



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 10 N° 1 (2025) / Sección Dossier / pp. 1-27 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 06/03/2025 Aceptado: 03/06/2025
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.138>

Las voces de las infancias sobre la experiencia escolar

Children's Voices about the School Experience

 **Aldo Altamirano**

Facultad de Educación,
 Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
altamiranoaldo@yahoo.com.ar

 **Paola Rovello**

Facultad de Educación,
 Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
paolarovello@fed.uncu.edu.ar

 **Elio Ponciano**

Facultad de Educación,
 Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
eliopon@gmail.com

Resumen. Desde el surgimiento de los sistemas educativos modernos, las reflexiones sobre cómo niños y niñas experimentan los contextos escolares, interactúan, habitan los espacios y viven las experiencias de aprendizaje han sido abordadas desde una visión adultocéntrica. Este estudio, realizado con estudiantes de nivel primario en la Provincia de Mendoza, buscó analizar las reflexiones pedagógicas de los niños y niñas a través de producciones escritas y expresiones artísticas en artes visuales. Para ello, se utilizó el Análisis de Contenido como metodología central, permitiendo recopilar, comparar y clasificar información con el fin de construir interpretaciones situadas en su contexto social. Se asumió como premisa que, al igual que otros actores educativos, los niños y niñas poseen puntos de vista propios sobre la enseñanza, el aprendizaje, los saberes, la escuela y los fines educativos. Estas perspectivas están moldeadas por los roles que desempeñan, los espacios donde se expresan y las condiciones en que lo hacen. La experiencia escolar confiere al aprendizaje, la enseñanza y la convivencia características únicas que los niños y niñas logran identificar con claridad, aportando valiosos insumos para la pedagogía.

Palabras clave. Infancias, Pedagogía, Nivel Primario, Participación Infantil.

Abstract. Since the emergence of modern educational systems, reflections on how boys and girls experience school contexts, interact, inhabit spaces and live learning experiences have been approached from an adult-centric vision. This study, carried out with elementary school students in the Province of Mendoza, sought to analyze the reflections of boys and girls through written productions and artistic expressions in visual arts. For this purpose, Content Analysis was used as a central methodology, allowing information to be collected, compared and classified in order to construct interpretations located in their social context. The premise was assumed that, like other educational actors, boys and girls have their own points of view on

teaching, learning, knowledge, school and educational purposes. These perspectives are shaped by the roles they play, the spaces where they express themselves, and the conditions in which they do so. The school experience gives learning, teaching and coexistence unique characteristics that boys and girls are able to clearly identify, providing valuable inputs for pedagogy.

Keywords: Childhood, Pedagogy, Elementary School.

El niño no habla de la infancia, ni
 siquiera en secreto,
 no es una secta, una logia, no hay
 secreto ni misterio a revelar.
 La pregunta que siempre retorna y se
 hace cada vez más amenazante sería:
 “no ver al niño por lo que es, sino por lo
 que podría llegar a ser”;
 el juego menos divertido quizá es:
 “¿qué serás cuando seas grande?”.
 Carlos Skliar (2012)

Durante la Modernidad, la categoría de "infancia" se construyó desde una perspectiva que definía a los niños y a las niñas a partir de la carencia y el déficit. La noción de progreso, central en este periodo, influyó profundamente en esta concepción. Las Ciencias Sociales consolidaron la idea de que esta etapa representaba un paso natural hacia la adultez. En este contexto, los cuerpos infantiles fueron concebidos como inmaduros, dependientes, ignorantes, considerados como una etapa transitoria hacia la adultez.

La educación, entendida como una herramienta fundamental, se concibió como un medio para perfeccionar al ser humano y promover su desarrollo dentro del ideal de progreso. Así, la Pedagogía Moderna fundamentó su modelo educativo en la infancia, orientado a formar sujetos y sociedades ideales, de acuerdo con un esquema socio-político específico (Altamirano, 2022).

La idea de que niños y niñas son sujetos dependientes, subordinados a las acciones socializadoras de los adultos, quienes se consideran los únicos aptos para educarlos, ha limitado la comprensión de la infancia. Dussel (2016) sostiene que la infancia no debe entenderse como un estado fijo, sino como un constructo dinámico, un proceso en constante devenir y una alternativa para habitar el mundo de manera diferente. En este contexto, abordar esta etapa desde una perspectiva de derechos implica cuestionar los supuestos que limitan nuestras concepciones, permitiendo así nuevas interpretaciones y la resignificación de los significados previamente establecidos (Rochetti, 2008; 2011).

En la misma perspectiva, Valerie Walkerdine (como se cita en Dussel, 2016) analiza las trayectorias infantiles como procesos dinámicos, situándolas en contextos históricos y regionales, y enfatiza su interacción con los medios y la globalización. Por su parte, Sandra Carli (1999; 2006) examina cómo la escolarización ha operado históricamente como un mecanismo disciplinador y formativo, aunque actualmente enfrenta desafíos derivados de la pérdida de certezas y la creciente diversidad cultural. Carli plantea la necesidad de construir una nueva pedagogía que reconozca al niño como sujeto en crecimiento, respetando sus derechos y singularidades.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 generó transformaciones profundas en los espacios de socialización infantil. Diversos estudios han documentado cómo el confinamiento y la

virtualización de la educación alteraron las dinámicas de juego, restringiendo el contacto con pares y modificando la percepción del espacio escolar como un entorno de interacción y exploración (García-Carrión *et al.*, 2021; Ochoa Larrota y Navarrete Flores, 2023). Investigaciones en educación y psicología del desarrollo han señalado que la falta de juego en entornos compartidos no solo afectó el bienestar emocional de los niños y niñas, sino que también reconfiguró sus formas de expresión, aprendizaje y construcción de sentido sobre la escuela (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020).

En sintonía con estos antecedentes, no es menor señalar el desarrollo y transformación que ha tenido la legislación tanto internacional como nacional. Citamos, como ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989). Este marco normativo estableció el paradigma de protección integral, reconociendo a los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos. Esta convención fue incorporada en la Constitución Nacional (República Argentina, 1994) y desarrollada en la Ley de Educación Nacional 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006). En las instituciones educativas, la implementación de estos derechos enfrenta desafíos importantes, evidenciando un desajuste entre las normas establecidas y las prácticas reales. Esto plantea interrogantes sobre si las escuelas realmente garantizan la participación y el respeto por los derechos de las infancias.

Reconocer la voz de los niños y las niñas implica abrirse a la experiencia de cómo nombran, significan y resignifican sus realidades sociales y culturales, tanto de su experiencia individual como del diálogo con otros y otras. Como sostiene Mayall (2008), el conocimiento que tienen niños y niñas sobre lo que significa “ser niños” y relacionarse con adultos brinda información relevante para comprender las relaciones entre grupos sociales.

