
Espectros de la participación con niñeces. Experiencias en una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Laura Macri Denegri

RECIBIDO: 9 de octubre de 2025

APROBADO: 1º de diciembre de 2025



Más que humanos

Proyecto extensionista "Niñxs y Jóvenes Investigadorxs: territorios, vinculación y producción de conocimientos", perteneciente a la Universidad Nacional Villa Ma-ría y dirigido por la Dra. Rocío Fatyass y co-dirigido por la Dra. Noelia Casella

Espectros de la participación con niñeces. Experiencias en una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Laura Macri Denegri
UBA Facultad de Ciencias Sociales
laumacri@gmail.com

Resumen

Este artículo busca explorar y delimitar algunos de los sentidos que la noción de participación despliega a partir de diversos espacios y estrategias que llevan adelante docentes y niñxs de una escuela pública de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Son espectros de la participación con niñeces, las variaciones en las modalidades e intensidades de estos diversos formatos, dispositivos y abordajes que encontramos -más o menos explícitamente- en una multiplicidad de experiencias. A partir del análisis de las entrevistas con lxs docentes y directivxs, la observación de espacios educativos de participación y talleres realizados con niñxs de diferentes grados, recuperamos sus reflexiones para indagar sobre la participación de las niñeces en y desde la escuela. En este sentido, buscamos sistematizar algunas de las estrategias docentes para el rol activo de las niñeces y dar cuenta de las potencias y/o limitaciones que lxs propios protagonistas encuentran.

Palabras clave: Espectros de la participación, Niñeces, Pedagogías, Escuelas primarias

Abstract

This article explores and delineates some of the meanings that the children`s participation unfolds through teachers strategies and different spaces inside a public primary school in the City of Buenos Aires. These are “spectres or spectrums” of participation with childhoods, as these spaces might share modes or include variations of intensities in the way participation takes place. Different devices, and approaches are explained through classes observation, interviews with the teachers, and workshops with children. Throughout the multiplicity of experiences we explain the different ways children participate at this school. Based on the analysis of this spectrum we draw on some thought and try to examine the participation of childhoods in and from the school. In this sense, we seek to systematize some of the teaching strategies to recognize and recover the active role of children as well as the potentials or limitations identified by the protagonists themselves.

Keywords: Spectre or spectrums” of participation, Childhood, Pedagogies, Primary Schools

La participación ¿un fantasma que recorre la escuela?

*En un mundo justo las infancias desean,
deciden, eligen, desobedecen*

(Conversar la escuela, 2021)

Cuando éramos pequeñxs participar en la escuela se relacionaba con la posibilidad de levantar la mano para dar “respuestas correctas” sobre determinados contenidos escolares. Es decir, que cuando lxs docentes hablaban sobre la participación de lxs niñxs se referían principalmente a la acción de mencionar aquello que lxs adultxs esperaban escuchar sobre los saberes escolarizados. En la actualidad, este modo de interacción entre estudiantes y docentes no da cuenta de la participación de las niñeces como sujetos activos. Nos interesa resignificar la noción de participación de las niñeces en la escuela desde la multiplicidad de experiencias y espacios que cotidianamente lxs docentes crean junto a lxs niñxs en escuelas públicas de nivel primario.

Son espectros de la participación escolar, las variaciones en las modalidades e intensidades de la multiplicidad de formatos, dispositivos y abordajes que —más o menos explícitamente— se presentan en las experiencias de esta escuela pública de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires (CABA). Allí, se despliega el espectro de espacios y experiencias que marca un rasgo dinámico de la participación en espacios educativos a través de la variación de temáticas, acciones o propuestas que se habilitan o inhiben en las instituciones. A su vez, la noción de espectro, permite revisar la apariencia “fantasmal” de la participación social de las niñeces que desde hace tiempo sobrevuela las escuelas. El fantasma de la participación recorre las escuelas y busca un lugar en nombre de las voces y propuestas de las niñeces a la vez que muestra los desafíos en torno a una ciudadanía infantil. Aun cuando no siempre sea de manera explícita ni sostenga los mismos sentidos, la participación de las niñeces habita las escuelas e interpela su transformación desde una perspectiva niña¹. En este artículo no esperamos delimitar su definición pero sí las formas, los desafíos o las tensiones que adquiere en este espacio escolar particular.

Diversos estudios e investigaciones provenientes de las ciencias sociales han repensado la participación social y política de las niñeces, así como su correlato en ámbitos educativos (Bullones, 2020; Cardenas, 2022; Liebel, 2021). En paralelo a ello, desde hace tiempo, se problematiza la función social de la escuela como orden disciplinario orientado me-

1 Nos referimos a las prácticas y modos antiadultistas que proponen vínculos intergeneracionales, que al problematizar el régimen adultocentrista logran reflexionar sobre los modos de adultxs de percibir a las niñeces a la vez que puede recuperar su mirada atravesando y transformando así las miradas, prácticas e instituciones de origen adulto. Tal como afirma Santiago Morales (2023, p.81), “postular una perspectiva niña (...) busca incorporar, además de sus voces y perspectivas, algo del lenguaje, la epistemología, la sensibilidad, la imaginación, la poética y la racionalidad-relacional que portan las niñeces, a fin de re-pensar y re-inventar creativamente desde allí los contextos, las teorías críticas y las luchas antiadultistas que vamos construyendo”

ramente a la transmisión socio-cultural intergeneracional (Colectivo Filosofarconchixs, 2018; Forlani, 2021). Todo intento de homogeneizar a la niñez desde las expectativas adultas es revisado y problematizado a luz de los estudios que dan cuenta de otras experiencias posibles cuando se reconoce la potencia niña² (Colectivo Filosofarconchixs, 2021). Nos referimos a una dimensión social y política de la niñez, como ejercicio de pensamiento y acción intergeneracional desde las escuelas que reconoce, en la organización de lo común, a las niñeces e implica el reconocimiento de una afectación del mundo que les rodea. La noción tradicional de participación se amplía ya que, desde este marco, las niñeces inciden en la vida institucional, barrial o social. Es decir, inciden en las complejidades de la construcción de la vida en común desde su dimensión política (Bustamante, 2020).

