

Pensar la participación de las niñas en la Escuela Primaria en clave co-protagónica: miradas, sentidos y saberes en diálogo.

Bardoneschi, Letica, Del Marmol, Anabella, Luque, Martina, Arrúe, Carola y López, Ainará.

Cita:

Bardoneschi, Letica, Del Marmol, Anabella, Luque, Martina, Arrúe, Carola y López, Ainará (2024). *Pensar la participación de las niñas en la Escuela Primaria en clave co-protagónica: miradas, sentidos y saberes en diálogo*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/UQ2>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SEXTAS JORNADAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA.

Las infancias en América Latina entre diversidades, jerarquías y derechos (siglos XIX a XXI)

Eje seleccionado: 5 - Derechos, democracias y desigualdades

Título: Pensar la participación de las niñas en la Escuela Primaria en clave co-protagónica: miradas, sentidos y saberes en diálogo

Autorxs: Leticia Bardoneschi, Anabella del Marmol, Martina Luque, Carola Arrúe, Ainara López.

Mail: proyectoextension.participacion@gmail.com

Introducción

El Proyecto de Extensión *Universidad y Escuela: La construcción colaborativa de prácticas democratizantes. Participación protagónica de las niñas y adolescencias en el escenario escolar (2022-2024)* da continuidad y profundiza el trabajo sostenido desde 2016 por el equipo de la asignatura Psicología Educacional, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu) con escuelas de nivel primario y secundario del conurbano bonaerense. Nuestro equipo, integrado por docentes, estudiantes y graduadxs de diferentes carreras de la UNLu, articula con las Inspecciones de nivel Primario y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la localidad de Cuartel V, Moreno; así como con la Asociación Civil El Arca¹.

Nuestro objetivo es promover la participación en clave co-protagónica de las niñas y juventudes en la escuela. Para dicho fin se trabajó junto a las docentes y niñas de diferentes instituciones, desplegando espacios de sensibilización, reflexión y construcción de conocimiento.

Pensamos nuestro trabajo desde una mirada situada, propia de la tradición histórico-cultural (Cole, 1999; Cole y Engeström, 2001) y del enfoque etnográfico latinoamericano (Rockwell, 2010; Batallán, 1999 y 2007; Neufeld et. al., 1999), a fin de propiciar una participación real que logre dialogar con los significados, sentidos y saberes colectivamente construidos en el territorio.

¹ La asociación civil El Arca realiza un trabajo sostenido en Cuartel V, dedicado a la promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ver: www.elarca.org.ar

En esta clave, entendemos la extensión universitaria como una herramienta de acercamiento y vinculación entre la universidad y el territorio, una relación dialéctica en la cual construir colaborativamente conocimientos, saberes, experiencias y proyectos (Agüero y Blanco, 2018). La extensión se constituye en una estrategia de sensibilización de la universidad con los problemas concretos, reales y actuales de las niñeces, juventudes y de quienes se ocupan de acompañar los procesos educativos. Se convierte por tanto, en un proceso pedagógico, ético, político y epistemológico, produciendo conocimientos nuevos en los diálogos entre el saber académico y el saber popular. En ese proceso, cobran para nosotrxs especial relevancia los saberes de las niñeces y adolescencias que habitan las instituciones educativas.

El trabajo fue diseñado en tres etapas organizadas por ciclos lectivos (2022-2024). Durante el 2022 el objetivo fue realizar los primeros acercamientos al territorio, iniciar el proceso de formación del equipo extensionista, avanzar en la concreción del trabajo junto a equipos directivos y Equipos de Orientación Escolar (EOE) de las Escuelas primarias (EP) de la zona. La segunda etapa, en 2023, fue pensada como una instancia de trabajo junto a EOE, docentes de grado y niñeces en la escuela. En la última etapa, se prevé durante 2024 un trabajo entre la UNLu, El Arca, EOE de las escuelas (participantes en los períodos 2022/23) y EOE de Escuelas Secundarias (ES) para socializar las experiencias transitadas y promover propuestas que den continuidad a la lógica de trabajo realizado, en el en el nivel secundario. Esta última etapa se encuentra en proceso.

Actualmente en Argentina pensar la participación de las niñeces y juventudes se constituye en una urgencia pedagógica. Si bien la localidad en la que se desarrolla el proyecto sostiene entre sus lineamientos la participación democrática como irrenunciable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la actual gestión nacional busca criminalizar todo tipo expresión de reclamo, especialmente si son las niñeces y adolescencias quienes protagonizan esos procesos. En esta clave, sostener estas propuestas se constituye en un desafío pedagógico y político.