Al respecto, Skliar (2012) subraya la necesidad de reconocer a los niños y las niñas como sujetos concretos, y sugiere que la infancia, entendida como categoría teórica, podría interpretarse como un estado o una construcción que los adultos imponen sobre ellos. Los niños y las niñas poseen características tangibles, y al intentar ubicarlos dentro de un concepto rígido, se corre el riesgo de perder una parte significativa de su esencia.

De hecho, tradicionalmente, la infancia ha sido considerada un objeto de estudio en la investigación. Sin embargo, con el tiempo, comenzó a reconocerse al niño como un actor social y, más recientemente, como un participante activo e incluso co-investigador. Esta evolución se refleja en los trabajos de Clark *et al.* (2008), Kellett (2005), Lansdown (2005) y Pramling (2004), así como en la revisión realizada por Gaitán (2006), entre otros.

En cuanto al rol del niño como co-investigador, los aportes de Diana Milstein (2010; 2015; 2017) resultan fundamentales, ya que su investigación etnográfica con niños y niñas resalta el protagonismo infantil, la co-creación de conocimiento y una nueva comprensión de la interacción entre adultos y niños. Milstein concluye que los niños no solo son actores sociales activos, sino también productores de sentido en un contexto compartido con los adultos.

Este “nuevo” abordaje no está exento de conflictos. Son numerosos los trabajos que indagan sobre las dificultades que entraña, principalmente para el investigador adulto acostumbrado a otro rol. (Alderson, 2008; Bae, 2010; Boyden and Ennew, 1997; Bradbury-Jones & Taylor, 2015; Clark & Moss, 2001; Clark, 2005; Fraser *et al.*, 2004; Gallagher & Gallagher, 2008; Grover, 2004; Hart, 1997; James, 2004 y 2007; Lundy & McEvoy, 2012; Prout & James, 1990).

Un importante grupo de trabajos se han centrado en investigar las voces de niños y niñas en relación a la salud, ya sea vinculado a una crisis familiar derivada de un problema de salud (Cooper et al, 2019), sobre los servicios de salud destinados a niños y niñas (Lees et al., 2017) y también sobre los servicios sociales (Aubery & Dahl, 2006), entre otros.

En relación a nuestro interés de investigación, otros grupos han indagado las perspectivas de los niños y niñas sobre distintos aspectos de la institución escolar. Por ejemplo, los trabajos de Argos y Ezquerro (2004), Argos et al. (2011) y Castro et al. (2015) sobre la visión de la niñez respecto a la transición entre educación infantil y educación primaria.

También es relevante para nuestro estudio el trabajo de Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos (2016) que analizaron la visión de niños y niñas pequeños sobre la escuela a través de las técnicas del dibujo y de las conversaciones con niños. En este caso en particular indagaron sobre el sentido y finalidad que los niños y niñas le dan a la escuela, qué les gustaba y qué no, cómo les gustaría que fuera la escuela, pero también sobre aspectos que atañen al funcionamiento de la escuela.

Es de destacar, además, los trabajos que comparan perspectivas de los adultos y los niños, ya sea docentes y niños (Vázquez Toledo et al., 2019; O’Kane y Noirin Hayes, 2006), o, docentes, niños y familia (Castro et al., 2012; Chan, 2010).

Es oportuno señalar otras investigaciones que se centran en la escuela como lugar de apertura para la participación y el debate, como el trabajo de Candela y Fuentes Matute (2021). Estas investigadoras plantearon a un grupo de niños y niñas entre 9 y 12 años sobre lo que pensaban que pasaría si los niños y las niñas pudiesen votar. El instrumento de indagación fue la foto-entrevista grupal y las temáticas fueron violencia de género, contaminación, marginación social o la inmigración. Los resultados pusieron en evidencia, según las autoras, las perspectivas socio-políticas de los participantes, situando a la escuela como un espacio de participación y motor de cambio social.

Nuestro artículo se centra en la perspectiva infantil sobre la escuela. La investigación que llevamos a cabo tuvo como objetivo principal realizar un análisis de contenido de las producciones de artes visuales de estudiantes de nivel primario. Este análisis busca problematizar los sentidos pedagógicos asociados al aprendizaje, los contenidos, la experiencia escolar y los fines educativos desde la perspectiva de la infancia.

Es importante señalar en este punto que, aunque el estudio fue diseñado antes de la pandemia, la recolección de datos se llevó a cabo durante el ASPO y el DISPO¹. Por ello, se considera que este contexto podría haber influido directamente en los resultados, aunque no constituye el foco principal del estudio.

A modo de supuestos de anticipación de sentido se partió de entender que la Pedagogía, en tanto reflexión teórica, presenta un abanico amplio de preguntas acerca de lo educativo. Como todos los actores del hecho educativo, los niños y las niñas tienen sus propios puntos de vista acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los contenidos, de la escuela y de los fines educativos; perspectivas que siempre dependen del rol que actúan, sus espacios de expresión y las condiciones de posibilidad para hacerlo. Consideramos que la vivencia escolar le imprime al aprendizaje, a la enseñanza y a la convivencia características particulares que los estudiantes

¹ ASPO: aislamiento social, preventivo y obligatorio. DISPO: distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

pueden identificar claramente. En este sentido, sería posible encontrar en las producciones: huellas de experiencias de enseñanza y aprendizaje fragmentadas en escolares y cotidianas; nociones de enseñanza como procesos unidireccionales, fines educativos representados como preparación para la vida adulta; y espacios limitados de participación democrática.

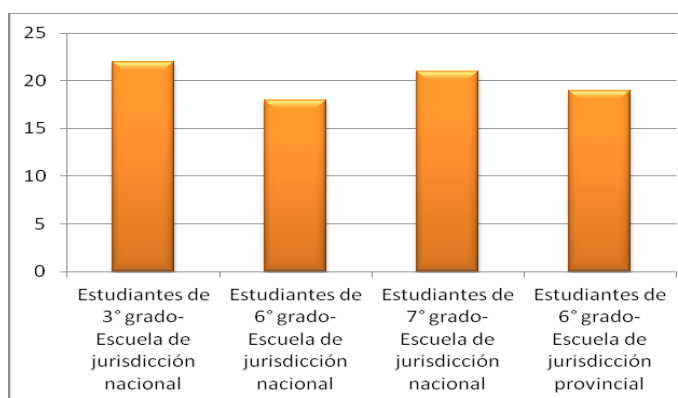
Como metodología se seleccionó el Análisis de Contenido (AC) en el marco de la investigación cualitativa, como una herramienta valiosa que permite partir de la recopilación, la comparación y la clasificación de información, para pasar a construir marcos interpretativos en relación al contexto social donde se actualiza la temática. Laurence Bardin define a esta metodología como:

(...) el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (Bardin, 1996, p. 32)

El diseño metodológico que se adoptó tuvo como objetivo estudiar las producciones de artes visuales y escritas de los niños y las niñas desde sus características internas con el objetivo de conocer los principios y valores que subyacen en los mensajes que se desean transmitir. El análisis se realizó de manera espiralada, es decir, se comenzó con la lectura e interpretación de cada uno de las producciones de manera individual para después, una vez analizado el conjunto, se volvió a interpretar teniendo como marco la totalidad de los documentos y el contexto social en el que surgieron.