En este horizonte de posibilidades que se despliegan a partir de diversas estrategias docentes planteamos algunos interrogantes: ¿Qué espacios se construyen para la participación activa de lxs niñxs en escuelas primarias? ¿De qué manera se habilita una perspectiva niña en las escuelas? ¿Qué diferencias encontramos entre los diversos modos y formas de motorizar la participación de lxs niñxs? ¿Qué potencias, limitaciones o desafíos podríamos repensar a partir de estos espacios? Por último, si bien, no será central en este trabajo también trataremos de explorar qué expresan las niñeces sobre su participación en las escuelas.

Desde estos interrogantes recuperamos las voces de docentes, niñxs y directivxs de una escuela pública de CABA, que con generosidad abrieron las puertas de la escuela para reflexionar y preguntarse sobre estas temáticas. A partir del análisis de las entrevistas realizadas y de encuentros con niñxs en las aulas, logramos armar algunos puentes para sistematizar, reflexionar y analizar algunas pistas sobre su participación.

El universo en contexto: el barrio, la escuela y la población niña

Durante el periodo de abril a noviembre del 2024 nos situamos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en el barrio de Villa del Parque, en una escuela pública de nivel primario. En el marco del proceso de investigación de tesis, se entrevistó a docentes y se realizaron talleres con niñxs de 1er, 4to, y 7mo grado con el fin de reflexionar sobre la participación. En los encuentros, las docentes de estos cursos, caracterizaron la historia de la institución, el vínculo con las familias y la población que asiste a la escuela, para luego, profundizar sobre los modos de participación que despliegan con sus estudiantes en las aulas.

La escuela tiene una rica y larga historia en el barrio que se contempla en sus paredes, murales o placas. Entre su pasado más lejano y afiches con actividades recientes dialogan, en sus paredes a la entrada, el pasado y el presente de esta institución. En una de las vitrinas

2 Se refiere a la “capacidad presente, afirmativa y creativa de lxs niñxs de sentir, de actuar, de pensar, de afectar y ser afectadxs” (Colectivo Filosofarconchixs, 2021, p.75). De esta manera se amplían los modos de percibir a las niñeces, quitando el velo esencialista, universalista y teleológico hacia las niñeces.

se esconde un libro, cuidadosamente guardado, lleno de dibujos, fotos, recortes de diarios y escritos varios, que relatan ese pasado cambiante hasta la actualidad pero que a la vez, muestra la identidad que la caracteriza.

La población niña que asiste a la escuela habita mayoritariamente en las calles cercanas a la institución educativa. La situación socio-económica de las niñas y de las familias varía entre familias con adultxs profesionales —con un nivel socio-económico estable— a familias de clase populares con empleos de largas horas laborales —con escasa remuneración— y, en algunos casos, familias que trabajan de changas y cartoneo que habitan principalmente en un asentamiento cercano a la escuela. Este último grupo de niñas asiste mayoritariamente en el turno tarde de la escuela y, en algunos casos, suelen acompañar a sus familias en sus trabajos y/o en las responsabilidades que implica el mantenimiento del hogar: como tareas domésticas, cuidado de sus hermanxs, entre otros.

Durante el 2024, la escuela presentó como proyecto educativo institucional “El estudiante toma la palabra” y justamente muestra el interés particular de la institución por revalorizar el rol de lxs estudiantes y su expresión oral y escrita. La fundamentación del proyecto se centra en la participación de los estudiantes desde una multiplicidad de aristas: sus producciones artísticas, la ampliación o enriquecimiento de habilidades comunicativas, la organización institucional, los programas transversales con los que la escuela trabaja (Huertas, ESI, Lectura, actos escolares inclusivos, que incluyen programas educativos de CABA y algunos propios de la institución). Por otra parte, el proyecto institucional problematiza sobre la situación de lxs estudiantes, en torno al ausentismo, las dificultades en la comprensión y producción de textos y escasez de autonomía para fundamentar sus pensamientos.

La fundamentación basada en estos tres últimos ejes, puede leerse como continuidad de miradas adultistas sobre “las carencias” de lxs estudiantes más que como promoción de su acción o expresión sobre el espacio educativo. En un sentido crítico, “la toma de la palabra” surge más bien como modo de restablecer habilidades cognitivas o intelectuales de lxs niñas, más que como propuestas para potenciar o reconocer su dimensión política. Sin embargo, esta apuesta se articula con la promoción de un rol activo de las niñas. Por ejemplo, cuando se explicita en la fundamentación que el rol de la escuela es profundizar y enriquecer los modos de argumentación como “rasgos indisociables para la toma de la palabra en cualquiera de sus formas y contextos” (Registro Proyecto Educativo Institucional, 2024). A su vez, se enfatiza la necesidad de repensar la inclusión escolar para fortalecer la asistencia que incluye una revisión de las prácticas de enseñanza para replantear el problema desde el ámbito educativo —y no necesariamente o unilateralmente como ausencia y carencia de atributos de lxs estudiantes—. Sumado a esto, la fundamentación del proyecto, explicita aspectos sociales que atraviesan a lxs niñas, principalmente desplegados luego de un amplio período educativo en la virtualidad tras la cuarentena del 2020-2021. Se fundamentan así, diversas aristas para que la toma de la palabra sea “con mayor seguridad y ampliando el vocabulario y la capacidad de expresarse, fundamentar y hacerse oír” (Registro PEI, 2024).