Niñeces y juventudes protagonistas en la escuela: Deudas aún pendientes.

La Convención Internacional de los Derechos de los Niños de 1989 (CDN) y las posteriores leyes y normativas vigentes en Argentina², ubican a las niñeces y adolescencias como sujetos de derechos, activos participantes en la construcción ciudadana. La CDN representó el inicio de un proceso de transformación y cambio de paradigma respecto del lugar que ocuparon históricamente en la sociedad. Dió el puntapié inicial permitiendo revisar las miradas y representaciones acerca de las niñeces y juventudes. Entendemos que si bien es mucho lo aún pendiente, el encuadre normativo implicó un avance y ampliación en materia de derechos. Señala Cárdenas: *“Aunque las leyes no son el impulso, la causa ni el motor primero, su sanción es una bisagra importantísima y un cimiento fundamental para construir un camino más justo. Las normas (...) Son conquistas, huella del andar colectivo, de experiencias y exigencias”* (Cárdenas, 2022 p. 190). Sin embargo, las normas conquistadas no garantizan cambios inmediatos en las prácticas. Advierte Frigerio (2008) que las nuevas normativas se inscriben en territorios atravesados por “ideologías des-subjetivantes de larga data” cuyos sentidos perduran aún en los discursos y las prácticas. Así, encontramos en las instituciones de protección de las niñeces tensiones y contradicciones en torno a su estatuto como sujetos, pues las lógicas del patronato y de la promoción y protección de derechos coexisten y se superponen.

Pensar la participación en clave co -protagónica implica interpelar las relaciones de poder, construir preguntas acerca de la desigualdad en su ejercicio y habilitar a las niñeces y juventudes como interlocutores válidos. Esto implica que las adulteces no burocraticen los espacios de participación y organización. La posibilidad de promover la participación infantil representa un importante cambio si se tiene en cuenta que, históricamente, las niñeces y adolescencias no han tenido instancias donde expresar sus opiniones, compartir ideas y construir colaborativamente los fenómenos ciudadanos. Tampoco se les ha convocado a tomar decisiones respecto de las cuestiones vinculadas a la vida en la escuela. Más bien, se han tenido que subordinar a reglas impuestas por las personas adultas.

Es así que los vínculos entre estudiantes y docentes en la escuela estuvieron gobernados por relaciones de poder adultocéntricas, desiguales y verticalistas. Podríamos decir que el derecho a la participación ocupó un lugar de

² Ley N° 23849/90, Ley N° 26061/05

marginalidad en la escuela. Y si bien en los últimos años han surgido valiosas experiencias, muchas de ellas se limitan a una participación de tipo simbólica (Sirvent, 1998). Esto remite a que existen espacios de circulación de la palabra, pero pocas veces se les implica en la toma de decisiones o se ofertan oportunidades para la promoción de propuestas y proyectos (Batallán et. al., 2021). Por tanto podríamos decir que, a pesar de las normativas vigentes, son escasas las experiencias que interpelan las formas tradicionales de distribución del poder en la escuela, reproduciendo modos canónicos de organización. *“El propio dispositivo escolar genera un universo de relaciones interpersonales específicas que definen subjetividades particulares (maestros-alumnos-directivos) atravesadas por una red organizada de jerarquías, prácticas y saberes específicos”* (Valdéz, 2000, p: 114).

El paradigma del Protagonismo Infantil (Morales y Magistris, 2019, Liebel, 2000; Cussianovich, 2010), como modo de interpelar los modos tradicionales de distribución del poder, nos permite volver a pensar el lugar que han ocupado las niñeces y juventudes, la resonancia de sus voces o silencios, deseos e intereses en los diferentes espacios por donde transitan. Posicionarnos desde este paradigma implica generar espacios de escucha y asumir el derecho de las niñeces a opinar, proponer, cuestionar, tomar decisiones, construir, significar y soñar el mundo en tanto personas ciudadanas, junto a las adulteces (Morales y Magistris, op. cit.). Reconocemos allí la necesidad de refundar las relaciones intergeneracionales, promoviendo prácticas democratizantes dentro de la escuela.

