



Revista

OBSERVATORIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe · IEALC

ISSN 1853-2713

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/observatoriolatinoamericano/>

Volúmen 9 • Número 2 (diciembre 2025) • Dossier

Protagonismos de niñeces y juventudes en disputa:

explorando perspectivas niñas desde América Latina y el Caribe

Las voces de las niñeces para pensar la formación docente.

**Aguilar, Evangelina; Arrúe, María Fernanda;
Brunetti, María Luz; Villafañe, Gisela**

RECIBIDO: 18 de septiembre de 2025

APROBADO: 4 de diciembre de 2025

Las voces de las niñas para pensar la formación docente.

Aguilar, Evangelina
evanaguilar1@gmail.com

Arrúe, María Fernanda
fernandaarrue81@gmail.com

Brunetti, María Luz
brunettiluz@gmail.com

Villafañe, Gisela
Instituto Superior de formación Docente N°3, San
Martín de los Andes, Argentina
gisevillafane@gmail.com

Resumen

A partir de un dispositivo de escucha activa, registro in situ y relevamiento de producciones infantiles con 70 estudiantes de 4 y 5 ° de escuelas primarias de San Martín de los Andes, indagamos las voces y miradas de las niñas en torno a las prácticas y la formación docente. Realizamos un estudio de investigación acción participativa en agosto de 2024. Allí pudimos identificar críticas respecto a las perspectivas adultistas, la falta de instancias de juego y las ganas de aprender como recurrencias analizadas que permiten tensionar y transformar las prácticas escolares.

Palabras clave: Escucha; Protagonismos de las niñas; Formación docente; Investigación-acción participativa.

Abstract

Using an active listening approach, on-site recording, and a survey of children's work, we explored the voices and perspectives of children regarding teaching practices and teacher training with 70 fourth- and fifth-grade students from primary schools in San Martín de los Andes. We conducted a participatory action research study in August 2024. This study identified recurring critiques of adult-centric perspectives, the lack of opportunities for play, and a desire to learn, which allowed us to challenge and transform school practices.

Keywords: Listening; Protagonism of children; Teacher training; Participatory-action research.

Introducción

En este artículo expondremos los resultados de un estudio de investigación-acción realizado en agosto de 2024, junto a 70 alumnos/as cursantes de 4° y 5° de las escuelas primaria de San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, en el marco del Instituto de Formación Docente N° 3 (en adelante, IFD N° 3) de la localidad. Somos profesoras que venimos problematizándonos en torno a la perspectiva de derechos, la escucha y el protagonismo de las niñas en la escuela. Es necesario, reconocer a los/as chicos/as como sujetos de derecho y políticos para aportar en la creación de prácticas con co-responsabilidad y participación. Nos hemos constituido bajo el nombre “Comisión Niñas” dentro de nuestra institución con el objetivo principal de sostener la permanencia de esta perspectiva en el campo de la formación, las prácticas docentes y las formas instituidas de “hacer” en las escuelas. Buscamos así, poner en tensión la mirada adultocéntrica en la construcción social. En tanto institución formadora de docentes, resulta menester repensar las prácticas “hacia” las niñas resignificándolas en prácticas “con” las niñas.

Este artículo tiene como objetivo compartir nuestra experiencia de investigación-acción desarrollada en una jornada taller con niñas, durante el año 2024, para producir conocimiento local sobre la escucha y participación de las niñas en las formas de hacer escuela, con el fin de aportar a su transformación.

Se presenta, en primer lugar, las decisiones metodológicas construidas para relevar las voces de las niñas en torno a qué tienen para decirnos para pensar la formación docente y las formas de hacer escuela. Luego se comparten los primeros análisis realizados a partir de esos aportes y finalmente algunas conclusiones y líneas de acción para transformar la formación docente.

Metodología

La propuesta “Las voces de las niñas para pensar la formación docente” surge de nuestra inquietud, como formadoras de docentes, frente a los modos de hacer y estar siendo en la escuela. Consideramos la necesidad de revisar prácticas instituidas y de hacer, reconociendo el derecho de los/as niños/as a ser escuchados/as y a participar en la toma de decisiones, transformándolos en aspectos cada vez más cotidianos de la realidad. Advertimos la necesidad de tensionar situaciones, prácticas, normas institucionales y quehaceres docentes desde la mirada de las niñas para permitirnos la reflexión sobre las formas en las que construimos con ellas proximidades, vínculos, conocimientos y prácticas de enseñanza y de cuidado. De allí se desprende nuestro problema de investigación principal: ¿qué tienen para decirnos las niñas en relación con la formación docente y las prácticas docentes? A partir de esta pregunta principal indagamos sobre las prácticas docentes memorables, las formas de vincularse y el lugar de la enseñanza considerado por los/as niños/as.

Retomando los aportes de Sirvent y Rigal (2014), la investigación-acción es una metodología que busca producir conocimiento a partir de la participación real de los sujetos involucrados en la misma, fortaleciendo la capacidad de participación y promoviendo la transformación de la realidad. Se asume una intencionalidad política y una opción de tra-

bajo junto a los grupos con el fin de favorecer la construcción colectiva de conocimiento científico.

Por su parte, Lois (2017), retomando a Fals Borda (1989), explica que:

la inserción en el proceso social, que exige al investigador una identificación con los grupos con quienes se desarrolla la investigación, ‘no sólo para obtener información fidedigna, sino para contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos’ (Fals Borda, 1989, como se citó en Lois, 2017, p. 4). Propuesta que configura que tanto el investigador/a así como las comunidades o grupos sociales con quienes se trabaja pueden ser al mismo tiempo sujetos y objetos de la investigación (Lois, 2017, p. 4).

Diseñamos el dispositivo de indagación “Yo también enseño. Las voces de las niñas para pensar la formación docente” para relevar las voces de los/as niños/as para pensar la formación docente nutriendola con esos aportes. Esta metodología nos resultó la más apropiada para cumplir nuestro objetivo, ya que no sólo aspiramos a escucharlos/as, sino también a que sus saberes, miradas, inquietudes, perspectivas y participación, contribuyan en la construcción de conocimiento y en la transformación de la formación docente inicial y las prácticas docentes.

La población seleccionada para el estudio fue niños/as de 4º y 5º del Nivel Primario de escuelas públicas de la localidad, pertenecientes a distintos barrios de la ciudad, de modo tal de garantizar diversidad de contextos socioculturales (escuelas pertenecientes al casco céntrico y de barrios más alejados; alumnos/as). Seleccionamos esta población ya que se trataba de estudiantes con varios años de escolarización, de distintos turnos, y que contaban con la experiencia de haber tenido diversos/as maestras/os en su trayectoria escolar. Participaron así cuatro grupos escolares, con un total de 70 niños/as.

