión en contextos educativos atravesados por desigualdades (Bocchio et al., 2020; Grinberg, 2020).

Lo anterior no implica abandonar una comprensión biográfica de las trayectorias. Por el contrario, las escenas adquieren sentido precisamente porque forman parte de historias más amplias. Sin embargo, el análisis muestra que las trayectorias no sólo pueden comprenderse como secuencias lineales de acontecimientos o posiciones sucesivas, sino también como configuraciones relacionales que se producen y actualizan continuamente en múltiples escenarios de interacción (Gubrium & Holstein, 2012; Smith & Sparkes, 2008).

Trayectorias, racionalidades híbridas y escenarios múltiples

Con frecuencia, las trayectorias educativas son representadas como secuencias relativamente lineales de eventos, posiciones o transiciones acumuladas a lo largo del tiempo (Smith & Sparkes, 2008). Sin embargo, los resultados sugieren que las experiencias de inclusión y exclusión son contingentes, relacionales y situadas. Los estudiantes no transitan simplemente entre posiciones estables de inclusión o exclusión; más bien, participan simultáneamente en múltiples escenarios de in/exclusión, donde dichas posiciones son continuamente producidas, disputadas y transformadas. Un mismo estudiante puede experimentar reconocimiento y desautorización, pertenencia y exclusión, cuidado y sanción, dependiendo de las relaciones que logra establecer y de las definiciones de situación que se imponen en cada contexto. Las trayectorias de inclusión y exclusión no constituyen, por tanto, atributos individuales ni estados permanentes, sino procesos relacionales en permanente reconfiguración.

Esta comprensión resulta especialmente relevante en contextos educativos contemporáneos caracterizados por la coexistencia de racionalidades institucionales híbridas (Falabella & De la Vega, 2016; Hardy & Woodcock, 2022; Oyarzún & Cornejo, 2020). Los resultados sugieren que estas racionalidades no operan únicamente como marcos normativos

externos, sino que adquieren forma práctica en la vida escolar cotidiana a través de múltiples actuaciones, mediaciones y relaciones. Las escenas analizadas permiten observar cómo dichas racionalidades son traducidas, negociadas y, en ocasiones, tensionadas por los propios estudiantes en sus interacciones con profesores, inspectores, compañeros, familias y diversos elementos materiales que participan en la producción de la experiencia escolar.

En este sentido, el estudio contribuye a desplazar la mirada desde una comprensión de la inclusión centrada exclusivamente en políticas, programas o dispositivos institucionales hacia una comprensión de la inclusión y la exclusión como procesos relacionales que se producen en el escenario vivo de la escuela. Más que estados alcanzados o condiciones dadas, inclusión y exclusión aparecen como efectos siempre parciales, contingentes y disputados de múltiples relaciones que se despliegan simultáneamente en distintos escenarios de la vida escolar.

Limitaciones y proyecciones

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el análisis se basa en un conjunto acotado de trayectorias reconstruidas a partir de narrativas estudiantiles, por lo que no pretende establecer patrones generalizables para otros contextos educativos. En segundo lugar, el carácter retrospectivo de las entrevistas implica que las escenas corresponden a situaciones significativas seleccionadas y reconstruidas por los propios participantes, más que a registros directos de las interacciones observadas.

Sin embargo, estas características constituyen también una de las fortalezas del estudio. Precisamente porque las escenas corresponden a situaciones que los estudiantes consideran relevantes dentro de sus trayectorias, condensan trazas subjetivantes que permiten acceder a procesos de inclusión y exclusión difícilmente observables mediante aproximaciones centradas exclusivamente en indicadores institucionales, categorías administrativas o reconstrucciones biográficas generales. Futuras investigaciones podrían profundizar en estas dinámicas mediante diseños longitudinales y etnográficos que permitan seguir cómo estas tensiones se despliegan y transforman en distintos momentos de la trayectoria escolar.