El muestreo intencional estuvo conformado por un total de 80 producciones realizadas por estudiantes de Nivel Primario. Esta incluyó 22 estudiantes de 3° grado, 18 de 6° grado y 21 de 7° grado de una escuela primaria de gestión estatal de jurisdicción nacional, junto con 19 estudiantes de 6° grado de una escuela primaria de gestión estatal provincial. Las producciones fueron codificadas y sistematizadas, lo que permitió identificar particularidades y recurrencias en los datos recopilados. Posteriormente, se delimitaron categorías emergentes que fueron contrastadas con el marco teórico de referencia, proporcionando un análisis profundo y contextualizado de las experiencias educativas de los estudiantes.

Gráfico 1
Distribución de la muestra



Fuente: Elaboración propia

La escuela representada

La hipótesis flexible permitió iniciar un proceso inductivo de análisis basado en las observaciones realizadas sobre las producciones de artes visuales. Se infirió inicialmente que niñas y niños plasmarían en sus dibujos y narraciones las experiencias más significativas de su vida escolar, representando gráficamente las huellas de esas vivencias. Sin embargo, se advirtió que las representaciones podían variar considerablemente entre ellos.

Algunas producciones ofrecieron una instantánea de la vivencia escolar, es decir, una única imagen que, en ciertos casos, se consolidó como una escena específica. Estas representaciones capturaban un momento en el que los protagonistas realizaban alguna actividad: niños dialogando, la maestra explicando, o niños jugando, entre otros (figura 1). En ocasiones, la producción se limitaba únicamente a representar aspectos visuales de lo escolar. En tercer grado, el 60 % de los trabajos consistió en este tipo de producciones.

Figura 1- Dibujo B17



Descripción de la Figura 1: La imagen representa una escuela. En la parte superior, se observa la palabra "ESCUELA" escrita con letras de distintos colores. En el centro, hay un edificio que parece ser la entrada de la escuela. Encima de este edificio, se ha dibujado un área de juegos con columpios y un tobogán. A la derecha, hay un pizarrón con una lista de números. Más abajo, parece estar dibujada la merienda. A la izquierda, hay dos niñas tomadas de la mano y sonriendo.

En otras producciones, niñas y niños intentaron narrar varios episodios de la vida escolar, como momentos en el recreo o en el aula. En el caso de 3° grado, el 40 % de los trabajos reflejó este esfuerzo por representar diversos episodios escolares, siendo el aula y el recreo los escenarios más frecuentes. En cambio, en 6° y 7° grado, debido a que se solicitó la producción de una historieta, el 100 % de los trabajos consisten en narraciones y no una única escena.

Tanto en las producciones visuales, ya sea como escenas instantáneas o como narraciones en formato de historieta, se reflejan los formatos escolares y las formas subjetivas en que niñas y niños los vivencian. Los formatos escolares son una “construcción histórica específica y contingente” (Terigi, 2020, p. 3) que revelan una concepción pedagógica particular. Aspectos como la distribución de tiempos y espacios, las prácticas que se priorizan, los vínculos que se establecen y los saberes seleccionados para transmitir conforman, en sí mismos, una pedagogía específica.

En este sentido, Silvia Serra alude a investigaciones sobre los edificios escolares, destacando cómo estos formatos reflejan una determinada “concepción de educación que materializan, las posiciones de saber y de sujeto que habilitan” (Serra, 2021, p. 332).

Las producciones analizadas evidencian que las experiencias de niñas y niños, así como sus representaciones visuales sobre “lo escolar”, están profundamente influenciadas por la pedagogía específica que subyace en los formatos escolares. Estos modelos educativos no solo estructuran el modo como se vive y se percibe la escuela, sino que también moldean las expresiones y discursos en torno a ella. En este sentido, las dinámicas pedagógicas, las normas institucionales y las prácticas cotidianas dentro del aula actúan como marcos de referencia que orientan sus percepciones y manifestaciones sobre el ámbito escolar, lo cual se vio reflejado en las producciones que conformaron la muestra.

La construcción del espacio y el tiempo

Como ya lo señalamos, en las producciones estudiantiles reveló que el aula fue el espacio más representado, destacándose especialmente su distribución espacial: bancos alineados en fila, el pizarrón y la maestra al frente.

Advertimos que las actividades asociadas a las denominadas “materias especiales” —música, artes visuales y educación física—, así como las dinámicas de enseñanza que se alejan de la clase magistral, tuvieron una presencia marginal en las representaciones (9% en tercer grado y ninguna en sexto y séptimo).

El patio fue representado como el lugar por excelencia del recreo, con escenas de juegos como las escondidas, el juego del zombi y el fútbol predominando en las representaciones. Observamos en las producciones una división tajante entre los espacios destinados al aprendizaje formal y aquellos asociados al ocio y la recreación dentro de la escuela. Aunque el patio es un lugar de clase, en los dibujos y las historietas no fue representado como tal.

En la mayoría de los casos, la escuela se percibe principalmente a través de la experiencia en el aula, donde se concentra el aprendizaje, la interacción entre los estudiantes y la dinámica de producción y circulación del conocimiento. Esta visión refuerza un modelo tradicional en el que el aula mantiene su rol como espacio privilegiado para la transmisión del saber, lo que incide directamente en la construcción de las subjetividades (Núñez Soler y González, 2017).