El libro-álbum “Cómo funciona la maestra”¹ (Mattinageli & Carrer, 2016) nos inspiró a proyectar una jornada-taller. Su lectura, junto con el propósito de compartir y construir desde un lenguaje próximo al de las niñas —desde el juego, el arte, la palabra oral y escrita— nos permitió delinear una jornada taller para relevar sus voces. Para ello, los/as invitamos al IFD N° 3 ya que muchos/as desconocían la función social de la institución. Una parte del encuentro estuvo destinada a participar de instancias en el laboratorio y la biblioteca, recorrer la institución, a partir de la participación en actividades específicas y poniendo de relieve la función de cada espacio para la formación docente.

La propuesta metodológica para acceder a las voces y perspectivas de las/os niñas//os consistió en disponer cinco rincones en el aula principal del IFD N° 3. En ellos, cada niño/a expresó su mirada, su voz, sus pensamientos y sus sentires en relación con las prácticas docentes a través de ciertos interrogantes que se podían responder de diversos modos, con distintos lenguajes. Buscamos abordar diferentes aspectos de la experiencia educativa y vincular en las escuelas. A continuación, describimos los cinco rincones basándonos en

¹ Este libro-álbum cuenta sobre posibles percepciones referidas a cómo es, qué hace, sabe y siente “la maestra”. Allí se narra e indaga de manera creativa acerca del rol docente y su oficio. Las imágenes acompañan esa construcción de sentidos.

los diferentes registros (visuales y escritos) con los que contamos. El Rincón de los Saberes invitó a pensar: “¿qué tiene que saber una maestra?; ¿qué les gustaría que enseñen los/as docentes?” (Registro, 2024). Este espacio estuvo ambientado con objetos e imágenes relacionadas a los distintos campos del conocimiento. A través de la técnica de collage indagamos sobre el papel del conocimiento en la escuela y qué les gustaría aprender. En El Rincón del Borrador Mágico, configurado desde una experiencia lúdica, preguntamos: “si tuvieras un borrador mágico, ¿qué borrarías de la escuela?; eso que borraron/desecharon, ¿cómo podría ser reciclado?; ¿cómo se llena el lugar que quedó vacío de la escuela?” (Registro, 2024). Por su parte El Rincón de los Encuentros fue ambientado con paraguas y tiras de colores de papel, inspirándonos en una imagen de la ilustradora y escritora Isol. En ella, con la imagen de un paraguas/guardapolvo como metáfora de la protección y símbolo de la educación pública para todos/as, buscamos indagar acerca del vínculo docente-estudiante, a partir de preguntas tales como: “¿cómo quieren que sean sus maestros/as?; ¿cómo les gusta que los/as traten los/as maestros/as?; ¿qué maestro/a recuerdan mucho y por qué?” (Registro, 2024). Allí propusimos la escritura de las respuestas a esas preguntas en cartelitos de colores que colgamos de las tiras de papel que pendían de los paraguas. En El Rincón de la Maestra tomó cuerpo a través de una escultura de una maestra gigante hecha de cartón, recreando una de las ilustraciones del libro *Cómo funciona la maestra* en el que se narra qué hay dentro de la maestra. La escultura contó con diferentes puertas de entrada para “llenar” a la maestra. A partir de distintas preguntas buscamos recuperar la mirada de los/as niños/as sobre percepciones, miradas y sentidos que deberían desarrollar los/as maestras/os: “en sus orejas, ¿qué y cómo queremos que escuche?; en sus bolsillos, ¿qué queremos que se guarde y conserve?; en la cabeza, sugerencias, ideas y pensamientos maravillosos; en la boca, ¿cómo me gusta que me hable?; en el corazón, escritura libre” (Registro, 2024). Los/as chicos/as escribieron las respuestas e ideas en papelitos que introdujeron en la maestra-escultura. Finalmente, dispusimos El Rincón de los Consejos (desarrollado en la Radio “Colihue” del IFD N° 3). Allí grabamos “consejos y mensajes para los y las futuras/os docentes que se están formando en nuestra institución: ¿qué es lo que más valoran en sus docentes actuales? ¿Hay alguna característica que les gustaría ver en todos las maestras/as?; si pudieran dar un consejo a un futuro/a maestro/a, ¿cuál sería?” (Registro, 2024).

Si bien los rincones reiteraron algunas preguntas, nos pareció importante recuperar desde distintas expresiones y lenguajes, los diversos aspectos que hacen al ser docente. En lo que sigue, las perspectivas y definiciones de las niñas/os estarán referenciadas como “voces de las niñas, 2024”.

Valiéndonos de las herramientas analíticas propias de las Ciencias Sociales, el conocimiento que compartimos en este artículo fue producido desde una estrategia metodológica cualitativa (Vasilachis, 1992). Luego de haber recolectado la información que nos brindaron las/os niñas/os, el análisis cualitativo que desplegamos ha encontrado semejanzas con el análisis de contenido (Martínez Muñoz & Rodríguez Pascual, 2024), técnica de investigación orientada a comprender el sentido que las/os sujetas/os atribuyen a experiencias específicas. En consecuencia, las conclusiones presentadas no buscan ser generalizadas más allá del alcance de este estudio, aunque no negamos que puedan ser de gran utilidad para el conjunto de quienes se dedican a la formación docente. Desde una mirada interpretativa-crítica (Barragán & Torres Carrillo, 2017), nos hemos abocado

tanto al análisis de frecuencias como de aquellas voces y perspectivas que destacaban por su singularidad. Así, registramos no sólo la literalidad de sus palabras sino también la intencionalidad de sus discursos, a fin de reconocer los principales temas emergentes. Desde allí, hemos establecido categorías y dimensiones interpretativas a partir de un proceso inductivo de codificación, respetando en todos los casos el sentido del discurso infantil (Martínez Muñoz & Rodríguez Pascual, 2024).

Durante el año 2025, el “proceso cíclico” de la investigación acción continuó (y continúa) con instancias hacia la comunidad, las niñeces y la docencia. Propuestas de juego inter-esuelas en el “10mo. Mundial de Rayuelas” con jornadas de capacitación docentes sobre juego; talleres vinculados a las perspectivas niñas y crítica del adultocentrismo destinado a docentes, estudiantes del IFD y diversos actores de la comunidad, denominados “Reinventar la escuela y la comunidad con las niñeces”; cursos de Laboratorio para docentes; socialización de lo relevado en la jornadas con niñeces 2024 con los equipos referentes de la revisión curricular 2025, entre otros, fueron algunas acciones que formaron parte de este proceso cíclico.