Entendemos que la participación se desarrolla a través de la práctica participativa misma. Por lo tanto, es fundamental revisar el quehacer escolar, ya que es allí donde se entrelazan la construcción de subjetividades y aprendizajes de las personas que las habitan. En este sentido, promover en las niñeces y adolescencias el desarrollo de una subjetividad ciudadana participativa implica por parte de la escuela el desafío de diseñar formatos capaces de convocarlx como protagonistas, no como meros espectadores.

La escuela de este modo, tiene la potencialidad de ocupar un lugar central en el sistema de promoción y protección integral de derechos³. Puede constituirse como un espacio pedagógico privilegiado para la democratización y el fortalecimiento de los lazos sociales. El capítulo VIII del Régimen Académico

³ Ver: “La escuela en el sistema integral de protección de derechos”. Ministerio de educación de la Nación, 2015 (recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/128791> el 14/04/2024)

del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 1057/14), ubica a la escuela como uno de los escenarios políticos responsables de promover saberes vinculados a la democracia y la ciudadanía. Dicha normativa busca instituir nuevos modos de organización y distribución del poder, siendo los Consejos⁴ instrumentos clave para hacerlo.

La trama contextual de Cuartel V, Moreno.

Cuartel V es una localidad del partido de Moreno (zona oeste de la Provincia de Buenos Aires), ubicada a 18 km del centro administrativo local. Limita con las localidades de Francisco Alvarez, La Reja, Trujui, Moreno y los partidos de Pilar y José C. Paz. Es una urbanización precaria generada por sucesivas tomas y ocupaciones informales de tierra ociosa, por parte de familias expulsadas de otras provincias y de países limítrofes. La falta de suficiente infraestructura barrial de todo tipo (salud, educación, hábitat, etc.) redundando en una grave y persistente vulnerabilización de derechos de la población, de la cual el 60% son niñeces y adolescencias. Por sus escasas posibilidades de salir de la pobreza, se lo caracteriza como territorio de “pobreza crónica” (Gasparini, L. et al., 2020). En los últimos 10 años se ha duplicado la población, y nuevas familias continúan llegando al territorio permanentemente.

En el plano educativo, Cuartel V es el epicentro de la emergencia educativa que atraviesa Moreno desde hace años. Según datos suministrados por la Inspección de Nivel Primario, la matrícula total de las 13 escuelas primarias de Cuartel V es de 10798 estudiantes, mientras que para que pudieran cursar en condiciones dignas (léase: 25 estudiantes por aula) debieran ser 7125. Para poder albergar en dichas condiciones a la totalidad de la población en edad teórica, Cuartel V debería contar con 24 escuelas (11 más que las actualmente existentes). Dada esta realidad, más de la mitad de lxs estudiantes cursan en aulas superpobladas, con 40 o más compañerxs⁵. Este hacinamiento en las aulas dificulta seriamente las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Así, la forma que encuentra el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación (matriculando a todes) termina volviendo a vulnerar ese derecho. Existe además una lista de espera de 360 niñeces que o bien no cuentan con una

⁴ Órganos colegiados que se conforman en cada institución: Consejos de aula, Consejos de ciclo y Consejo de Convivencia.

⁵ Datos suministrados el 18/04/2024 por la inspectora de nivel primario de Cuartel V. Comunicación personal.

vacante escolar, o bien no pueden asistir a la escuela donde se les ofrece por las grandes distancias que deberían recorrer.

Desde su origen este territorio se caracterizó por la organización de la comunidad para resolver problemáticas persistentes de vulneraciones de derechos (Bonaldi y Del Cueto, 2009; Merklen, 2000). En estos procesos, es clave la red de organizaciones comunitarias que cobran un fuerte protagonismo social ante las desigualdades. Se trata de un territorio trazado por un fuerte anclaje social, y el componente de la participación es un rasgo identitario que comparten también las niñeces⁶. Allí la construcción de espacios de intercambio colectivo, plural y democratizante son “inéditos viables” (Freire: 1997,1999) que forman parte del paisaje cotidiano. Por tal motivo se inscribe y desarrolla en este territorio nuestro proyecto de extensión.

Democratizar la escuela: desarrollo del proyecto.

Durante el año 2022, nos propusimos *entrar al territorio* para conocer el modo de organización, las prácticas y saberes que la comunidad de Cuartel V venía sosteniendo. También avanzar hacia la construcción de un quehacer formativo y colaborativo. Este trabajo se desarrolló tanto hacia el interior del equipo extensionista, como entre el equipo de inspección, las escuelas primarias de Cuartel V y la Asoc. Civil El Arca.