Sin embargo, podríamos afirmar que el mismo proyecto conjuga modos disímiles de pensar el rol de lxs niñas, en tanto tensiona una función cultural y educativa tradicional o

disciplinaria con el reconocimiento de lxs niñxs como sujetos activxs. Por ejemplo, al insistir en los certificados de inasistencia o al incluir programas de lectocomprensión³. En el primer caso, porque parecería no incluir otros aspectos —sociales o económicos— que afectan a las inasistencias, como el contexto en las que esas niñeces se enmarcan que podría dar una mirada integral sobre los desafíos para su continuidad educativa. En el segundo caso, porque el programa de lectocomprensión suele reproducir un rol pasivo de las niñeces, de sus expresiones y pensamientos en la búsqueda de la tan ansiada “fluidez” lectora que remite a prácticas de enseñanza donde el sentido parece estar más en la reproducción que en la producción de las niñeces. Sin embargo, esto parece convivir con una apuesta a profundizar el carácter protagónico de lxs niñxs como estudiantes. El mismo proyecto, propone enfatizar este rol de las niñeces por fuera de la institución, por ejemplo, cuando afirma que lxs niñxs son “productores y protagonistas de contenidos que trascienden las paredes de la escuela para llegar a la comunidad” (Registro PEI). Siguiendo esto, por ejemplo, pueden observarse en las paredes que decoran la calle de la institución, las producciones de lxs niñxs sobre el debate público en relación al rol del Estado en el financiamiento educativo, entre otras producciones que se expresan más allá de los muros de la escuela.

De esta manera, desde la fundamentación del proyecto institucional notamos que la participación propuesta hacia las niñeces combinan percepciones diversas sobre su rol y sobre las problemáticas educativas que se presentan. Se entremezclan miradas tradicionales de lxs estudiantes en el sistema escolar a la par que se presentan nuevos enfoques que desbordan las miradas tradicionales potenciando su carácter social y activo.

Por otra parte, esta escuela contempla otras características que las docentes valoraron y recuperaron lucidamente como condición de posibilidad para la participación de las niñeces. Desde la cantidad de horas que les niñxs asisten a la institución⁴, la amplitud de los espacios (dentro y fuera del aula), la luminosidad del espacio o la cantidad de niñxs por docente, son rasgos mencionados para su participación.

El espacio físico fue caracterizado por las docentes como un aspecto fundamental para el clima institucional que promueve la escucha, la toma de la palabra y, sobre todas las cosas, el movimiento de lxs niñxs. La escuela tiene dos patios, uno techado y otro al aire libre,

3 El Programa Fluidez Lectora, según se afirma en la información pública: “busca fortalecer la lectocomprensión de niños y niñas de 3er grado. Por medio de una evaluación se identifica el grado de fluidez y comprensión lectora de cada estudiante”. Sobre este punto, consideramos la práctica de la reproducción lectora, universalizando los modos y modalidades para la lectocomprensión, reproducen lógicas escolares que descontextualizan las problemáticas políticas, sociales, culturales o económicas que se atraviesan, y obstaculiza la diversidad de estrategias posibles para la promoción de la lectura desde los primeros años <https://buenosaires.gob.ar/educacion/fluidez-y-comprension-lectora>

4 Se valoró la jornada escolar simple en detrimento de las jornadas completas. Algunas de las razones se deben a las experiencias de las docentes en ambas modalidades, y las expresiones de lxs niñxs, tanto explícita como implícitamente, sobre la necesidad de estar en sus casas con sus familiares. Sobre todo en los grados con niñxs más pequeñxs, las docentes mencionaron el daño psico-emocional que percibieron en lxs niñxs cuando la jornada escolar es extendida, a pesar de intentar variadas estrategias para evitar la sobrecarga de actividades. Entre sus dichos mencionaron “en esta escuela, lxs niñxs no me dicen que se quieren ir a sus casas”.

donde lxs niñxs pueden jugar o realizar situaciones educativas por fuera del aula. Sumado a esto, los patios están alejados de las aulas por lo que el sonido ambiente es mínimo. Esta característica fue percibida como condición de posibilidad para dialogar en las aulas “tranquilxs”. Es decir, la estructura edilicia evita hablar a través del grito o forzando la voz debido al constante bullicio como modos de comunicación habitual -o naturalizado- en los espacios educativos. Por otro lado, mencionaron que la cantidad⁵ de niñxs por aula permite la singularización de situaciones donde se requiere de mayor acompañamiento hacia ellxs. Estos elementos fueron valorados por las docentes como condiciones fundamentales para construir otros modos donde la palabra circule y el movimiento sea posible. Por supuesto, estas características no garantizan necesariamente la escucha o la participación de lxs niñxs ni excluye la posibilidad de reproducir prácticas educativas adultistas pero, curiosamente, los rasgos espaciales de la institución demuestran elementos estructurales, edificios “no humanos” que también hacen a la participación de las niñeces. Es decir, las condiciones socio-ambientales que parecen no tener relación con la participación de lxs niñxs, aparecen como rasgos influyentes en las condiciones necesarias para habitar las escuelas.