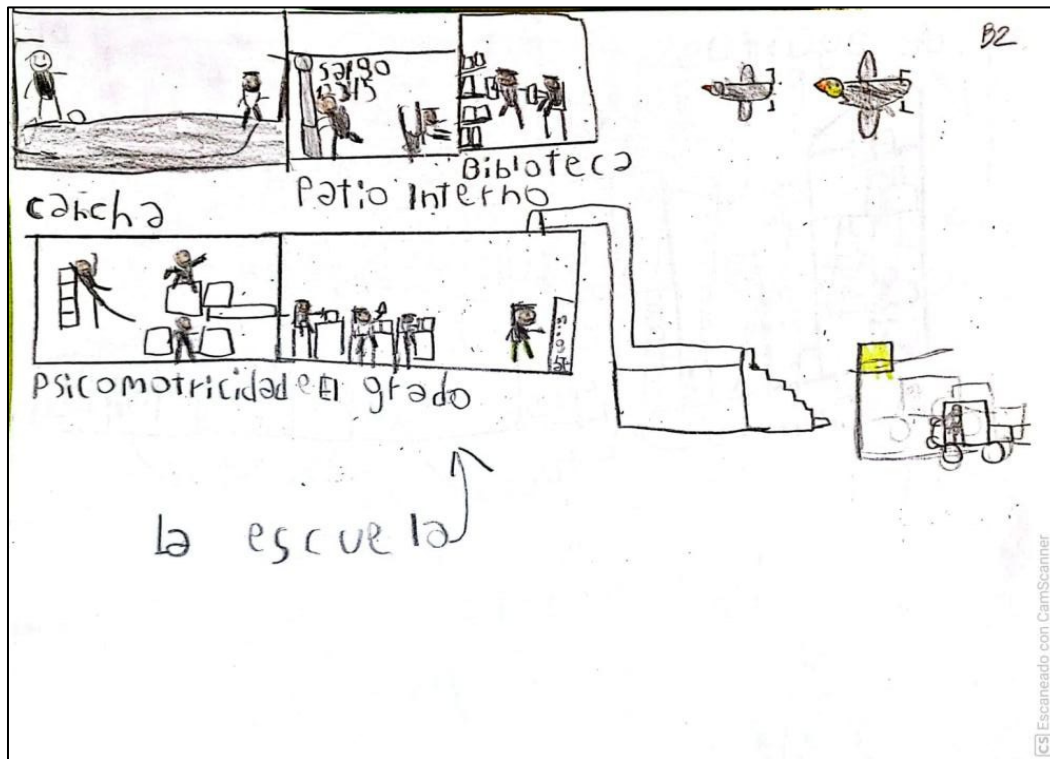
Figura 2- Dibujo B11



Descripción de la Figura 2: El dibujo está dividido en varias secciones, cada una representando actividades en la escuela. "Los columpios": Se muestra a niños balanceándose en columpios dentro del área de juegos. "Jugando a la mancha": Un grupo de niños corre y juega en una cancha con suelo enrejado de color rojo. "5 minutos de merienda": Un estudiante está sentado en una mesa, comiendo su merienda.

En 3° grado, el patio o el recreo en el patio fue la escena preponderante de las producciones (59 %). En segundo lugar, el patio y el aula (27%). En un solo trabajo se representó el aula como único espacio. También en una sola producción se representó la escuela como estructura: patio, aulas, aulas de materias especiales, biblioteca (figura 3).

Figura 3- Dibujo B2



Descripción de la Figura 3: El dibujo representa diferentes espacios y actividades dentro de una escuela. En la parte superior, hay varias secciones etiquetadas: "Cancha", un estudiante juega con una pelota. "Patio interno", un grupo de niños interactúa. "Biblioteca", varios alumnos están leyendo o estudiando. "Psicomotricidad el grado", se observa una actividad física con niños moviéndose. En la parte inferior, hay un dibujo de escaleras que parecen conectar los espacios de la escuela. También se observan dos aves y un auto en la parte derecha.

Se puede inferir que, para las y los realizadores, sus experiencias en la escuela no tienen la misma relevancia. Lo que sucede en el recreo no se percibe de la misma manera que lo que ocurre en el aula. El recreo fue el escenario que, en la mayoría de los casos, se consideró como la escena principal, mientras que el aula se representó como un contexto secundario.

Desde una perspectiva tradicional del currículum escolar, el recreo ha sido considerado un momento de descanso entre las clases (Jarret, 2002, citado por González-Plate et al., 2022) y así es representado en las producciones infantiles. No obstante, los nuevos enfoques educativos lo reconocen también como un espacio de aprendizaje y socialización. Sin embargo, en las producciones analizadas no se encuentran evidencias que respalden esta última perspectiva.

Las historietas creadas por los estudiantes de 6° grado representan, en su mayoría, la escuela y su entorno (38 %) o solo el exterior escolar (27%). En estas producciones, se puede inferir que el espacio más representado fue el hogar y el entorno familiar, donde se reflexiona sobre lo que sucede en la escuela. En algunos casos, se narraron las acciones relacionadas con el trayecto hacia la escuela, como levantarse, tomar el micro, llegar al establecimiento, asistir a clase, salir al recreo, entre otras (ver figura 4). En otros, se ilustró una conversación entre amigos y amigas sobre por qué iban a la escuela, qué les gustaba o no, y qué aprendían en ella.

Resultó significativo observar que el “exterior” no solo hacía referencia a espacios físicos como la casa o la calle, sino también al tiempo. El futuro, es decir, lo que los niños y niñas imaginaban que ocurriría después de terminar la escuela, fue una temática bastante representada (22%). Esta observación dio lugar a una nueva categoría de análisis: la función que los niños asignaban a la escuela.

Figura 4- Dibujo D15



Descripción de la figura 4: En el dibujo se ven 4 cuadros, en el primero se ve una niña acostada en la cama y se lee en un texto: En la mañana me cuesta levantarme porque me duermo muy tarde. Y un globo de diálogo que dice: hija a levantarse, y la respuesta: ahí me levanto mami. En el segundo cuadro, se ve una maestra al frente del pizarrón y unos niños sentados mirando. Un texto dice: Un día tenía clases en la escuela. Y el día anterior no había estudiado porque me había olvidado. La maestra en un diálogo dice: chicos saquen la cartuchera y una hoja que tenemos prueba. En el tercer cuadro se ve la alumna sentada con cara de preocupación y un cuadro que globo que dice: Estaba tan nerviosa que no sabía qué hacer. En el último cuadro se ve a la niña sonriendo con el siguiente texto: Al final le entregué la prueba a la Seño... después de un rato la Seño me la entregó y me saqué un diez.

Cuando se menciona al futuro en las producciones se advierte que ir a la escuela, o lo que se aprende en ella está representado como una condición necesaria para una mejor vida adulta. En algunos trabajos se señala el desagrado de ir a la escuela, pero la necesidad de asistir a ella por su utilidad para el futuro (ver, por ejemplo, figuras 5).

Figura 5- Dibujo C14



Descripción de la figura 5: En el dibujo se ven tres momentos. En el primer momento se ve un pizarrón con el abecedario dibujado, una maestra, que dice: tenemos que aprender y una niña que va repitiendo las letras del abecedario. En el segundo momento o cuadro del dibujo dice escrito 1 año después... y hay dibujada una mujer grande que pregunta: ¿por qué te gusta ir a la escuela? y la niña le responde: Porque aprendo y porque el día de mañana voy a ser policía de investigación y tener mi propia casa.... El último cuadro dice: 20 años después, y hay dibujada una casa y un auto y una mujer grande diciendo: Todo esto gracias a estudiar.

En las historietas realizadas por estudiantes de 7° grado se notó una falta de referencia al espacio-tiempo de la narración en un 40% de los casos. En segundo lugar, el espacio más representado es el exterior escolar: la casa, la calle, una plaza, entre otros (23 %).

Se aprecia que, a medida que los y las niñas tienen mayor edad, las elaboraciones se centran en los diálogos y dejan en segundo plano la representación del espacio. Se infiere que, para los autores de 6° y 7°, para hablar de la escuela no es necesario representarla.

Mientras que en 3° el aula y el patio fueron dibujados (por separado o bien ambos en la misma producción) por el 95% de los estudiantes, ese porcentaje disminuye al 16% en 6° grado y al 27% en 7° grado.