Como equipo extensionista, nos vimos en la necesidad de conocer qué sucedía con la participación infantil, más allá y más acá de la escuela. Para ello; nos integramos al *Consejo de Organizaciones de Cuartel V*, formamos parte del *Foro de Participación de Niñeces y juventudes* de Moreno e invitamos a niñeces delegadas de los Consejos barriales⁷ a contar su experiencia de organización en la Universidad. Esto, junto a las conversaciones que fuimos teniendo con referentes en la temática, nos permitió una lectura anclada en los propios sentires y experiencias de quienes transitan cotidianamente el territorio - adulteces, niñeces, adolescencias y juventudes-.

En ese marco nos preguntamos qué sucedía en las escuelas con la participación: ¿Cómo se entendía la participación de las niñeces en la escuela? En un territorio con tanta experiencia de organización comunitaria. ¿Contaban las

⁶ Desde hace ya más de 15 años la Asociación Civil El Arca comenzó a trabajar con algunas escuelas la conformación de asambleas de aula, y también con Consejos territoriales de niñeces y adolescencias.

⁷ Proyecto sostenido por la Asociación Civil El Arca

niñeces y juventudes con espacios donde decir lo que pensaban, sentían? En caso de tener esos espacios, ¿Eran realmente escuchadas esas voces? ¿Cuánto, qué, cómo podían expresarse las niñeces en las escuelas de Cuartel V? ¿Podían tomar decisiones? ¿En qué situaciones?

Para avanzar en esa búsqueda organizamos encuentros con los equipos de inspección y los representantes de la Asoc. Civil El Arca. Estos permitieron identificar que, si bien en lo discursivo las docentes reconocían tener escuelas participativas, en la mayoría de los casos operaban prácticas de escucha vinculadas a consultas, pedidos que finalizaban en adulteces brindando información o acompañando situaciones particulares. No aparecían espacios y tiempos concretos donde encontrarse a pensar que es lo que sucedía en la escuela, para transformarla. En algunas ocasiones las niñeces participaban de procesos de reclamos ante organismos municipales o provinciales junto a las adulteces.

Fue así que avanzamos en la definición de un objetivo común: acompañar a las escuelas a efectivizar los Consejos de aula y de Ciclo, como espacios de democratización y garantía del derecho de las niñeces a una participación real (Sirvent, 2010), en clave co-protagónica.

Se planificó el trabajo en tres etapas. En la primera se realizaron encuentros con Equipos directivos y Equipos de Orientación Escolar (EOE) de todas las escuelas de Cuartel V. Esto se llevó a cabo durante el período 2022 en un Centro Cultural de la zona. A la vez, continuamos con el trabajo iniciado en 2019 en una EP donde junto a las maestras de 4to, 5to y 6to años pensábamos modos de democratizar las prácticas escolares, lo que nos permitió construir valiosos conocimientos situados en la práctica.

En la segunda etapa y a partir de estas experiencias, definimos la necesidad de trabajar de manera situada. Acompañamos *desde dentro* a las docentes de aula y los EOE, con el objetivo común de consolidar los Consejos de Aula y de Ciclo⁸. Para este momento de la tarea, la inspectora seleccionó 6 escuelas del territorio con diferentes situaciones y particularidades. Desde el Equipo de UNLu trabajamos con tres de ellas, mientras que El Arca sostuvo el trabajo (que ya venían realizando desde años anteriores) con las otras tres. En

⁸ El capítulo VIII del Régimen Académico para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 1057/14), ubica a la escuela como uno de los escenarios políticos responsables de promover saberes vinculados a la democracia y la ciudadanía. En ese sentido, busca instituir nuevos modos de organización y distribución del poder, proponiendo órganos colegiados de regulación de las prácticas vinculadas a la convivencia y la vida en la escuela.

todo el proceso, se realizaron reuniones entre la inspección, UNLu y El Arca para evaluar y ajustar los sistemas de acompañamiento.

Más allá de la normativa vigente, en las instituciones escolares, estructuradas fuertemente desde el paradigma de la infancia moderna (Arrúe y Consoli, 2010), se hace necesario generar ámbitos de co-construcción de nuevos sentidos y haceres para que aconteciera la participación de las niñas.