Espectros de la participación con niñxs en las escuelas: sobre modalidades, espacios y experiencias variadas

*Las pedagogías a contracorriente ocurren.
Ahora pasan. No simplemente, no espontáneamente,
no naturalmente. Tampoco tan sesudamente.*

(Conversar la escuela, 2021)

Las miradas que se pueden rastrear sobre la participación de las niñeces son variadas y, hasta cierto punto, disímiles. Un primer acercamiento a la participación de lxs niñxs suele ser a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez (CIDN-1989). Se busca así recuperar y profundizar en los derechos que enfatizan su rol activo como el derecho a la libre expresión (art.13), derecho a la libertad de opinión (art.12), derecho a la libertad de pensamiento (art.14) y derecho a la libertad de asociación (art.15) (Alfageme, Cantos, Muñoz, 2003). Parte de estas miradas se sostienen en la presentación de una ciudadanía infantil activa que tiene su correlato en la gestión institucional o en las políticas públicas interesadas en las miradas de las niñeces, como los Consejos de Niñxs, o el Tríptico de la Infancia (Gonzalez, 2016). Desde estas experiencias, se habilita un hacer con-; hacia-; para- desde-las niñeces y para todo el mundo (Gonzalez, 2016). Estas perspectivas han sido difundidas y atraviesan el ámbito educativo en varias de las docentes entrevistadas. En el marco de sus experiencias mencionaron Tríptico de la Infancia como punto de partida para crear su propio interés por realizar prácticas participativas junto a las niñeces

5 Se registran entre quince y veinte niñxs por aula aproximadamente

en las escuelas. A su vez, en algunos grados se llevan adelante los Consejos de Niñxs como espacio para la toma de la palabra y la escucha activa sobre sus inquietudes. Otro de los espacios que se mencionaron a partir de estas experiencias fueron las Rondas de intercambio (Registro de entrevistas, 2024) en articulación con experiencias de filosofía con niñxs y la Educación Sexual Integral (ESI) para abrir espacios de diálogos y preguntas y repensar estrategias desde los vínculos intergeneracional. Sin embargo, las docentes también mencionaron que la complejidad, diversidad y cantidad de actividades y situaciones que atraviesan en el día a día escolar, dificulta el ejercicio continuo, sostenido y semanal de estas prácticas en el aula, aun cuando son requeridas por lxs niñxs.

Como analizaremos en todo el desarrollo de este apartado, una de las alianzas fundamentales para la participación de las niñeces en su sentido transversal es la ESI. En varias de las instancias las docentes mencionan la ESI como herramienta indispensable, para la participación de lxs niñxs, en tanto habilita a lxs propios docentes a asumir un rol de coordinación más que de “transmisión” en las aulas. A su vez, la transversalidad y la multidimensionalidad de la ESI se articula con diferentes aspectos educativos, curriculares y extra-curriculares. Es decir, conjuga saberes disciplinares con una dimensión afectiva de la experiencia cotidiana —y compleja— de todo espacio social. Desde la ESI las docentes reconocen que la palabra parte de las niñeces y circula a través de las preguntas de indagación sobre temáticas históricamente excluidas del espacio educativo: la sexualidad, el cuerpo, las emociones, los conflictos y/o los vínculos entre lxs niñxs, etcétera (estas fueron algunas de las temáticas mencionadas durante los encuentros). Sin embargo, es necesario advertir el riesgo de institucionalizar la ESI meramente desde el abordaje de los vínculos entre lxs niñxs, o los conflictos grupales en las aulas. Sin desmerecer la profundidad de estos temas y sus potencias, es necesario ampliar la ESI desde su potencia política como herramienta que también permite abordar aspectos organizacionales áulicos-institucionales desde la participación de las niñeces. En este sentido, nos preguntamos ¿qué herramientas pedagógicas brinda la ESI para la participación de las niñeces? ¿Qué prácticas, supuestos, prejuicios y miedos podemos desandar desde las temáticas que lxs niñxs traen a estos espacios?

La noción de participación también es delimitada a partir de su dimensión social y política, particularmente desde los antecedentes históricos de los movimientos latinoamericanos. Las experiencias del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), del Movimiento de Meninos y Meninas da Rua (MNMMR) o del Movimiento de los Chicos del Pueblo reivindican su protagonismo y enfatizan la incidencia que lxs niñxs pueden tener en el marco de la organización de las instituciones y políticas públicas (Shabel y otrxs, 2023). En este sentido, amplía la noción de participación como co-protagonismo de la niñez para transformar lo instituido en el marco de sus sugerencias, expresiones o propuestas. Por supuesto, en un mundo adultocéntrico, esto sólo es posible —al menos por ahora— en la construcción de vínculos intergeneracionales que acompañen la interpelación de lxs niñxs sobre las prácticas, modos de organización o vínculos con lxs adultxs. Más allá de las experiencias que dieron origen a la noción de participación co-protagónica de la niñez, estas propuestas siguen vigentes resignificando sus sentidos a partir de los aportes de los movimientos transfeministas y socio-ambientales en múltiples experiencias y espacios. El reconocimiento de la participación social y política de las niñeces abre entonces “nuevas” problemáticas que se visibilizan y entrecruzan con

las desigualdades adultistas que lxs niñxs atraviesan (Liebel y Muñoz, 2022; Shabel y otrxs, 2023). Existe una variada bibliografía sobre el tema (Magistris y Morales, 2018; Liebel y Muñoz, 2022) y, si bien no todas estas experiencias e investigaciones se han centrado necesariamente en la participación de lxs niñxs en las escuelas, permean las prácticas educativas.