Resultados y hallazgos

En consonancia con el método analítico desplegado, los datos fueron analizados desde las recurrencias y desde las voces que se destacaban por su singularidad. Es decir, nos detuvimos a encontrar lo que se repetía y aquello que nos resultó novedoso. A la vez, fuimos formulando interpretaciones a partir de tres ejes que logramos identificar como fundamentales:

1. los vínculos y las críticas al adultocentrismo;
2. el lugar del juego;
3. la enseñanza.

Para realizar esta tarea, partimos de las voces relevadas, de sus aportes, de sus miradas y desde allí fuimos a marcos teóricos más amplios en un proceso de ida y vuelta.

Los/as niños/as dicen... de vínculos y críticas al adultocentrismo.

Los/as chicos/as nos hablan sobre las diversas relaciones que se tejen en las escuelas entre niños/as y adultos/as. La escuela, es un espacio social y de construcción de lo social, de lo público, del encuentro con los/as otros/as, donde se generan tramas intersubjetivas. Muchas veces los lazos vinculares se naturalizan no advirtiendo, el impacto y las huellas que pueden dejar en los/as niños/as. En este sentido, el rol del/la educador/a es importante en la construcción intersubjetiva, en las relaciones afectivas, en la convivencia democrática, en el reconocimiento y cuidado de los/as otros/as.

A partir de la puesta en marcha del dispositivo de indagación, las niñeces pusieron en valor esas experiencias transitadas en la escuela en donde la cultura afectiva, de cuidado,

de hospitalidad, de conexión y comprensión intersubjetiva están presentes. A la vez, visibilizan las instancias en las que ello no sucede o se va en una línea contrapuesta. Reconocerlo, mirar atentamente nuestra cotidianeidad escolar, es en principio, parte necesaria del proceso de transformación para la formación de docentes con responsabilidad afectiva y política. Es por ello que las niñas nos enseñan. Así, compartimos con Magistris y Morales (2021), la noción de politizar la ternura para referirnos a los vínculos intergeneracionales que surgen del encuentro entre subjetividades que se reconocen, respetan, valoran y cuidan. En esta línea los/as niños/as hacen presentes, valoran, recuerdan y refieren a los/as maestros/as que se vinculan desde el amor, el respeto, el reconocimiento y la afectividad:

“Me gusta que me traten con amor y respeto”; “Que sean buena onda. Que nos quiera y que nos ayude y entienda”; “Que nos apoyen a seguir para que sigamos aprendiendo”; “Que nos traten con respeto. Que nos apoyen en las tareas”; “Nos apoyen. Nos escuchen. Nos respeten”. “Tratarme bien: buena onda. Respetarnos. Aguantarnos, por ejemplo, no entiendo, no me sale”; “Que nos traten bien es apoyo, amabilidad. Que sigamos aprendiendo y divertidos”.
(Voces de las niñas, 2024)

Así podemos referir que:

La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso pulso, coartado o motivo de condena y de sanción. (Cussianovich, 2015, p. 58).

Las niñas advierten las distintas maneras en las que se produce ese intercambio intergeneracional y la cualidades que admite esa relación:

“Que nos escuche bien; haciendo silencio”; “Que me hable bien y con palabras que yo entienda”; “Quiero que mi profesora me hable amigable cuando se enoja, de forma tranquila”; “Que me hable bien, tranquila, despacio y sin gritar”; “Que me hable bien, que no me interrumpa y diga: no me hables”; “Que me escuche con respeto y sin criticar”; “Quiero que me hablen con respeto”; “Para mí que me traten bien es que no me hable mal ni sean muy duros”.
(Voces de las niñas, 2024)

“El discurso de la pedagogía de la ternura se presenta como un contra discurso a la perversión de la palabra y el silenciamiento de la voz” (Cussianovich, 2015, p. 28). Los modos en cómo se dirigen a ello/as y el lugar otorgado a su palabra resulta fundamental en ese vínculo. Pensamos que una escuela democrática buscará siempre los hilos invisibles de esta trama vincular para hacerlos cada vez más presentes y conscientes a sabiendas de su rol humanizante y de oportunidad subjetivante. Con ello nos preguntamos cómo son esos hilos invisibles que “provocan” esos sentires en las niñas.

Así, en la voz de las niñas, es posible advertir la heterogeneidad de experiencias y vínculos que los/as niños/as refieren vivenciar en la escuela. Ahora bien, consideramos que desde la formación docente es necesario ahondar más en esta construcción de las tramas vinculares que permitan incorporar las voces de los/as niños/as y sus singularidades en pos de una pedagogía de la ternura. Reconocer y alojar las necesidades de los/as chicos/as, sus inquietudes, sus opiniones, sus percepciones, voces y dolores, forma parte de pedagogías cada vez más humanizadoras. Hacer de ello una acción profesional, un modo de vivir y pensar el mundo desde ese vínculo responsable con los otros/as. Se trata de hacerlo cada vez más extensibles y no tan solo una “efemerización” o un breve acontecimiento en un día particular. ¿Qué tiene para aportar la formación docente para repensar los vínculos? Sabemos que no podemos reflexionar sobre la escuela por fuera de las relaciones sociales más amplias de desigualdad, violencia, vulneración de derechos, competitividad e individualismo. Pero la escuela, en tanto constructora de lazos intersubjetivos: ¿puede ofrecer y crear condiciones para aportar en la construcción de nuevas tramas vinculares?, ¿puede tender a generar verdaderos encuentros y de transformación?, ¿de qué modo las prácticas docentes contribuyen a la construcción de lazos sociales cada vez más hospitalarios, solidarios y democráticos?, ¿se tematiza sobre estos aspectos en la formación y en las prácticas docentes? He allí parte del desafío.

También nos problematizamos sobre el origen de los “regaños” y “enojos” docentes que los/as niños/as refieren. Así nos preguntamos qué es “portarse bien” en la escuela, qué sentidos y prácticas se buscan instalar en esos comportamientos normativizados; qué imaginarios vinculados al “ser buen alumno/a” se persiguen; qué miradas acerca de la/s infancia/s subyacen en las prácticas docentes que instalan ciertas formas de ser alumno/a; qué matrices disciplinarias referidas a las propias biografías escolares se “cuelan” en la mirada docente. ¿Será cuestión de poner en tensión preconceptos?, ¿cuáles?