La escuela, como Institución de encierro (Foucault, 2002) construyó sus propias lógicas de circulación. En las sociedades disciplinarias la constitución de la subjetividad va a estar dada por una construcción específica del espacio y el tiempo (Antelo, 2007). Es decir, la experiencia vivencial y los procesos sociales que las contienen, como lo relativo al trabajo o la educación, van a depender directamente de la mediación y la conciencia que tengamos de estas dos variables (Antelo, 2007). Los sujetos que la habitan pueden distinguir con claridad los distintos espacios interiores y sus usos, como las diferencias entre estar adentro y afuera de la escuela.

Es significativo cómo, en las producciones, se expresan estas lógicas de circulación escolar, en tanto formas de habitar el espacio y el tiempo; y como aparece lo externo no solo como espacio físico sino también como otro tiempo, incluso el futuro.

El lugar del narrador

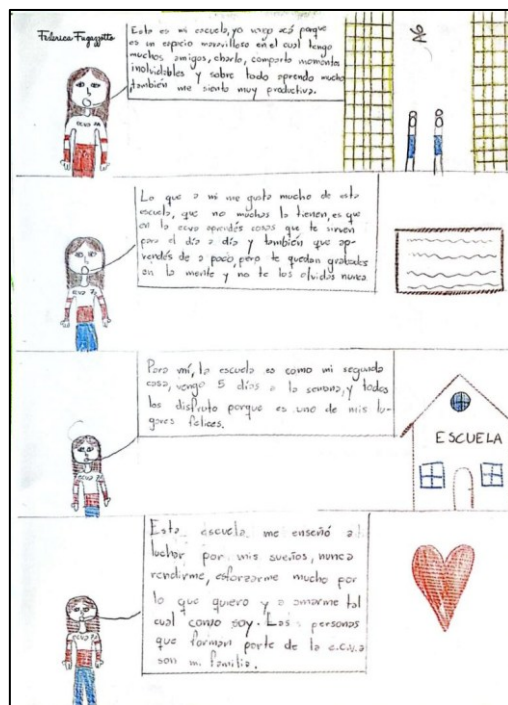
La metodología seleccionada para el estudio permitió realizar una segunda interpretación de los datos recolectados, esta vez considerando el conjunto de documentos como un marco de referencia integral. Bajo esta perspectiva, tras un primer análisis de los relatos, se advirtió que las imágenes también podían ser interpretadas como formas de narración, ya fuera mediante una secuencia de eventos o a través de una única escena representativa.

Como ya se señaló, en los dibujos de los niños y las niñas de 3° grado se retratan momentos significativos que, en algunos casos, fueron acompañados por diálogos. En cambio, en las historietas de 6° y 7° grado se aprecian narraciones.

Como en todo relato, aparece un narrador que, en ocasiones, es protagonista y, en otras, un mero observador. Los protagonistas pueden ser los propios niños y niñas que narran. Se representan en el dibujo o escriben su voz, como se observa en la figura 6. En varias producciones, participan otras personas, ya sea ocupando un rol central, por ejemplo, en una conversación, o como figuras de fondo, como docentes u otros estudiantes.

A través del análisis de las producciones como relatos narrativos, es posible identificar los motivos (deseos, creencias, valores, expectativas, intenciones) que subyacen en las escenas representadas (acciones), así como los elementos (personas, espacios, normas, reglas) que, en un momento específico, pueden influir—ya sea limitando o favoreciendo—las oportunidades para llevar a cabo una acción dentro del contexto escolar (Mateos Blanco y Nuñez Cubero, 2011).

Figura 6- Dibujo A6



Descripción de la Figura 6: Se ve una niña en cuatro viñetas hablando sobre su escuela y al lado una imagen. El primer cuadro dice: - Esta es mi escuela, yo estoy acá porque es un espacio maravilloso en el cual tengo muchos amigos y sobre todo aprendo mucho

también me siento muy productiva. En el margen derecho se ve una puerta y dos personas dialogando. El segundo cuadro dice: Lo que a mí me gusta mucho de esta escuela, que no muchos lo tienen, es que te aprendés cosas que te sirven para el día a día y también que aprendés de a poco, pero te quedan grabadas en la mente y no te los olvidas nunca. Se ve un pizarrón dibujado a la derecha. El tercer cuadro dice: Para mí la escuela es como mi segunda casa, vengo 5 días a la semana y todos los días disfruto porque es uno de mis lugares felices, y al lado está dibujada la fachada de la escuela y en el último cuadro dice: Esta escuela me enseñó a luchar por mis sueños, nunca rendirme, esforzarme mucho por lo que quiero y a amarme tal cual soy. Las personas que forman parte de la escuela son mi familia. Y al lado está dibujado un corazón.

En algunas producciones se observa que los niños y las niñas relatan lo que ocurre en la escuela con cierta distancia, como si fueran observadores no participantes. Esta perspectiva se infiere a partir de los dibujos, donde las escenas escolares se representan como lejanas: tanto los espacios (aula, patio) como las personas aparecen dibujados de forma diminuta. En contraste, en otras producciones, las escenas escolares ocupan un primer plano. En estos casos, se detallan las características físicas de quienes participan y el narrador se implica activamente, ya sea describiendo lo que experimenta en la escuela o participando en diálogos con otros.

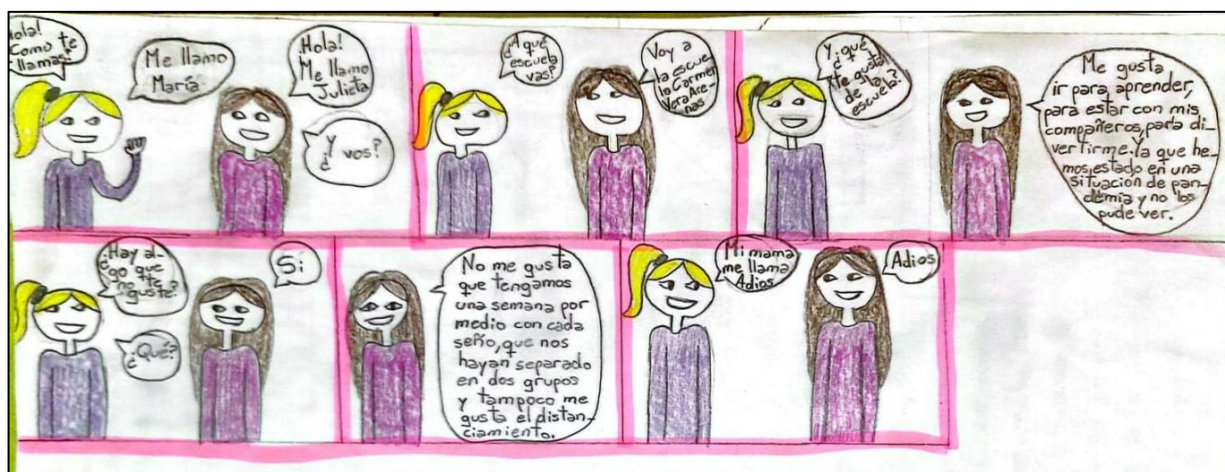
Existen diferencias significativas entre los grupos al analizar la perspectiva del narrador. En 3° grado, el narrador adopta una postura omnisciente en el 59% de los trabajos, relatando las escenas escolares como un observador. En la mayoría de estos casos (85%), ese observador se posiciona desde un lugar distante, marcando una separación considerable entre el narrador y la escena. Por otro lado, en el 40% de los trabajos, el narrador asume un rol protagónico, empleando la primera persona singular o participando en los diálogos.