Nos interesa entonces, profundizar sus implicancias en las escuelas de nivel primario, ya que desde estas experiencias teórico-prácticas, las niñeces se configuran en su sentido más colectivo. Es decir, logran interpelar, en este caso, la organización social y escolar desde sus propuestas y saberes para transformar los espacios donde circulan a la luz de su reconocimiento -no solo- como sujetos de derecho sino como sujetos sociales y políticos. En particular, en los espacios de nivel primario, esta mirada se manifiesta en las asambleas de grado o en proyectos de intervención social co-construidos junto a las docentes. Generalmente estos proyectos desbordan el espacio netamente escolar o bien desdibujan “el adentro y el afuera” de las aulas (Bullones, 2018; Cardenas, 2022) en las temáticas o las acciones colectivas que desde allí se despliegan. Es decir, desde estos espacios, la toma de la palabra se entrecruza con aspectos de clase, género y culturales que atraviesan la vida de lxs niñxs por fuera de las escuelas: la relación con lxs adultxs referentes y familiares (violencia adultista, violencias de género, familiares en situación de encierro, entre una variedad de temáticas que emergen de lxs propios niñxs); su participación en actividades laborales (generalmente vinculadas a su origen de clase y la necesidad de acompañar a la economía familiar; o las tareas domésticas que le son asignadas) o el debate sobre “la agenda pública” entendido como aquellos temas que obtienen difusión y que parecerían acontecer fuera de la escuela pero que lxs interpela, y ellxs mismxs llevan a las aulas (ya sean problemáticas específicas que proponen lxs niñxs, o temas comúnmente negados sobre el estado de situación social).

Durante el proceso de las entrevistas, las docentes mencionaron las intervenciones directas de las niñeces en el barrio o en el contexto cercano a la escuela como modos de participación generalmente asociado a proyectos institucionales vinculados a los saberes que lxs mismxs niñxs realizan en el ámbito escolar. Por ejemplo, la selección de los nombres de las aulas a partir del trabajo de investigación sobre las precursoras de los derechos de las mujeres habilitó que lxs niñxs de toda la escuela tuvieran la posibilidad de seleccionar el nombre del aula que habitan. Aquí se conjugan saberes disciplinares, la transversalidad de la ESI con las propuestas de lxs propixs niñxs, así como modos vinculados a la toma de decisión colectiva. En este caso, el proceso en el que deciden pasa de la investigación grupal, el debate y el consenso en base a la argumentación, o expresión de las ideas propias a una decisión final basada en la votación, previo a una selección consensuada. Los modos de toma de decisión colectiva alternan principalmente el consenso y la votación. Sobre este punto, cabe preguntarnos por el proceso de toma de decisiones, sus implicancias y, a su vez, repensar si estas modalidades son naturalizadas en el marco de las instituciones educativas o pueden tener una instancia reflexiva con lxs mismxs niñxs. Es decir, si el proceso de toma de decisiones es pensado, analizado y cuestionado por quienes lo llevan adelante.

Otro ejemplo mencionado fue a través del programa Medios en la escuela, donde lxs niñxs de 7mo grado promueven y difunden, por fuera del ámbito educativo, sus propias producciones (espacios radiales, producciones fotográficas, etc.). Aquí, se resignifican sa-

beres escolares, corriendo el velo de estudiantes meramente como sujetos receptores y reproductores de determinado conocimiento. Así también fueron mencionados proyectos de huerta y de literatura donde lxs niñxs toman un rol protagónico como productores de saberes en el marco de las disciplinas o proyectos que se despliegan.

La participación de las niñeces en la escuela también se sostiene en las asambleas de grado. Estos espacios suelen estar legitimados a partir de la Ley para Promoción de la Convivencia y el abordaje de la Conflictividad social en las Instituciones educativas (Ley N° 26.8792/13) en tanto se promueve principalmente la escucha, la palabra como herramienta para atravesar conflictos y la participación de las niñeces desde la pluralidad. En su versión más restringida puede estar asociada a la prevención de las violencias entre lxs niñxs. De todas maneras, en esta escuela en particular, parece ser la puerta de entrada para repensar espacios donde las niñeces asumen un rol activo desde modalidades diversas para ser escuchadas. Las docentes mencionan esta legislación como parte de la promoción de sus derechos que en articulación de la ESI dan lugar a la imaginación de lxs docentes para co-construir junto a ellxs un espacio propio donde lxs niñxs despliegan proyectos, saberes y pensamientos.

Si bien hay una riqueza en cada una de las modalidades y en la variedad de espacios que se presentan para la participación de lxs niñxs, como los consejos en las aulas, rondas de intercambio, asambleas de grado o espacios de diálogo desde la ESI (o los proyectos realizados desde las aulas) no todas estas experiencias profundizan los mismos sentidos de la participación. Es decir, estos espacios habilitan distintas temáticas, orientan la producción y propuestas de lxs niñxs de diversas maneras. Es interesante dar cuenta de la convivencia de estas miradas y de las limitaciones que las mismas docentes mencionan para llevarlas adelante. En el caso de las rondas de intercambio y los espacios de ESI se enfatizan los lazos grupales, los conflictos organizacionales entre lxs niñxs (en las asambleas o consejos) así como los proyectos transversales dan cuenta de aspectos organizacionales-institucionales donde la participación de las niñeces trastoca los espacios, modifica las propuestas o difunde ideas en otros ámbitos por fuera de lo escolar. Existe una tensión entre institucionalizar un único modo de participación de las niñeces (sea cual sea el seleccionado) y profundizar año a año ese “formato” o recurrir a la variedad de experiencias que cada una de las docentes aporta desde su propia trayectoria. En este sentido, se preguntaron en varias ocasiones hasta qué punto la diversidad de experiencias no diluía el espacio (y viceversa) si, a la vez, seleccionar una modalidad no forzaba los modos en que esa participación podría darse. Desde la escuela, los espacios de participación hacia las niñeces se pensaban de modo múltiple y según las preferencias de las docentes, habilitando la multiplicidad de modalidades. A continuación, indagaremos sobre las limitaciones u obstáculos que desde las mismas docentes se perciben para sostener o profundizar en estas instancias, más allá del valor que reconocen en las mismas.