Las premisas anteriores referidas nos llevan a pensar cómo desde los inicios de la formación docente, podemos aportar conceptualizaciones, miradas y prácticas que tiendan a repensar y complejizar las concepciones sobre el oficio docente, las nociones de niñez, los lazos sociales que construimos y con ello las relaciones vinculares y de poder dentro del aula. Así, se trata de poner bajo la lupa las relaciones intergeneracionales entre niñez y docencia marcadas por el verticalismo, el autoritarismo y la desafectivización, pero despojándonos de romanticismo y tecnicismos.

La pregunta es cómo hacer para que la afectividad, el placer, los enojos, los vínculos humanizantes, el amor por los/as otros/as y el conocimiento se construyan desde una pedagogía de la ternura que hagan del encuentro pedagógico en la escuela un lugar al que se quiera volver y recordar. Pensamos así la posibilidad de llenar de gestos mínimos (Skliar, 2012) el educar:

(...) no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar” (p. 193).

¿Qué lugar tiene en la formación docente el pensar y hacer en torno a los gestos mínimos en la escuela? ¿Pensamos la formación docente atenta y disponible a los gestos mínimos? A modo de hipótesis, pensamos que la matriz adultocentrista de la escuela moderna es la que estructura las tramas vinculares intergeneracionales. Magistris y Morales (2022) consideran al adultocentrismo no sólo como un sistema de dominio sino también como un régimen político que define al poseedor de poder, a quién toma las decisiones y quiénes gobiernan. Entonces, es a partir del dominio en función de la edad, se organizan las instituciones estableciendo jerarquías entre las personas.

Las frases de los/as chicos/as nos llevan a preguntarnos por las legalidades impuestas por los/as adultos/as en las instituciones y por los efectos subjetivantes que producen. Así nos preguntamos por la existencia de espacios, tiempos, acciones, gestos para ponerlas en tensión:

“La seño A. es buena porque nos deja enseñar a veces (lo que cada uno sabe); da varios consejos para hacer algo que queremos”. “Todos los miércoles, cada uno enseña algo de lo que sepa, y yo enseñé algo de dibujo”.

(Voces de las niñas, 2024)

Se desprenden de allí algunos interrogantes: ¿sobre qué ámbitos de participación y decisión tienen lugar los/as niños/as? ¿Hay temas que en la escuela solo pueden ser “regulados” por los/as adultos/as? ¿Qué lugar, tiempo, espacio pueden tener los/as chicos/as en ello? ¿Qué “efectos” se producen en la vida institucional —clima escolar, vínculos, aprendizajes, concepciones— cuando los procesos se producen de manera co-protagonizada o co-construida? ¿Cómo acompañar y propiciar esas construcciones desde el rol docente?

La contracara del adultocentrismo no es el niñocentrismo:

El ejercicio del protagonismo de las nuevas generaciones no podría volverse realidad sin adultxs que lo promuevan y estén dispuestxs a ceder espacios de poder. Porque —como ya se viene señalando— lejos está esta perspectiva de bregar por una niñocracia: no se trata de que lxs niñxs comiencen a decidir contra lxs adultxs, sino con lxs adultxs. Es por eso que valoramos la noción de co-protagonismo. Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos. En este nuevo marco, la relación niñx-adultx exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que lxs adultxs no renuncien a su propio protagonismo. Es decir, que las decisiones sean el producto de un diálogo y acuerdo intergeneracional, sin imposiciones ni de un lado ni del otro (Morales & Magistris, 2019, p.16).

“No podemos hacer siempre lo que queremos. Buena onda con límites, como los papás”. (Voces de las niñas 2024). Tal vez aquí sea válida esa frecuente pregunta acerca de cómo se imponen/construyen esos “límites”, es decir, cuestionarnos acerca de las formas. Así concebimos que no es posible este coprotagonismo sin la escucha que permita, junto a ellos/as, tomar nuevas decisiones, acciones sobre el estar siendo en la escuela. Los/as niños/as nos “reclaman” ese tiempo-espacio de decir su palabra y de intercambio más igualitario: “Que me hable bien, que no me interrumpa y diga: no me hables”; “Quiero que me hablen con respeto”. (Voces de las niñas 2024). Ese tiempo-espacio para seguir

siendo: “Cuenta muy bien los cuentos y siempre nos apoya” (Voces de las niñeces 2024). Se trata, como afirmamos antes, de permitir, posibilitar, escuchar, acompañar, propiciar, el respeto que habilita nuevas posibilidades y de tener presentes los efectos subjetivantes de las prácticas.

El lugar del juego

Las voces de los/as niños/as ponen en tensión el lugar que ocupa el derecho al juego y lo reclaman, manifestando la necesidad de más espacio para juego en la escuela primaria:

“Quiero que me traten bien. Jugar al bingo. Que enseñen bien”. “Que jueguen con nosotros”. “Que haya juegos”. “Que nos dejen un rato para jugar después de la tarea. Que hagamos juegos a última hora. Que miremos películas”.
(Voces de las niñeces, 2024)

En estas voces, aprender y jugar, se configuran como acciones disociadas. El salón de clase se configura como espacio para enseñar y aprender, y el patio de la escuela, donde sucede el recreo, se concibe como lugar de esparcimiento y juego. Escenarios distintos que, por tradición, delimitan los espacios de enseñanza y juego.

Estas percepciones que comparten los/as niños/as nos obligan a volver sobre la relevancia y significatividad del juego, no solo en la adquisición de conocimientos, sino también como práctica subjetivadora, creadora y constructora de vínculos y grupalidad. Como menciona Pitluk (2018), los/as niños/as tienen derecho a ser educados y también a jugar, aspectos que deben reconciliarse. Es necesario, entonces, revalorizar su importancia en los procesos pedagógicos. ¿Cómo dar lugar a aquellas expresiones que surgieron del encuentro con los/as niños/as? Como señala Pichon Rivière (1989, en Pitluk, 2018), el juego involucra al sujeto desde su integralidad: desde el pensar, sentir y hacer. Interrogante sin respuesta inmediata, que nos invita a seguir pensando el lugar de esta práctica en las instituciones escolares.

Sus voces nos devuelven la inquietud por comenzar a integrar propuestas lúdicas en la escuela: “el juego es la oportunidad que los docentes tienen de enseñar vinculando el placer con el aprendizaje y de construir puentes entre los intereses de los niños y las prescripciones curriculares” (Pitluk, 2018, p. 34). Su incorporación puede enriquecer la enseñanza de conceptos complejos, es decir, aprender mientras se juega, y promover la construcción de tramas vinculares.