Por otra parte, los hallazgos sugieren que el análisis escénico constituye una herramienta teórico-metodológica promisorio para comprender otros procesos de in/exclusión social. Esto resulta especialmente relevante en contextos donde las experiencias vividas, las características de los participantes o la intensidad de determinados acontecimientos dificultan la producción de relatos biográficos lineales y coherentes. En tales situaciones, las escenas permiten acceder a microrelatos significativos que condensan posiciones subjetivas, relaciones y conflictos, ofreciendo una vía analítica para comprender experiencias que no necesariamente se organizan como trayectorias narrativamente unificadas. Más que asumir la coherencia biográfica como punto de partida o de llegada, el análisis escénico permite aproximarse a experiencias donde inclusión y exclusión son vividas de manera simultánea, relacional y, muchas veces, contradictoria (Smith & Sparkes, 2008).

Reconocimiento

Se agradece el financiamiento de SCIA ANID CIE160009, FONDECYT 1240886 y FONDECYT 1231698.

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., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2019). Promesas y trayectorias de la educación inclusiva: Notas críticas sobre investigaciones futuras orientadas a una idea venerable. *Práxis Educativa*, 14(3), 804–831. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.001>
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small - Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1), 139–147. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam>
- Bassi Follari, J. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: Adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39–62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., & Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost: Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177–190. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Corcini Lopes, M. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34(2), 153–169. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>
- Corcini Lopes, M., Lockmann, K., & Hattge, M. D. (2013). Inclusão e governamentalidade neoliberal. *Educação & Sociedade*, 34(123), 649–666.
- 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>
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: Problems and methods* (2nd ed.). Edward Elgar Publishing.
- Goffman, E. (1959/1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (H. B. Torres Perrén & F. Setaro, Trans.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1959).
- Grbić, S., & Stanković, B. (2026). Exploring the sociogenesis of identity by integrating big story and small story narrative research: A step-by-step methodological guide. *Qualitative Research in Psychology*, 23(2), 201–239. <https://doi.org/10.1080/14780887.2025.2541599>

- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39(1), 163–187.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 27–41). SAGE.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2022). ‘Problematising’ policy in practice: Principals’ perceptions of inclusion in an era of test-based accountability. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1801813>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- López, V., Ortiz, S., Ceardi, A., & González, L. (2022). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students’ perception of school climate practices. *Aggressive Behavior*, 48(5), 500–511. <https://doi.org/10.1002/ab.22034>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 204–224. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Oyarzún, C., & Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41, 1–24. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281–307.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2012). Eight challenges for interview researchers. En J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *Handbook of interview research: The complexity of the craft* (Vol. 2, N.º 1, pp. 541–570). Sage.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2022). Designing research for naturally occurring data. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (Vol. 2, pp. 483–501). Sage.
- Schwamberger, C., & Grinberg, S. (2024). Hacia una cartografía de la inclusión: Debates, descontentos y perspectivas desde el sur global. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0106>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Skiba, R. J., Chung, C. G., Trachok, M., Baker, T. L., Sheya, A., & Hughes, R. L. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal*, 51(4), 640–670. <https://doi.org/10.3102/0002831214541670>

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>

Smith, B., & Sparkes, A. C. (2006). Narrative inquiry in psychology: Exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169–192. <https://doi.org/10.1191/1478088706qrp068oa>

Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/1468794107085221>

Taylor, S., & Littleton, K. (2006). Biographies in talk: A narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 22–38. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.2.1.03>

Theoharis, G., Causton, J., & Tracy-Bronson, C. P. (2016). Inclusive reform as a response to high-stakes pressure? Leading toward inclusion in the age of accountability. *Teachers College Record*, 118(14), 1–30. <https://doi.org/10.1177/016146811611801407>

Veiga-Neto, A., & Corcini Lopes, M. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, 20, 121–135. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>

Zinsser, K. M., Silver, H. C., Shenberger, E. R., & Jackson, V. (2022). A systematic review of early childhood exclusionary discipline. *Review of Educational Research*, 92(5), 743–785. <https://doi.org/10.3102/00346543211070047>

Recibido: 20/03/2026

Versión corregida recibida: 05/06/2026

Aceptado: 06/06/2026

Publicado online: 10/06/2026