Desafíos docentes para la participación de lxs niñxs en las escuelas

Abrir espacios de reflexión con las docentes en el marco de las entrevistas, también develó las condiciones en que se da el trabajo en las escuelas. Si bien las entrevistas implicaban un nuevo espacio-tiempo que no estaba institucionalizado ni era esperado, se observa

en nuestros diálogos la sobrecarga de tareas de las docentes. Cada encuentro se compaginaba entre almuerzos, cursos u otras actividades educativas (desde pegar notas, mirar cuadernos y realizar devoluciones de los trabajos). Es significativo y necesario mencionar que en muy escasas situaciones lxs docentes “solo” se encontraban pensando a partir de las preguntas que íbamos conversando. La multitarea era parte de estos encuentros pero también era reconocida por las docentes como un impedimento para la participación con lxs niñxs. Como mencionamos en el apartado anterior, el principal obstáculo era “la falta de tiempo para la planificación” por las urgencias que el propio calendario escolar les imponía (finalizar un proyecto, actos escolares, u otras actividades). Es entonces que consideramos que es válida la pregunta sobre la prioridad que cobran estos espacios y las condiciones materiales y temporales que requiere. ¿Cómo generar espacios de participación con niñxs si la agenda educativa no los incluye? ¿Es deseable estipular un día y horario particular para evitar que se escurra en la dinámica escolar? ¿De qué manera se puede aliviar la carga de las tareas educativas de las docentes para construir espacios donde niñxs y adultxs dialoguen? Excede el marco de esta investigación indagar en las políticas educativas e institucionales que podrían dar indicios de las limitaciones o estrategias que se presentan ante estas preguntas, pero sí es importante dar cuenta de las condiciones en que estos espacios se sostienen y qué aspectos los condicionan —más allá del deseo de niñxs y docentes o directivxs— para priorizar estos espacios.

Por otro lado, desde una sincera revisión crítica de las prácticas educativas, algunas docentes también mencionaron que el tiempo que les lleva la planificación de estos espacios es mayor, ya que deben incorporar “nuevos” aspectos y repensar cómo llevarlos adelante. Es decir, en muchos casos aprenden sobre la participación de lxs niñxs o se hacen preguntas sobre su rol, sobre las propuestas, sobre lo que lxs niñxs expresan a la vez que se llevan adelante estos espacios. En este sentido, las planificaciones requieren buscar herramientas que quizá no suelen ser las más utilizadas durante las horas de clase. Por ejemplo, mencionan la necesidad de buscar juegos grupales que inviten a pensar la cooperación o repensar a través de diversas dinámicas aquello que quieren pensar con lxs niñxs. Es decir, el desafío es pensar espacios que excedan una participación netamente dialógica y para ello es necesario incorporar aún más el juego u otros lenguajes lúdico-artísticos de lo que suele estar presente en el nivel primario. Por lo tanto, implica también un trabajo y un tiempo “extra” de investigación y producción que suele ser escaso.

En este sentido, sabemos que no se puede pedir lo que no nos han dado, por lo tanto la participación aparece como un espejo de nuestras propias experiencias. Algunas docentes mencionaron que su trayectoria educativa las llevó a observar a otrxs compañerxs realizar asambleas de grado. De esa experiencia pueden recuperarse algunos saberes y prácticas que no siempre se ponen a disposición de las docentes. Si bien no hay recetas para la participación de las niñeces, es un aprendizaje intergeneracional poner en juego espacios de expresión y propuestas desde sus miradas. Por ejemplo, cuando las mismas docentes se preguntan cómo construir espacios donde no sólo ellas puedan llevar las temáticas a pensar o debatir con lxs niñxs.

La participación de lxs niñxs no sólo surge de los emergentes a través de las temáticas que llevamos como adultxs o coordinadores, sino que también puede ser impulsadas por ellxs mismxs. En este caso, no es una tarea sencilla co-construir espacios donde lxs niñxs pue-

dan brindar los temas a conversar. En un mundo adultista, suelen estar “acostumbradx” a que sean lxs adultxs quienes convoquen y propongan las temáticas a abordar. Es por ello, que co-construir un espacio junto a ellxs requiere de nuevas prácticas, quizá nunca antes realizadas en las escuelas. Si bien, la participación de lxs niñxs, suele estar presente en la transversalidad de las prácticas educativas, en tanto emergentes, es necesario repensar cómo motorizar sus propuestas desde los espacios específicos de participación, es decir, promover temas o agenda que ellxs mismos estipulan en las rondas, consejos o asambleas.

Sobre este punto es importante aclarar que no necesariamente todas las temáticas deben surgir de las niñeces para constituir un espacio de participación de niñxs, ya que también es desde el “entre” adultxs y niñxs que pueden surgir grandes ideas. Por otra parte, debemos contemplar algunas diferencias ya que no es lo mismo impulsar un espacio de participación en los primeros años de la escuela primaria que en los últimos. En el primer caso, el cuerpo, el juego, el movimiento y los andamiajes de lxs adultxs seguramente tengan otra modalidad que en los últimos. De esta forma, se pone en juego el rol docente en estos espacios, donde se pueda acompañar a la niñez desde la escucha activa, para revisar nuestras propias prácticas, recuperar sus saberes y desplegar así una nueva escuela. Es desde estos espacios que es posible transformar la escuela para que el fantasma de la participación pueda salir de su aspecto espectral para materializarse y revitalizar así la escuela.