Algunos/as niños/as trajeron a escena el recuerdo de docentes que perduran en su memoria por haber compartido instancias lúdicas:

“Recuerdo a X porque siempre jugábamos”. “Recuerdo a X porque es bueno. Sigue conmigo. Nos deja jugar un rato cuando entramos”. “Me gusta cómo habla. Tiene un idioma de ella sola (juega con sonidos). Es única”. “Quiero a la seño de plástica. Con ella hacemos juegos, pintamos, hacemos muchos animales”.
(Voces de las niñeces, 2024)

No solo es necesario repensar el lugar del juego, sino también sus sentidos y potencialidades. ¿Qué nuevos sentidos podemos adjudicarle? ¿Cómo ampliar los momentos de juego? ¿De qué modo el juego contribuye a construir lazos entre docentes y estudiantes?, ¿y entre pares?

Por una parte, consideramos que es necesario entender que las prácticas de enseñanza-aprendizaje pueden trascender el espacio áulico; y, por otra parte, advertir que el recreo, como espacio de encuentro más espontáneo y libre, tiene un potencial pedagógico a pensar entre niños/as y docentes. Tal como sostiene Paulo Freire (2003), todo tiempo es tiempo pedagógico. Los recreos son un tiempo-espacio que se constituye en uno de los momentos de mayor interacción entre pares. Allí, “los niños van ensayando modos de encuentro con la intención de conocer y hacerse conocer, encontrar intereses comunes, posicionarse en ese tejido social que es cambiante y marcado por el timbre de la escuela” (Pitluk, 2015, pp. 53-54). Así, los recreos son lugares privilegiados para construir identidades y pueden dar lugar a aprendizajes culturales, compartir una pluralidad de visiones del mundo, y modos de resistencia de las reglas cotidianas que, en muchos casos, interpelan las propias prácticas escolares y sociales. Resulta necesario volver a preguntarnos: ¿cómo es vivido el recreo por los niños y las niñas? ¿Siempre resulta un espacio de juego y disfrute para todos y todas? ¿Qué sucede con las relaciones de poder en ese tiempo-espacio otro?

Pitluk (2015) sostiene que “llevar la atención hacia el patio de la escuela, los recreos y el juego puede impulsar a docentes y directivos hacia el reconocimiento de esta temática como parte del proyecto escolar” (p. 61), posibilitando un entrecruce de experiencias, saberes, identidades en un plano de horizontalidad. Un espacio que se constituya “desde” y no solo “para” los niños/as, dando lugar a la construcción de una escuela menos adultocéntrica. Desde esta perspectiva, el juego no solo es un derecho, sino un lugar de resistencia, de contracorriente adultocéntrica, donde se habilitan otras lógicas, otras formas de ser y estar, no solo para los niños/as, sino para todos y todas, favoreciendo la participación activa y la construcción colectiva.

Podría explicarse así por qué los niños y las niñas valoran tanto el juego compartido con sus maestros/as: un momento en el que se transforman ciertas formas instituidas, se desplazan jerarquías y la comunicación se vuelve más horizontal. Es por ello que nos preguntamos: ¿qué lugar ocupa el juego en la formación docente de maestros/as de escuela primaria y (¿por qué no?) de nivel secundario? ¿Qué sentidos acerca del juego se abordan en la formación? ¿Cómo se tematiza acerca del mismo? ¿Qué disponibilidad lúdica tenemos los/as adultos/as docentes para adentrarnos genuinamente en los juegos?

Repensar la planificación escolar desde una perspectiva que sitúe a los niños y niñas en el centro del proceso educativo y valore el juego como parte esencial de la escuela puede ser un paso fundamental hacia una educación más democrática, amorosa y horizontal. Integrar sus sugerencias, como recreos más largos o más tiempo de juego con los/as maestros/as, puede favorecer un desarrollo integral, y con ello la co-construcción de una escuela otra.

La enseñanza, las enseñanzas

Si bien en los apartados anteriores referimos a la necesidad de poner en tensión la matriz adultocéntrica, la asimetría entre docentes y estudiantes existe en tanto relaciones de saber poder. La invitación es a cuestionarla, reconstruirla, construirla, hacerla visible. Y en estas reconceptualizaciones es necesario considerar la “transmisión” de conocimiento como una de las tareas principales de la escuela, siendo así, el par cuidado-enseñanza aspectos centrales del trabajo docente. Nos oponemos a pensar que se pueda enseñar sin cuidar o que, cuidado y enseñanza sean excluyentes.

Es necesario poner el foco en “formas del cuidado que sean educativas, y que mantengan la especificidad de la tarea escolar a la par que su responsabilidad frente a las nuevas generaciones. Cuidar cuidándonos, cuidar respetuosamente, cuidar con una mirada atenta a nuestras prácticas” (Dussel & Southwell, 2005, p. 24).

En el análisis de los registros de lo que nos cuentan los niños y niñas acerca de las/os buenas/os maestras/os y las/os maestras/os memorables, podríamos decir que la buena enseñanza estaría vinculada con cuatro aspectos o dimensiones que identificamos y desarrollaremos a continuación: 1) la capacidad de las/os maestras/os de explicar bien; 2) enseñar mucho; 3) la tarea buena/mala; y 4) enseñar a aprender y enseñar a enseñar.

La capacidad de las/os maestras/os de explicar bien.

Cuando enseñamos ofrecemos cierta porción del saber y la cultura, y lo ponemos a disposición. Es decir, una práctica cuya centralidad reside en la transmisión cultural que permitirá no solo la reproducción cultural sino la transformación hacia horizontes emancipadores. De algún modo, enseñar implica presentar, problematizar, dar, contar y exponer. En el “Rincón de los Consejos” una de las coordinadoras les preguntó a los niños y niñas “¿qué características tienen los buenos maestros y las buenas maestras?” (Registro, 2024) y las respuestas no se hicieron esperar:

“...y, que te sepan explicar. Que digan las cosas sin dar tantas vueltas. Que sean bien directos.”; “Nos enseñan bien y nos explican bien”; “Que nos enseñan y los escuchamos y entendemos.”; “Que nos apoyen en las tareas”; “Que sean buena onda y que cuando alguien no entiende, no importa las veces que sea, tienen que seguir así, explicando.”; “Que sean buenos, que te expliquen bien, que te traten bien. Todo eso junto”.