A medida que avanza la edad de los participantes, aumenta la implicación del narrador en las escenas escolares. En 6° grado, el narrador se presenta como protagonista en el 77% de los trabajos, mientras que en 7° grado esta proporción asciende al 100%. Sin embargo, este mayor grado de implicación está acompañado de una disminución en la inclusión de otros personajes en las escenas. En 7° grado, el 45% de las historietas muestran al narrador en soledad, realizando un monólogo, una posición que en 6° y 3° año se observa solo en el 13% de los trabajos.

La representación de otros actores, además del narrador, también varía en las producciones. Estos pueden incluir a otros niños, madres, padres y/o docentes. Al considerar el total de los trabajos de la muestra (80 producciones), los niños son los protagonistas en el 56% de los casos. Los adultos, por su parte, aparecen en el 32% de las producciones, siendo los docentes los más representados dentro de este grupo (61%). La presencia de adultos, sin embargo, cambia según la edad de los participantes. En 3° grado, solo en el 18% de los trabajos se incluyen docentes, mientras que los padres están ausentes. En 6° grado, la proporción de adultos representados aumenta al 44%, dividido entre docentes (56%) y padres (44%). En 7° grado, aunque los docentes continúan predominando entre los adultos representados (66%), la presencia total de adultos en las historietas disminuye al 27%.

Aunque las docentes son las figuras adultas más representadas, su rol suele ser secundario, apareciendo como elementos de fondo que completan la escena escolar: el pizarrón, los pupitres y la docente al frente del aula o en su escritorio. Como se mencionó anteriormente, los protagonistas principales son los niños y las niñas, ya sea el propio autor, que se dibuja narrando o hablando sobre la escuela, o bien interactuando con otros compañeros, como se ilustra en la figura 7.

Figura 7- Dibujo A20



Descripción de la Figura 7: En la imagen se ven dialogando dos niñas, una le pregunta a la otra cómo se llama, a qué escuela va, que le gusta de la escuela y que no le gusta y la niña le responde, que va a la Escuela Carmen Vera Arenas, que le gusta aprender y juntarse con sus compañeros a los que no pudo ver por la pandemia y que no le gusta que tengan clases semana por medio con cada señorita y las hayan separado en dos grupos por las disposiciones del distanciamiento social.

Las temáticas representadas y la función de la escuela

Uno de los interrogantes planteados a los grupos fue por qué y para qué debían asistir a la escuela. En relación con los aspectos teleológicos de la institución, se observa que las funciones atribuidas socialmente suelen estar vinculadas a fines externos, como la transmisión cultural, la educación en valores morales o la preparación para el futuro. Estas respuestas reflejan que “siempre buscamos la función fuera de la escuela, ya sea en la sociedad (para producir ciertos efectos sociales, políticos, económicos o culturales) o en el individuo (para provocar cambios en los sujetos)” (Larrosa, 2019, p. 1). Sin embargo, el pedagogo francés Jacques Rancière (citado por Larrosa, 2019) sostiene que la escuela no se define por una finalidad social externa, sino que su función radica precisamente en separar lo escolar de cualquier otra finalidad.

Al analizar las producciones de los estudiantes, se identifican dos aspectos principales que merecen ser examinados: por un lado, las temáticas relacionadas con la escuela y, por otro, las funciones que los alumnos le asignan.

Los temas abordados varían según la edad. En 3° grado, solo el 13 % de las producciones menciona actividades escolares como el aprendizaje, las tareas o las evaluaciones. Este porcentaje aumenta significativamente en 6° (47 %) y 7° grado (31 %), lo que evidencia un énfasis progresivo en el rol de la escuela como espacio de enseñanza y aprendizaje.

En algunas producciones, tanto el aprendizaje como la oportunidad de hacer amigos aparecen como los aspectos más relevantes de la experiencia escolar. Esta combinación se encuentra en el 9 % de los trabajos de 3° grado, en el 16 % de 6° y alcanza su punto máximo en 7° grado (54 %). Esto sugiere que, para los estudiantes más pequeños, la dimensión social y lúdica de la escuela es central: en 3° grado, el 86 % de las producciones hace referencia a estas experiencias. Sin embargo, esta tendencia disminuye drásticamente en 6° grado (11 %) y desaparece por completo en 7° grado.

Por otro lado, los aspectos personales que los estudiantes asocian con la escuela, como el desarrollo de la responsabilidad, la tolerancia o la empatía, aparecen únicamente en algunos trabajos de 7° grado (22 %). Finalmente, las experiencias negativas relacionadas con la escuela, como levantarse temprano, las tareas, las evaluaciones y las emociones que estas generan, son mencionadas con mayor frecuencia en 6.º (10 %) y 7.º grado (22 %).

El análisis de las producciones también permitió identificar que el 61 % de los trabajos incluía más de una función atribuida a la escuela. Dentro de estas, se distinguieron cuatro funciones principales.

1- La escuela como “esperanza de futuro”

En las producciones analizadas, se destaca una asociación entre la asistencia a la escuela y su impacto en el futuro del estudiante, generalmente presentada en términos positivos. La escuela se representa como la institución que brinda las herramientas y conocimientos necesarios para construir un futuro más prometedor (ver Figura 8).

Si bien las investigaciones sobre las expectativas de los estudiantes respecto a lo que la escuela les aporta se han centrado en el nivel secundario (D'Aloisio, 2014; Dussel et al., 2007; Ghiardo y Dávila, 2008; Kessler, 2002; Núñez y Litichever, 2015; Southwell, 2009; Urresti et al., 2015; Vecino y Guevara, 2014), en este caso se observa que esta visión instrumental de la escolaridad (Núñez & Litichever, 2016), entendida como la relación entre la educación y las oportunidades futuras, atraviesa toda la experiencia escolar.

Esta función fue mencionada con mayor frecuencia en 6° grado (22%) y 7° grado (18%) en comparación con 3° grado (4%). La diferencia en los porcentajes de recurrencia podría atribuirse a que, con la edad, los niños y niñas internalizan más los discursos y mandatos sociales. Sin embargo, también podría relacionarse con el incremento en la carga y complejidad de las tareas escolares a medida que avanzan los grados, lo que lleva a un cuestionamiento mayor sobre la necesidad de asistir a la escuela. En este contexto, las familias suelen enfatizar la relevancia de la educación para el futuro como argumento para contrarrestar la falta de motivación infantil.