La decisión de abordar el trabajo con las docentes y EOE, fue estratégica. Apostamos al acompañamiento de las adultas, sin sustituirles en esta tarea (aún cuando la demanda apareciera) para que sean éstas quienes pudieran generar prácticas participativas, impulsarlas y sostenerlas.

A lo largo del año 2023 se desarrollaron distintos tipos de encuentros que fueron aconteciendo alternada y consecutivamente; entre docentes y EOE al interior de cada escuela; entre las docentes de las 6 escuelas; entre niñas y docentes; también entre niñas de las distintas escuelas⁹. En todo momento lo lúdico se transformó en la herramienta privilegiada situando a quienes participaban en escenarios nuevos, promotores de transformaciones tanto subjetivas como sociales. El juego fue un elemento estratégico de vinculación horizontal.

En la tercera etapa, para el 2024, nos encontramos en un trabajo de articulación entre EOE de las escuelas primarias que participaron previamente y EOE de escuelas secundarias. Seleccionamos estos equipos no solo porque la normativa indica entre sus lineamientos el de promover procesos de participación de las niñas; sino también, porque son potenciales multiplicadores, al ser interlocutores de equipos directivos y docentes. Buscamos generar formatos que permitan socializar las experiencias que realizamos previamente en las EPs y promover propuestas que den continuidad a las estrategias allí construidas. A la vez y respondiendo a una demanda del territorio, se acompañará en la formación de docentes referentes de participación. Estas figuras tendrán la tarea de acordar acciones que garanticen la participación de las niñas dentro de la escuela, pero también en otras escuelas cercanas.

En los andares fuimos descubriendo

El tránsito por los diferentes espacios nos invitaba a pensar en las voces de las niñas y juventudes, pero especialmente en los modos en que las

⁹ Se realizó el 1er Encuentro de Niñas delegadas de Cuartel V. Participaron niñas y docentes de las 6 escuelas comprometidas en esa parte del proyecto.

personas adultas proponían encuentros y diálogos intergeneracionales. Las valiosas experiencias comunitarias mostraban de qué manera niñeces y juventudes participaban de esos espacios, pensando junto a las adulteces los problemas y las formas de resolver. Este camino nos invitó a navegar por las escuelas desde una mirada atenta a sus potencialidades, a la vez que con el desafío de abrir senderos a la participación protagónica allí donde no estaban aún construidos.

Las diversas experiencias transitadas desde un inicio evidenciaban la necesidad de trabajar no solo con los Equipos Directivos y Equipos de Orientación Escolar, sino fundamentalmente con las docencias a cargo de los grupos. La participación de las niñeces no podía estar garantizada sin docencias en las aulas, en los pasillos, generando “nidos” que la sostuvieran con prácticas realmente democráticas.

Negociar sentidos, construir confianza

Las conversaciones en las diferentes escuelas fueron navegando por las preocupaciones, sentipensares e incomodidades que la participación de las niñeces implicaba tanto en el aula como en la escuela toda: ¿Cómo, cuándo, dónde, de qué manera promover estos espacios? ¿Quiénes tenían la responsabilidad de sostenerlos? ¿Cómo organizarlos? ¿Qué temas eran los apropiados para trabajar en los consejos? ¿Cómo hacer para que todas las niñeces tengan su espacio para expresar cuando los grupos son tan numerosos? ¿Qué hacer con las demandas o situaciones que fueran surgiendo? Resonaba el deseo por parte de las docencias de hacer una escuela donde todxs se sintieran parte, las ganas de que las niñeces participen, opinen y hagan propuestas. Frente a un grupo catalogado como “conflictivo”, surgía otro relato que buscaba pensarles desde otro lugar: “pueden hablar cuando se les escucha”. Se comparaban estrategias que habían funcionado (proponer una conversación) y otras que no (el buzón de las propuestas). Aparecían el temor a equivocarse, a no saber qué hacer aquello que las niñeces pudieran expresar, y la necesidad de sentirse acompañadxs en el proceso.