(Voces de las niñas, 2024)

Allí mismo, aconsejaron:

“Que sigan adelante”; “Que cumplan sus sueños”; “Que más adelante logren enseñar bien. ¿Qué significa enseñar bien? Que sean buenos, que den bien las materias. Que expliquen bien. Que no expliquen apurados o gritando. Que expliquen calmados”; “Que les vaya bien”; “Que nos ayude en las tareas”; “Que no se enoje tanto con

los estudiantes porque a veces hacemos algo mal o corremos en el salón”; “Que nos diga con cariño y sin gritarnos”; “Que sean buena onda con sus estudiantes”; “Que sigan estudiando para cumplir sus sueños. Que no se rindan”; “Que no dejen tarea los viernes”; “Que traten bien a sus alumnos”; “Que sean divertidos, que nos hagan reír, que cuenten buenas historias”; “Que tengan paciencia cuando alguien les diga ‘no entiendo’ y les repita muchas veces lo mismo”; “Que no sean amargados”; “Que enseñen bastante a sus alumnos”; “Y que no los reten mucho. O sea, aunque no los soporten, calmarse y esperar en vez de renunciar”; “Que nos enseñen sumas, restas y multiplicaciones”; “Y que nos den muchas evaluaciones”.

(Voces de las niñas, 2024)

Estos aportes nos muestran que los/as niños/as apelan a las “explicaciones” de los maestros y maestras, pero entendidas como aquellas ayudas necesarias para favorecer su aprendizaje, su entendimiento. Por otro lado, ese “explicar bien” gira alrededor de la importancia de que los y las docentes puedan volver, detenerse, darse el tiempo, recuperar aquello que se presenta, en primera instancia, como inaccesible y dificultoso:

“Cuando, por ejemplo, no les molesta explicar las cosas varias veces.” “Claro, si vos le preguntás cinco veces, te lo va a seguir explicando hasta que lo entiendas.”; “Me gusta que me hablen bien y que pueda explicar muchas veces hasta que entienda.”; “O también que tengan paciencia cuando alguien les diga “no entiendo” y le repita muchas veces lo mismo.”; “Aguantarnos, por ejemplo, no entiendo, no me sale”.

(Voces de las niñas, 2024)

Los/as niños/as entienden que con la ayuda y acompañamiento de los maestros y maestras es posible superar aquello que inicialmente parecía ser un obstáculo. Porque cuando intentamos aprender no lo hacemos sin transitar dificultades y frustraciones. Acordamos con Alliaud (2021) que enseñar es acompañar. Porque aprender no es fácil.

Enseñar mucho

El segundo de los aspectos que los niños y niñas vinculan con la buena enseñanza se relaciona con la importancia o valor que le confieren a “enseñar mucho”. Frente a la pregunta “¿qué hace que sean buenas/os maestras/os?” (Registro, 2024) las respuestas de las niñas coincidían en que buenas/os son las/os maestras/os que enseñan mucho. En sus palabras:

“Y porque nos enseñaron mucho”; “Nos enseñan multiplicaciones, divisiones, restas y sumas.”; “Nos enseñan fracciones equivalentes, multiplicaciones, divisiones, cosas”; “y nos enseñan fracciones que me encantan!”; “Que nos enseñen sumas, restas y multiplicaciones.” “Mi maestra era E. me enseñaba, me enseñaba multiplicaciones”; “La recuerdo porque me enseñó muchas cosas”; “Nos enseñaba a leer y escribir. Eso es importante”.

(Voces de las niñas, 2024).

Los/as niños/as otorgan valor a las/os maestras/os que enseñan mucho y que enseñan cosas que “les encantan”. En este “encantar” pareciera ponerse de manifiesto la relevancia e importancia cultural y social de lo que se enseña: multiplicaciones, leer, escribir. Estas voces nos remiten a tanto a la significatividad del rol docente, en tanto enseñante, como a su disposición y disponibilidad para hacerlo.

Gary Fenstermacher (1989), en su reflexión sobre el vínculo ontológico entre enseñanza y aprendizaje, plantea que estos dos conceptos no son procesos separados, hay dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante. No es una dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza no puede concebirse como un simple acto de transmisión de conocimientos sino como un proceso relacional en el que el maestro y el estudiante co-crean significados y construyen saberes de manera conjunta.

La enseñanza efectiva, entonces, no se reduce a una técnica o a la transmisión de información, sino que implica una comprensión profunda de las necesidades del estudiante y la creación de un espacio en el que el aprendizaje se haga posible.

Las voces de las niñas valoran a esos docentes memorables, porque en la experiencia con ellas y ellos se co-construyeron las condiciones que posibilitaron el despliegue tanto del deseo de enseñar como del deseo de saber. Para pensar en una buena enseñanza, entonces, se requiere más que una didáctica eficiente: se necesita un compromiso ético y reflexivo que considere al estudiante como un agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

Se trata entonces de enseñar para un cualquiera de todos poniendo a disposición la enseñanza de tal manera que llegue a la mayoría, creando las condiciones, estando atentos a los factores favorables, localizando en la situación cierto potencial y dejándolos llevar por él. Es decir: estar disponible” (Duschatzky & Skliar, 2014, p. 32).

Es decir, no se trata de un modelo único o rígido, sino de adaptar la enseñanza a las condiciones y necesidades del grupo, creando las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca. Esto implica estar disponibles, ser flexibles y sensibles a los factores contextuales, lo que es una característica central de la dimensión didáctica: la interacción entre el contexto, los sujetos (docentes y estudiantes) y los contenidos.

La tarea buena/mala.

El tercer aspecto a problematizar gira en torno a la llamada “tarea para casa”. En relación con este aspecto algunos/as niños/as dicen:

“No mandar tarea cuando ya nos mandó”; “No manden tarea”. A la vez otros/as comentan: “estudiar más”; “Que nos pongan multiplicaciones difíciles”; “Que haya laboratorio”; “Y nos enseñen fracciones que me encantan!”

(Voces de las niñas, 2024)

En los registros en el “Rincón de los Consejos” se dialoga:

Coord: ¿Y por qué son buenos los maestros y maestras?

Niños/as: Porque nos dan tarea, porque nos enseñan a aprender. ¿Puedo decir algo malo de la maestra? Manda mucha tarea.

C: Y eso ¿Es bueno o malo?

N: Bueno/Malo. (contestan a la vez. Se superponen las voces)

C: ¿Por qué?

N: Bueno porque aprendemos. Malo porque nos mandan mucha tarea.