Figura 8- Dibujo C8



Descripción de la Figura 8: En la imagen se observan cuatro cuadros, en el primero se ve una niña sentada en un escritorio y un adulto mirando con signos de interrogación sobre qué está realizando esa niña. En el segundo cuadro el adulto le pregunta por qué está estudiando a esa hora, en el tercer cuadro la niña le responde que para el día de mañana tener un futuro y en el cuarto cuadro se ve a la niña y el adulto con corazones.

2- La escuela como formadora del imperativo moral

La escuela es el lugar en el que se aprende a convivir, a tratar a las personas, y a su vez, a “ser mejor persona” (ver figura 9) por lo tanto desarrolla un papel fundamental en la formación ética y moral de los estudiantes, constituyéndose como un espacio no solo de aprendizaje académico, sino también de socialización y desarrollo de valores. Según Émile Durkheim (1976), la escuela no solo prepara a los individuos para integrarse a la sociedad, sino también para contribuir a su transformación y conservación. En este contexto, el imperativo moral se convierte en una parte esencial del proceso educativo, donde no solo se busca el conocimiento intelectual, sino también el cultivo de virtudes como el respeto, la justicia y la solidaridad.

Una de las características más destacadas del sistema educativo es su capacidad para promover un sentido ético entre los estudiantes. Este objetivo implica un trabajo conjunto que fomente la convivencia, el reconocimiento del otro y la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa. La escuela, al ser un espacio de interacción social, se convierte en un lugar donde los estudiantes no solo aprenden a convivir, sino que también desarrollan competencias éticas que les permiten asumir su rol como agentes activos de cambio. El aprendizaje de la moral no se limita a una simple transmisión de normas, sino que implica la interiorización de estas, lo que se refleja en la forma en que los estudiantes entienden y aplican los valores en su vida diaria.

Figura 9- Dibujo A1



Descripción de la Figura 9: En la imagen se puede ver una imagen con siete viñetas con dibujos y algunas expresiones, en el primer cuadro se ven dos personas y dice: aprendí a socializar, en el segundo cuadro aparecen las mismas personas pero una está entregando una manzana a otra y dice: a compartir, en la tercera aparece la imagen de una niña mirando al frente con la expresión: a ser más responsable, en la cuarta aparece como señalando a otra personas y dice: a cuidarme y a cuidar a otras personas, en la quinta imagen aparece como moviendo la cabeza a otra personas y dice: a decir "NO", en la sexta saluda y dice: a ser más buenos y en la última imagen, pintada más clara saludando con la expresión escrita: a aceptar las personas tal como son y a aceptarme a mí.

En este aspecto, no se observa una evolución clara según la edad, a diferencia de otros indicadores. Los porcentajes de estudiantes que destacan este aprendizaje son similares en 3° y 7° grado, con un 28 % y un 31 %, respectivamente, mientras que en 6° grado disminuyen notablemente al 11 %. Una posible explicación para esta diferencia radica en el "estilo" de cada institución escolar y la importancia que estas otorgan al desarrollo consciente de estas habilidades.

Cabe destacar que los grupos de 3° y 7° grado provienen de la misma institución, mientras que la muestra de 6° grado se conforma con dos instituciones diferentes.

Aunque los porcentajes de 3° y 7° grado son similares, la manera en que se alude a esta función varía. En 3° grado, se expresa a través de normas generales como "no pegar", "no pelear" o "ser paciente" (ver Figura 10). En cambio, en 7° grado, las respuestas reflejan una apropiación más personal, evidenciando la interiorización de estas normas. Un ejemplo de ello es la afirmación "aprendizajes que nos dio la escuela: agradecimiento, resiliencia, compañerismo, etc." (ver Figura 11), lo que sugiere un proceso de maduración y autonomía en la comprensión de estas normas.

Figura 10- Dibujo B16



Descripción de la Figura 10: En la imagen se pueden ver tres viñetas con imágenes y textos, el primer cuadro en la parte superior izquierda muestra dos personas. Las dos están con los brazos abiertos y una tiene un pie levantado y dice: no pegar; la segunda imagen en la parte inferior izquierda muestra dos personas una más alta que la otra, un aro de basquet y una pelota, la persona más alta pareciera estar lanzando la pelota que está ingresando al aro, y dice: no hacer burla. El tercer cuadro que está en la parte derecha inferior muestra una persona sentada con una mano escribiendo y en la otra teniendo un celular y dice: no copiar.

Figura 11- Dibujo A19



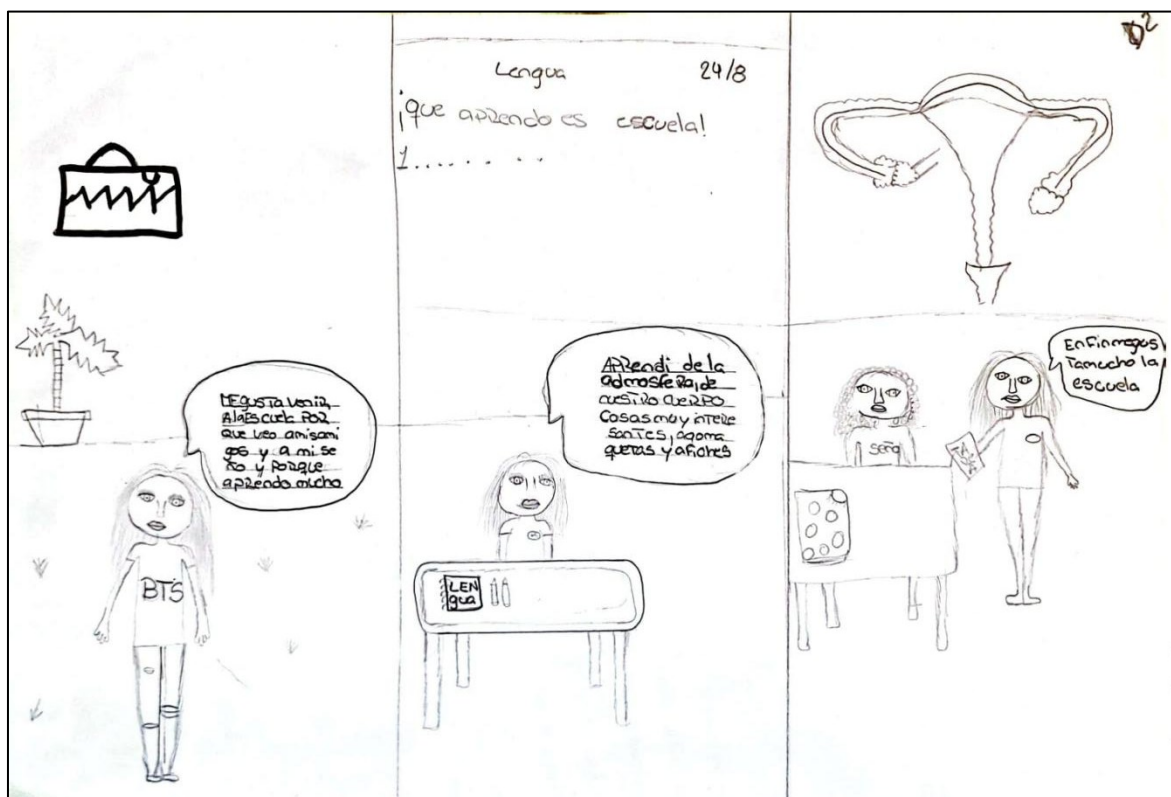
Descripción de la figura 11: En el dibujo se ven cuatro cuadros, en el primer cuadro de la izquierda en la parte superior aparece una niña diciendo: me encanta venir a la escuela. Aprendemos cosas nuevas y cosas que no servirán para cuando vayamos a la secundaria, hasta para toda la vida. En el cuadro superior de la derecha aparecen dos personas que son profesoras, la profe Roxi y la Profe Maria Elena, y un texto que dice: Por 7 años, logré hacer algunos amigos y poder entender temas nuevos. De matemáticas, geometría, ciencias sociales, lengua y ciencias naturales, etc. En el tercer cuadro de la izquierda en la parte inferior, aparece dibujado un cuaderno abierto con el título: Aprendizajes que nos dio la escuela: agradecimiento, resiliencia, colaboración, compañerismo, perseverancia, meticulosidad, autoestima, iniciativa, etc. En el último cuadro aparece la niña de la viñeta inicial con un corazón y una patita de perro con el siguiente texto: Todo lo aprendido me dejó una marca, y el amor que nos tuvieron las profesoras por años nos facilitaron las ganas de aprender.