Si bien la colaboración del equipo extensionista de la UNLu y la de El Arca fue alojada amorosamente, su desarrollo recorrió derroteros diversos. Algunas instituciones avanzaron rápidamente, haciendo intentos y buscando sus propias formas de promover la participación. Otras requirieron de otros tiempos y

estrategias para comprender y negociar sentidos. En algunos casos la entrada del equipo extensionista era sentido como un “monitoreo” de las acciones realizadas. La desconfianza generaba tensiones y ansiedades por parte del equipo directivo y del EOE, que en sus urgencias cotidianas iba postergando los encuentros. Una vez concretados los espacios de diálogo, se empezaron a observar resistencias a la conversación - expresadas en respuestas cortas, concretas y brazos cruzados-. Entrar en confianza fue un primer desafío para lograr que algo de lo común pudiera construirse allí. Valorar la historia, sus recorridos, las experiencias previas y la potencialidad que en cada escuela aparecía como fortaleza.

El proceso de *negociación de acceso* (Woods, 1987) y la construcción de un vínculo que permitiera sostener un trabajo desde la horizontalidad fue uno de los primeros desafíos.

Otro reto fue pensar el acompañamiento de los equipos de la UNLu y de El Arca ya no como un saber experto, sino como promotores de espacios de trabajo colaborativo, de construcción de preguntas y nuevos interrogantes que permitieran avanzar hacia prácticas transformadoras de las lógicas tradicionales de la escuela. En los primeros momentos, algunos equipos docentes parecían esperar orientaciones, solicitaban actividades o estrategias para implementar los Consejos en las aulas. Demandaban se les mostrara el modo correcto de hacerlo, esperaban a los equipos externos para que coordinaran los consejos de aula. Frente a ello, se busco resignificar la demanda ofreciendoles espacios donde trabajar colaborativamente, compartir algunas propuestas y alentarles a hacer sus propios recorridos a partir de los acuerdos que íbamos definiendo.

A modo de “bitácora de viaje” se entregó a cada escuela un cuaderno intervenido con frases e ilustraciones, proponiendo ser una memoria de las rutas y caminos que cada escuela fuera haciendo. Allí se plasmaban reflexiones e intervenciones valiosas, pero también lo aún pendiente.

Poder construir acuerdos respecto del modo de trabajar juntxs para garantizar que los Consejos y la participación sucedieran en la escuela, nos invitó a pensarnos como comunidad de prácticas (Wenger y Lave, 1991), de aprendices (Rogoff et. al., 1996). Construir lazos de confianza que nos permitieran caminar juntxs, tejiendo redes para acompañar y promover una construcción colectiva, resultó fundamental para avanzar en pequeñas transformaciones.

¿Y los Consejos? De resistencias y otros sentires...

Construir espacios para la participación de las niñas en la escuela parecía para algunos docentes representar un obstáculo en la práctica. En los relatos, las resistencias se expresaban en la preocupación por la continuidad pedagógica, específicamente de los contenidos curriculares vinculados a la lectura, escritura y matemáticas. En otros, la participación era relacionada exclusivamente con la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

Los aportes teóricos, las reflexiones y debates que nos fuimos dando al interior de los grupos escolares, permitieron pensar el modo en que los derechos de las niñas y juventudes se materializan en prácticas cotidianas en la escuela. Conceptualizamos la oportunidad pedagógica que ofrecen los Consejos como espacios de circulación de la palabra, escucha y toma de decisiones. Tanto la recuperación de una normativa poco conocida, como la discusión en torno a aspectos funcionales de la dinámica (ej: el formato de asambleas, la necesaria mediación lúdica) fueron fundamentales para poder echar a andar los Consejos en las escuelas.

Pensar el funcionamiento de los Consejos nos propuso recuperar otros modos de distribución de la palabra, la organización de los espacios, los tiempos, la priorización de temas e intereses. Fundamentalmente, interpeló a las docentes respecto de las formas de distribución del poder en la escuela. Se analizaron formatos priorizando la ronda como modo de encuentro - en algunos casos el aula fue el lugar ganado, aunque en otros se acordó la biblioteca o el patio. En general, estas decisiones fueron tomadas por las docentes a partir de sus experiencias y conocimientos respecto de los tiempos institucionales (recreos de los diferentes cursos). También por los temores que aparecían al pensar el modo de "controlar" la dinámica del grupo por fuera del aula.

A lo largo del proceso, fuimos construyendo algunos irrenunciables. Para que los Consejos de aula y de Ciclo se transformaran en espacios pedagógicos debían:

- Tener un espacio físico y temporal acordado colectivamente por quienes lo integraban - niñas y adulteces.
- Tener una agenda de trabajo.
- Ser una instancia de circulación de la palabra, de diálogo y escucha atenta y respetuosa.
- Se debía tomar nota de lo conversado y acordado en cada consejo.