C: ¿Pero ustedes dirían que una buena maestra es una maestra que da mucha tarea, que enseña mucho? ¿O no?

N: Es porque si no manda mucha tarea no vamos a poder aprender y si querés ser profesor, no vas a poder.

C: ¿Qué consejo, qué mensaje, les gustaría dejarles a estos estudiantes que muy pronto se van a recibir de maestros y maestras?

N: Que no dejen tarea los viernes.

(Voces de las niñas, 2024)

Por su parte, en el “Rincón del Borrador Mágico” los/as niños/as dicen: “Que dé tarea y que nos dé hora libre.”; “Quiero que la maestra no nos mande tarea.”; “Desechar la tarea: la misma tarea, la tarea para casa, mucha tarea” (Voces de las niñas, 2024). Hay posiciones que sostienen que “no debería” enviarse tareas a la casa ya que invade el espacio-tiempo libre de los/as niños/as. Sin embargo, desde otras perspectivas, también podríamos pensar en la necesidad de generar propuestas destinadas a las infancias “convocantes” ya que muchas veces, la única propuesta accesible por fuera de la escuela es el uso de pantallas. Entonces, tal vez un ensayo de respuesta no sea pensar en clave dicotómica —“tarea sí; tarea no” — sino en analizar la naturaleza de la tarea que se envía. ¿Siempre la tarea debe ser de lápiz y papel? ¿Puede ser la recomendación de una visita a algún espectáculo cultural barrial, visitar una biblioteca, observar algún fenómeno accesible? ¿De qué modo se da ese prolongar los tiempos de la escuela en las casas y cómo la misma se retoma para dar continuidad al proyecto/secuencia de enseñanza? (Torres, 2012). Tal vez lo que algunos/as niños/as nos están diciendo es la necesidad de generar propuestas desafiantes, estimulantes, con sentido. La tarea demanda niveles de planificación y análisis por parte de los/as docentes, considerar qué y por qué se pide, qué implica, cómo se puede resolver cuando no siempre se cuenta con familias o un otro/a que puedan acompañar su realización. Asimismo, podríamos pensar que la “tarea para casa” y la responsabilidad de los/as niños/as de resolverla, es un punto de llegada y no de partida. Su valor no es sí mismo, sino que cobra importancia cuando efectivamente dialoga, nutre y retoma con lo que se enseña en el tiempo-espacio de la enseñanza en la escuela, ganando así otro lugar y sentido.

Enseñar a aprender y enseñar a enseñar.

Enseñar a aprender constituye el cuarto aspecto que los niños y niñas vinculan con la buena enseñanza.

C:-“¿ustedes tienen buenos maestros y maestras?”

N: “Sí, porque nos enseñan a aprender.”

(Voces de las niñas, 2024).

Frente a esta pregunta (en un tiempo presente) se plantea una consigna en el Rincón de los Encuentros (en un tiempo futuro): “cómo quiero que sean mis maestros y maestras”, y ante esto las niñas piden: “Que nos apoyen a seguir. Que sigamos aprendiendo” (Voces de las niñas, 2024).

Es a través de enseñanzas y enseñando que es posible guiar, acompañar y sostener los aprendizajes. Tal como propone Alliaud (2021) “aprendemos y nos modificamos al enseñar, así como los alumnos enseñan (se enseñan) al aprender” (p. 28). Si enseñar es abrir al mundo, siguiendo lo propuesto por la autora, aprender implica acceder a esos mundos inciertos y desconocidos para apropiarse de estos y transformarlos.

En la construcción colectiva del collage de este rincón se evidencia que los niños y niñas están muy interesados y motivados por los contenidos que se enseñan en la escuela. En esa búsqueda constante por los desafíos que implica aprender, piden conocer más y en profundidad. A la vez refieren al gusto por enseñar ellos/as también:

“Me gusta que nos deje enseñar lo que nos gusta”; “Me gusta que la seño X, nos deja enseñar a veces. ¿Qué enseñan? ¿Cómo es eso que enseñan? Ayer nos enseñaron a dibujar, ayer nos enseñaron a enseñar. Todos los miércoles, cada uno enseña algo de lo que sepa, y yo enseñé algo de dibujo”.

(Voces de las niñas, 2024).

Estos enunciados reflejan el gusto de las/os niñas/os por participar activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de compartir sus conocimientos y experiencias, y sentir que sus saberes son reconocidos como valiosos en el aula. Magistris y Morales (2023) refieren a la noción de desalumnizar como crítica al sistema educativo de la modernidad: “alumnizarlos/as es, entonces, arrebatarles la voz. Es afirmarlos/as sin voz. Y, junto a ello, es negar su carácter de actores sociales, es decir, de sujetos sociales y políticos/as” (p. 64).

De este modo podemos cuestionar las estructuras autoritarias y jerárquicas de la enseñanza, para dar espacio a las/os niñas/os para que sean co-protagonistas en la enseñanza y el aprendizaje y de ser reconocidos/as como sujetos capaces de pensar, enseñar y compartir. ¿Los/as niños/as sólo deben “recibir” lo que los/as adultos/as les enseñan? ¿Podemos ofrecerles un espacio donde también puedan enseñar, compartir sus saberes y ser reconocidos/as como fuentes de conocimiento? ¿Qué lugar tienen los niños/as para que sus ideas entren en diálogo en la construcción del conocimiento? En tanto desafíos para repensar la formación docente: ¿qué y cómo estamos enseñando? ¿Qué implica pensar en la significatividad de las propuestas en el contexto actual? ¿Cuál es el sentido social de los aprendizajes? ¿Qué lugar se da al desarrollo del pensamiento de las niñas en la construcción de conocimiento? ¿Qué lugar se le da a la curiosidad? ¿Qué implica pensar en propuestas

desafiantes para nuestros/as niños/as? ¿Cómo propiciar desde la docencia esos vínculos con el conocimiento desde las ganas de querer saber más?

Necesitamos recuperar y garantizar que los aprendizajes tengan un sentido social, es decir, que contribuyan a que los/as niños/as comprendan y transformen su realidad. Es menester continuar reflexionando sobre el sentido social de la escuela como ese lugar en el que se accede a prácticas, saberes y conocimientos que no se adquieren en otro lugar. Hacer de la escuela ese lugar que “enseña a aprender”, como dijo uno de los/as niños/as.