Desde el idioma niño: algunas pistas sobre la participación

¿Podrías hablarme en idioma niño?

Niña de 4to grado

Hay algo seguro sobre el diálogo intergeneracional que nos conmueve: requiere de otros tiempos. La percepción de la participación que lxs niñxs mencionaron en los encuentros variaba según las propuestas que se llevaron al aula. El diálogo intergeneracional que se dio en los seis meses de encuentros fue demasiado escaso para desplegar de manera “completa” aquello que lxs niñxs piensan sobre la participación. En parte, porque nadie comparte sus ideas ante unx desconocidx, por más entusiasmadx que esté en poder expresarse y el proceso también implicó acercar-nos desde una dimensión afectiva y, a la vez, porque era la primera vez que estas preguntas sobre su propia participación se desplegaban en las aulas.

En estos encuentros lxs niñxs resaltaron a sus familiares y docentes como referentes indiscutibles para encontrar refugios donde acudir en caso de que lo necesitaran, para generar diálogos o sentirse escuchadx. Por otra parte, esta referencia de las docentes fue clara, ya que en los encuentros su rol fue fundamental para hacer una “traducción” sobre lo que ellxs querían expresar como así también aquello que les preguntaba. De ahí, el epígrafe de este apartado, para expresar las interferencias que solemos encontrar cuando hablamos de lenguajes intergeneracionales. Aunque no sea el eje central de la propuesta de exploración, la intención es recuperar algunas de las ideas que lxs niñxs han mencionado sobre la participación en las escuelas. Por ello, sólo podemos distinguir algunas pistas, algo borrosas

aún, sobre esta temática.

El juego, la necesidad del descanso o compartir espacios y encuentros con otrxs, fueron los aspectos más destacados en los primeros grados. Disfrutaban de las charlas y las anécdotas que se les ocurrían en cada encuentro, el mayor desafío fue desplegar herramientas por fuera de la palabra y a la vez, retomar algunas de estas propuestas que mencionan: poder dormir, entrar un poco más tarde a la escuela y hasta hacer las vacaciones de invierno más largas. Las niñeces mencionaron y valoraron la escucha que reciben de lxs adultxs pero también se “burlaron” o reconocieron como extremadamente largas las respuestas que solemos darles. El espacio de las aulas era amplio y el juego estaba presente en sus actividades, sin embargo, los espacios específicamente de participación no siempre eran reconocidos por ellxs. Aun cuando estos espacios existían de manera continua, no había una consideración o valoración particular sobre lo que ello implicaba. Hay una tensión entre la sutil explicitación de los sentidos de nuestras acciones, sin que ello signifique un vacío o peor aún, un cierre unilateral de los sentidos de la propuesta. ¿Qué implicancias puede tener el reconocimiento de un espacio de participación? ¿Es importante que lo puedan diferenciar de otros espacios? ¿Que reconozcan la identidad específica del mismo? El espectro, en su aspecto misterio, se hace presente, en tanto no siempre es reconocida por las mismas niñeces.

Por otra parte, en las conversaciones con lxs niñxs, se destaca la necesidad de espacios para la intimidad, la charla y la calma. La escuela se caracteriza por ser un espacio de socialización, donde nos encontramos con otrxs. Permanecer en un tiempo y espacio definido nos acerca a diferentes personas y nos distancia de otras. Las niñeces resaltaron sus amistades dentro y fuera de la escuela y reclamaban por un espacio para conversar y compartir sus propios secretos con sus amigxs alejados del ruido del patio. El recreo-baño era el lugar selecto para hacerlo, aunque no siempre esto les es permitido. Ahí donde no se percibe politicidad quizá emerge en microprácticas cotidianas de las niñeces. Como afirman en el libro *Conversar la escuela* (Grosso, 2021, p. 21), “todo baño es político en una institución educativa. De su naturaleza política se habla poco y nada. Se le presta poca atención hasta que ‘suceden cosas’ en un baño”. El baño surgió como espacio de encuentro, de intimidad, de escucha entre niñxs, como ese otro lugar en donde podía esconderse de la mirada adulta, al menos, por un ratito.

También la dirección surgió como un espacio donde se podía ir para estar tranquilxs, jugar un rato y relajarse cuando lo necesitaban. Los espacios institucionales se transforman según los sentidos que allí se le otorguen, mientras históricamente es asociada a un espacio de castigo, en esta instancia, surgió por lxs mismxs niñxs como un espacio valorado y hasta deseado “para alejarse del ruido” (Registro de talleres, 2024).

Para finalizar, los últimos grados del nivel primario asociaron la participación al trabajo en grupo o a una imposición de lxs adultxs. En los materiales y registros (2024) surgen preguntas de lxs niñxs como: “¿Qué es participar? ¿Por qué debería? ¿Por qué queremos participar? ¿Cómo participo? ¿Por qué me toca con él?” Es un desafío dar cuenta de otras instancias de participación o explicitar y revalorar aquellas acciones que realizan en el marco escolar. Deja abierta la puerta a repensar nuevamente qué entendemos y qué consideran las niñeces sobre su propia participación, así como correr el velo de su forma es-

colarizada como un espacio de obligatoriedad. ¿Cómo construir el deseo de participación colectiva con lxs niñxs desde sus propias propuestas? Sobre este punto, se encuentran entusiasmadxs al expresar proyectos deportivos, o juegos que organizaron desde la escuela para todxs. No pretendemos ser ingenuxs en la dificultad que implica construir estos espacios, ni romantizar la mirada de lxs niñxs, pero sí partir de estos supuestos de lxs mismxs niñxs para contrastar con los propios y revisar estas instancias.