En el caso de los Consejos de Ciclo, debían estar integrados por docentes y niñas delegadas de cada uno de los cursos que tuviera la escuela. Los Consejos de Aula y los Consejos Institucionales eran igual de importantes. Las adulteceras tenían la responsabilidad de promover y acompañar esos espacios, pero no debían ser protagonistas en ellos.

Resonar las voces de las niñas

Las voces de las niñas comenzaron a resonar rápidamente en cada escuela: estaban allí, por todos lados. Aún cuando aparecieran mediadas por las adulteceras en las conversaciones, afiches, registros escritos, etc.; tenían la cualidad de conmover y sorprender. Iban sucediendo a partir de los Consejos de Aula, de Ciclo y en el Encuentro de Delegadas de las seis escuelas participantes, realizado en el mes de agosto, pero también en cada rincón de las escuelas.

Las niñas delegadas, en tanto representantes de los diferentes años y secciones, fueron elegidas democráticamente. Algunos grupos decidieron realizar las votaciones a mano alzada, entre quienes se postulaban o les interesaba cumplir esa función. En otros casos se trató de elecciones secretas, completando un papelito con el nombre de la persona elegida. Lxs delegadxs participaron en los Consejos de Ciclo como referentes de sus grupos, y en el Encuentro de delegadas como referentes de su escuela.

Las niñas valoraban el hecho de que sus escuelas les abrieran la posibilidad de expresarse, a la vez que proponían formas de mejorarlas. Fue fundamental escuchar atentamente lo que tenían para decir, entender desde sus percepciones como vivían la escuela, qué cuestiones les preocupaban y que proponían para transformarlas. Plantearon la necesidad de tener espacios donde charlar sobre sus preocupaciones, dar su opinión y ser escuchadxs. Solicitaron ser parte de la toma de decisiones en algunas de las cuestiones que sucedían en las escuelas: especialmente respecto a los vínculos y las relaciones, el uso de las bibliotecas y libros, los tiempos de recreo, la higiene y condiciones de los baños.

Los Consejos eran esperados y deseados como espacios de escucha y respeto, pero también de solución de problemas: *“El tema más importante de los consejos es pensar en resolver juntos una dificultad”* *“Los consejos son espacios para hablar de los problemas que pueden llegar a suceder y para llegar a cambiar la escuela y el aula”* (escritos colectivos realizados por niñas durante el

encuentro de delegadxs). A la vez, las niñeces invitaban a las personas adultas a que acompañen estos procesos, decían que: *“Las personas adultas en los consejos debían dar la palabra, acompañar, guiar” “Deberían escucharnos, respetar a los niños”*.

En esos procesos la necesidad sostener espacios para la participación comenzaba a ser reconocida por docentes y niñeces como un derecho que era necesario garantizar y defender. Los encuentros proponían no sólo la circulación de la palabra y la escucha, sino fundamentalmente para recrear lo cotidiano e inventar otros modos posibles de hacer escuela, de enseñar y aprender desde la perspectiva de las niñeces.

Una invitación a seguir pensando

El proceso de trabajo conjunto, colectivo, comunitario, sostenido y comprometido nos permitió revisar las concepciones y miradas invisibilizadas que operaban en las prácticas cotidianas. Develarlas permitió la promoción de espacios reales de participación, entendiendo a las niñeces como interlocutoras válidas. En este sentido, el proyecto nos fue permitiendo un tiempo para conversar y volver a mirar-nos en nuestras experiencias. También para seguir construyendo lazos, tejiendo tramas y redes de sostén tanto al interior de cada escuela como entre instituciones. Fundamentalmente, para fortalecer los procesos de participación de las niñeces en tanto co-protagonistas de esos territorios de enseñanza y de aprendizaje.

Frente a la coyuntura actual, nos encontramos ante el desafío de preservar y sostener el trabajo construido. El contexto es inédito, las políticas del gobierno a nivel nacional no solo, no garantizan la continuidad de organismos y programas de promoción y protección de derechos básicos para las niñeces y juventudes, sino que también profundizan las múltiples expresiones de desigualdad de la población en su conjunto. Principios democráticos que parecían ser de consenso social, tales como el respeto a la diversidad y la memoria, están bajo amenaza.