Conclusiones

La creación y realización de la Comisión de Niñeces, nos brindó la oportunidad de reflexionar sobre el práctica docente y su formación desde una perspectiva crítica, “desde” y “con” las voces de los/as niños/as, haciendo visible y tensionando el adultocentrismo para promover prácticas pedagógicas más inclusivas, democráticas y co-protagonizadas. Las instancias de juego compartido, como un espacio de unas “reglas-otras” en donde esas relaciones de poder se ven trastocadas para co-construir el mundo. En coherencia con esa miradas considerar la posibilidad de “desalumnizar” dando espacio a las/os niñas/os para que sean protagonistas de sus aprendizajes y propiciando instancias cada vez más desafiantes y que interpelen hacia ese aprender.

A la vez advertimos como necesario formar docentes capaces de escuchar, empatizar y dialogar. Formar(nos) en la construcción de una “pedagogía de la ternura”, poniendo en tensión la cultura de la adultez dominante en la cultura escolar y social (Cussiánovich, 2018). Así vemos necesario hacer más presente la mirada sobre vincular como aspecto fundamental en formación que puede ir escindida de la centralidad de la “buena enseñanza”.

A partir de dichas conclusiones consideramos algunas líneas de acción en el año 2025 como un modo de compartir los hallazgos co-construidos: continuar profundizando y promoviendo prácticas de co-participación, atendiendo a las necesidades, intereses y voces de los niños/as; desnaturalizar desde la formación docente inicial la matriz adultocéntrica de muchas prácticas escolares instituidas; pasar de una mirada del “disciplinamiento” a una de la convivencia y la creación de condiciones favorables para aprender y enseñar con otros/as; analizar qué lugar ocupan en las formación docente y sus diseños curriculares la perspectiva de derechos de las niñeces y en particular la puesta en tensión del adultocentrismo en un marco de revisión curricular en la provincia de Neuquén; entre otras.

Transitando el 2025, desde la Comisión de Niñeces, nos encontramos tendiendo puentes entre las voces de los/as niños/as e instancias de trabajo que vamos proponiendo: jornadas de juegos con niñeces y de formación sobre el tema con docentes y estudiantes del IFD; talleres de capacitación sobre la Perspectiva Niña destinados a estudiantes del IFD, docentes y actores de la comunidad; cursos de formación docente vinculados a experiencias de laboratorio, entre otras.

Finalmente, retomamos las palabras de Emilia Ferreiro, pedagoga, investigadora y escritora argentina, cuyos aportes fueron revolucionarios en la construcción de conocimiento

vinculado al pensamiento infantil sobre la lectura y la escritura. Sus trabajos resultaron de suma relevancia en el campo de la alfabetización:

En un momento pensé titular esta conferencia Las dificultades para asimilar la subversión que implica el pensamiento infantil. O dicho más fácil El pensamiento infantil es intrínsecamente subversivo, por eso es difícil asimilarlo teóricamente y prácticamente. La verdad es que en épocas autoritarias, donde todo viene de arriba hacia abajo, es particularmente subversivo sostener que algo puede suscitar reflexiones pertinentes viniendo de abajo hacia arriba.

Para ser precisa, de la voz de los alumnos hacia la voz del docente; o más aun, hacia la voz de las autoridades que conforman a alumnos y docentes como tales. En un momento peculiar de nuestra historia reciente, en donde una de las formas más autoritarias del pensamiento, que es el racismo, parece que se instala sin problemas en el país más poderoso de la Tierra, no es extraño que sea particularmente difícil atender a la voz de los de abajo, porque, de alguna manera, los niños son lo más abajo de los de abajo. (Ferreiro, 2018, p. 32)

Para transformar el mundo hacia una vida más democrática es necesario considerar y valorar las ideas de los/as niños/as y repensar los roles como adultos/as en todos los ámbitos de la vida... desde ahí nos posicionamos y se orientan nuestras búsquedas.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy: Apuntes para la formación. Paidós.
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Editorial El Búho.
- Cussiánovich, A. (s.f.). Aprender la condición humana: Ensayos sobre la pedagogía de la ternura. IFEJANT.
- Duschatzky, L., & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas: Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. Revista de Educação, Ciência e Cultura, 19(1), enero-junio.
- Dussel, I., & Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. Revista Monitor, 4, 30.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos. Paidós.
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11(2), 13-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. Paidós.
- Lois, I. (2017). La Investigación-Acción (I+A) y la Investigación Acción Participativa (IAP): Un recorrido posible entre el conocimiento y la praxis. Revista de la facultad de Ciencias Sociales (UBA), 94, 86-91.
- Magistris, G., & Morales, S. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. Kairos, 23(44), 35-55.
- Magistris, G., & Morales, S. (2020). Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación. Chirimbote.
- Magistris, G., & Morales, S. (Comps.). (2021). Educar hasta la ternura siempre: Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Chirimbote.

Martínez-Muñoz, M., & Rodríguez-Pascual, I. (2024). Sueños, miedos, alegrías, tristezas (SMAT): técnica investigativa-participativa con niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-25.

Mattiangeli, S. y Carrer, Ch. (2013). *Cómo funciona la maestra*. Calibroscoopio.

Pitluk, L. (2015). El juego en la escuela primaria: Renovando su presencia y ampliando su sentido. En L. Pitluk, *Las propuestas de enseñanza y la planificación en la educación primaria* (cap. 2). Homo Sapiens Ediciones.

Pitluk, L. (2018). La centralidad del juego en la Educación Inicial. *Diferentes modalidades lúdicas*. Homo Sapiens Ediciones.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2020). El juego en el sistema de protección de derechos. Serie: el derecho al juego y la recreación. Programa Nacional de Derecho al Juego.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisión*, 38, 32-37.

Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias (p180). En M.A. Angelino & M. E. Almeida (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (1.ª ed.). Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social.

Torres, M. (2012). La enseñanza como especificidad de la institución escolar: Entre docentes de la escuela primaria (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación.

Vasilachis, I. (1992) *Métodos Cualitativos*. I. Los problemas teórico-epistemológicos. CEAL.

Anexo: Imágenes de las Jornada con Niñeces 2024



Imagen 1. Escultura de “El Rincón de la Maestra”: ¿qué y cómo queremos que escuche?; ¿qué queremos que se guarde y conserve?; ¿cómo me gusta que me hable?, entre otras, fueron algunas preguntas formulada.



Imágen 2: Niñeces escuchando y viendo el libro álbum "Cómo funciona la maestra".



Imagen 3: "El Rincón de los Saberes" para indagar qué les gustaría aprender en la escuela.



Imágen 4: Niñeces escribiendo para "llenar" a la maestra en escultura.