En síntesis, las niñeces reconocen en lxs docentes, sus familias y diversos espacios de la escuela un espacio de escucha, y reconocen la posibilidad de modificar aquello que les incomoda o les aqueja. Sin embargo, no siempre reconocen un espacio de participación propio aun cuando estos espacios existan o se presenten en algunas instancias de su cotidianidad. Al mismo tiempo, la idea de participación sigue anclada a un modelo escolarizado, sigue siendo un desafío sostener y repensar estos espacios desde y a partir de su mirada. El grupo de niñxs que identificó con mayor precisión esta especificidad fue quienes tenían un día estipulado y marcado en su calendario escolar. Aun cuando no siempre se podía llevar adelante, al haber un día fijo, les permitía un registro de cuando esa instancia debía re-programarse.

Revitalizar la escuela desde la participación de las niñeces

Tal como afirma Lucía Rodríguez Bustamante (2023), los procesos de democratización en las escuelas no centraron en sus prácticas educativas la escucha de la niñez. A pesar de las transformaciones en las prácticas educativas, y la tradición de los estudios sociales sobre la democratización en las escuelas, la participación de lxs niñxs es un aspecto poco explorado en el ámbito educativo. Hoy la participación emerge como un componente más de la tan aclamada democratización pero son pocas las experiencias que las generaciones de docentes han encontrado durante su formación o su trayecto. De ahí que implica un acto de imaginación pedagógica crear estos espacios, a la vez que aprender de ellos junto a lxs niñxs.

Crecientemente notamos un interés activo por la participación social y política de las niñeces, particularmente porque aparece como contracara a la matriz adultocéntrica que constituye el mundo que habitamos. Desde esta problematización, docentes de escuelas de barrios populares, docentes comprometidxs con la promoción de lxs derechos de las niñeces, activistas antiadultistas ensayan desde estas, y otras experiencias, modos de recuperar la palabra y las propuestas de las niñeces para transformar la escuela. Los desafíos son múltiples pero el deseo por bucear los misterios de la participación con las niñeces crece a la par que vamos curioseando sobre sus posibilidades. Algunas herramientas como la ESI, la filosofía con niñxs, los Consejos o las asambleas nos permiten dar forma a esta ambiciosa apuesta. Otras quedan aún por descubrirse o por inventar junto a ellxs.

El espectro de la participación abre un abanico de posibilidades, así como diversas tensiones que se presentan entre la espontaneidad o transversalidad y la institucionalización de los espacios, entre la obligatoriedad y el deseo de participación, y entre la participación desde las aulas o a partir de las aulas. La intención de alojar y bienvenir a las nuevas generaciones desde los ámbitos educativos está presente en este espectro que cada vez cobra más vida.



Muestras de materialidades. Proyecto extensionista "Niñxs y Jóvenes Investigadorxs: territorios, vinculación y producción de conoci-mientos", perteneciente a la Universidad Nacional Villa María y dirigido por la Dra. Rocío Fatyass y co-di-rigido por la Dra. Noelia Casella

Bibliografía

- Alfageme, E.; Cantos, R. y Martinez, M. (2003). La participación infantil. Cap.3 En De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Batallán, G y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. En Cuadernos de Antropología Social N° 28, pp. 85–106. FFyL – UBA.
- Bullones, S. (2020). Experiencias de protagonismo de pibes y pibas en la escuela pública. Una búsqueda desde la práctica. En. G. Magistris y S. Morales (Comp). Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Chirimbote. Ternura Revelde.
- Cardenas, H. (2022). Los chicos toman la palabra. Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela., Argentina Editorial, Siglo Veintiuno.
- Colectivo Filosofarconchicxs (2018). Pedagogías del Caos. Pensar la Escuela más allá de lo (im)posible, Editorial Seisdedos.
- Colectivo Filosofarconchicxs (2021). Desadultizar la escuela desde la potencia-niña. En. G. Magistris y S. Morales (Comp). Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Chirimbote. Ternura Revelde.
- Forlan, M. (2021). Escuela, infancia y protagonismo infantil. Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinar de las Trayectorias Escolares. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas.
- Grosso, B. (2021). Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para otra ternura. Editorial Chirimbote.

- Gonzalez, M.A (2023).. Con los chicos para todos. Políticas (desde) no “para” las Infancias. En Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.. Ed. Chirimbote-Ternura Revelde.
- Liebel M.(2021). La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismo de los niños y niñas. Catarata.
- Magistris, G. y Morales, S. (2018). Hacia un paradigma otro. Niñxs como sujetos políticxs co-protagonistas de la transformación social. En Niñez en Movimiento. Del Adultocentrismo a la Emancipación. Ed. Chirimbote-Ternura Revelde.
- Martínez Muñoz, M. y Liebel, M. (2022). Para una teoría del protagonismo infantil popular. Consideraciones para su reconceptualización (112-126). En Protagonismo Infantil Popular Derechos desde abajo y participación política, El colectivo.
- Morales, S. (2023). Por una perspectiva niña. Paulo Freire y la necesidad de provocar pensamientos emancipatorios de y desde las infancias latinoamericanas. Boletín N°15 IINFANCIA, junio, IIN-OEA.
- Registro visual del documento escolar (2024) Proyecto Educativo Institucional.
- Registro de investigación (2024) Entrevistas con docentes de 1ro, 4to y 6to/7mo grado.
- Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Shabel, P; Montenegro, H.; Parodi, C.; Morales, S.; Szulc, A.(2023). Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos. En Szulc, A.; Guemureman, S.; García Palacios, M.; Colangelo, A. (Coord). Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas. El Colectivo.