Las normativas nacionales y políticas públicas que pretenden imponer a nivel nacional están expulsando a millones a la pobreza e indigencia en todo el país. Traccionar el trabajo conjunto, con potencial de organización colectiva y promover la participación co-protagónica de las niñeces y juventudes se vuelve no sólo una necesidad, sino una urgencia pedagógica y social. En las rondas donde la mirada, la escucha, el respeto, el cariño y la capacidad de construir en

conjunto tengan lugar, anida la esperanza activa, de un presente digno y un futuro más justo e igualitario. En las resistencias florece siempre la esperanza de hacer un mejor mundo, más respetuoso de todos los derechos.

Referencias Bibliográficas

- AGÜERO, C y BLANCO, A. (2018) Un recorrido posible de la extensión: en búsqueda de la integralidad de las prácticas. En: Cucciuffo, Di Matteo y Colombo (comps) Abriendo caminos: experiencias y reflexiones sobre la extensión en la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires: EdUNLu.
- AIZENCANG, N., BENDERSKY, B. Y MADDONNI, P. (2018) Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En: Elichiry, N. (comp.) Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Buenos Aires: Noveduc.
- ARRÚE, C. Y CONSOLI, E. (2010) Espacios de infancia, ciudadanía y participación infantil. En: Actas del Congreso internacional Profundizando la democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el siglo XXI. Universidad Nacional de Rosario. 13 al 16 de mayo de 2010.
- BATALLÁN, G. (1999). *La apropiación de la etnografía por la investigación educativa. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile*. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Año IV, Nº 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BATALLÁN, G. (2007) Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- BATALLÁN, G.; Rodríguez Bustamante, L. y Ritta, L. (2021) Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. En: Revista de antropología social 30(1) 2021: 41-53, Ediciones Complutense.
- BONALDI, P. Y DEL CUETO, C. (2009) Fragmentación y Violencia en dos barrios de Moreno. En Grimson, Ferraudi Curto y Segura (comp) La vida política en los barrios populares de Buenos Aires. Buenos Aires: Prometeo.
- CÁRDENAS, H. (2022). Los chicos toman la Palabra. Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COLE, M. (1999). Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata. (Original en inglés publicado en 1996)
- COLE, M. Y ENGESTROM, Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Argentina, Buenos Aires. Amorrortu editores. (pp. 23-74)
- CUSSIANOVICH, A. (2010) Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura. Lima: IFENJANT.
- FREIRE, P. (1999). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1997) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI. [Capítulo 3]

- FRIGERIO, G. (2008) La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica. Buenos Aires, Del Estante editorial.
- GASPARINI, L.(CEDLAS-UNLP), Gluzmann, P. (CEDLAS-UNLP), Tornarolli, L. (CEDLAS-UNLP), Díaz Langou, G. (CIPPEC), Florito, J. (CIPPEC), della Paolera, C. (CIPPEC), Tuñón, I. (ODSA-UCA) y Márquez, A. (ODSA-UCA) (2020). *Pobreza crónica*. Recuperado el 27 de marzo, 2023, de <https://mapa.poblaciones.org/map/42901>
- GUBER, R. (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.
- LIEBEL, M. (2010) La otra infancia. Lima: IFENJANT
- MERKLEN, D. (2000) Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos aires hacia fines de los 90. En: Svamoa, M (Eds.): Desde abajo. La transformación de identidades sociales. Buenos Aires: Biblos UNGS.
- MORALES, S. Y MAGISTRIS, G (2019) Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co_protagonistas de la transformación social. Buenos Aires: Chirimbote.
- NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. A. (1999). De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- ROCKWELL, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Nora E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp. 25 a 40). Buenos Aires. Manantial.
- ROGOFF, B., MATUSOV, E. Y WHITE, C. (1996) Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. En: Handbook of education and human development (pp. 388-414). Oxford: Blackwell
- SIRVENT, M. T. (1998) Poder, Participación y Múltiples Pobrezas: La formación del ciudadano en un contexto de Neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. <http://www.centroconviven.org.ar>
- SIRVENT, M. T. (2010) La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana.
- VALDEZ, D. (2000) Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar. En: Chardón, Ma. C. (Comp.) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. Buenos Aires: Eudeba.
- WENGER, E. Y LAVE, J. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
- WOODS, P. (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación-educativa. Barcelona:Paidós.

Documentos:

Resolución N° 1057/14, Régimen Académico del Nivel Primario, Capítulo VIII, De los Acuerdos y la constitución de los Consejos de Convivencia. DGCyE. Buenos Aires.