3- La escuela como “el lugar de la transmisión”

La institución escolar se presenta como el espacio donde se adquieren o se logran conocimientos, siendo esta una de las funciones más mencionadas en la mayoría de las producciones analizadas (36 % en 3° grado, 66 % en 6° grado y 72 % en 7° grado). En este contexto, resulta pertinente focalizarse también en la "escena de la transmisión", la cual, como señala Fattore, implica "la autoridad ineludible de un adulto que interviene en la formación de una naturaleza infantil". (Fattore, 2007, p. 19)

La atención de los estudiantes se centra principalmente en los saberes conceptuales, aunque algunas producciones hacen referencia a los saberes procedimentales, destacando a la escuela como un espacio donde "se aprende a hacer". Esta doble dimensión del aprendizaje resalta la importancia tanto del conocimiento teórico como de las habilidades prácticas en la formación escolar.

Figura 12- Dibujo D2



Descripción de la figura 12 En el dibujo se ven 3 cuadros, en el primero aparece una niña en el centro con un texto que dice; Me gusta venir a la escuela porque veo a mis amigas y a mi señor y porque aprendo mucho, además se ve una maceta con una planta y más arriba, como un portafolio. En el segundo cuadro, se ve el pizarrón en la parte superior con la fecha y el título que dice Lengua y con signos de exclamación ¡qué aprendo en la escuela! y debajo está una niña sentada en un banco pupitre que dice: Aprendí de la atmósfera, de nuestro cuerpo cosas muy interesantes, hago maquetas y afiches. En el tercer cuadro aparece la maestra y la niña y un dibujo del aparato reproductor femenino y la niña diciendo: En fin, me gusta mucho la escuela.

Aunque la transmisión de conocimientos ocupa un lugar destacado en las producciones, no se profundiza en la dimensión específica de la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en lo que respecta a las instancias que facilitan u obstaculizan el proceso de aprender.

La representación de la "adquisición de conocimientos en la escuela" a menudo se asocia con un fuerte valor simbólico vinculado a la trayectoria futura del estudiante. En algunas producciones, la asistencia escolar se presenta como un deber incuestionable, como se evidencia en la Figura 13.

Figura 13- Dibujo C9



Descripción de la figura 13: En el dibujo se pueden diferenciar tres cuadros en el primero aparece una madre y su hijo, el niño dice: mamá no quiero ir a la escuela, la madre pregunta por qué. En el segundo cuadro el niño le dice que, porque no le gusta, la madre le dice: tenés que ir. En el tercer cuadro el niño le pregunta a su mamá por qué tiene que ir, y la mamá le responde: Porque el día de mañana te servirá para estudiar una carrera.

En escasos trabajos, especialmente en 7° grado, se hace referencia a los efectos adversos de asistir a la escuela, como la carga de tareas interminables, las evaluaciones constantes, la preocupación que generan y la necesidad de abandonar otras actividades que resultan más placenteras.

La mayoría de las producciones reflejan valoraciones positivas sobre la función de la escuela, así como sentimientos favorables hacia ella. Sin embargo, es importante señalar que los dibujos o historietas realizados por los estudiantes se elaboraron en un contexto áulico y fueron entregados a las maestras, lo cual podría haber influido en la decisión de los niños al momento de expresar opiniones negativas sobre la escuela.

Otro aspecto importante a considerar es que las producciones se realizaron luego de un año de no poder asistir a la escuela por efecto de la ASPO y la DISPO. La situación de encierro, de no poder asistir a la escuela ni de socializar más allá del grupo familiar puede influir también en una valoración positiva de la escuela por parte de los niños y las niñas.

4- La escuela como espacio de socialización y recreación

La socialización es la segunda función más mencionada por los estudiantes, con una distribución del 72 % en 3° grado, 25 % en 6° grado y 54 % en 7° grado. En sus producciones, los y las estudiantes destacan la escuela como un espacio para hacer amigos, convivir con sus compañeros y aprender a relacionarse.

El juego, representado en actividades como la mancha, las escondidas o el juego del zombi, adquiere una relevancia particular en 3.er grado (81 %), pero disminuye notablemente en 6.º grado (2 %) y 7.º grado (18 %). Más allá de los porcentajes, esta categoría emergente resulta significativa, ya que no suele considerarse la escuela como un espacio destinado al juego. Las evocaciones de los niños y niñas pueden interpretarse desde dos perspectivas: por un lado, podrían indicar que el juego y la transmisión de conocimientos son los aspectos más memorables de la experiencia escolar, mientras que otras prácticas y rituales quedan en un segundo plano; por otro, podría destacarse el juego como un elemento central de la escuela precisamente porque permite la interacción con otros.

Se observa, entonces, la centralidad de la escuela como espacio de socialización, donde sobresale el juego compartido en los recreos y la importancia de las amistades. Este aspecto se vincula con la identidad que los niños y niñas construyen en relación con su escuela, lo cual se refleja en expresiones como: “Voy a la escuela XX (...) me gusta mi escuela porque...”. En este sentido, Ahmed (2015) señala que el afecto alinea al individuo con su comunidad; en este caso, las emociones fortalecen el sentido de pertenencia de los y las estudiantes y contribuyen a la conformación de una comunidad afectiva dentro de la escuela. Este enfoque resulta más recurrente que la visión de la escuela como un espacio exclusivamente destinado a la transmisión de conocimientos.

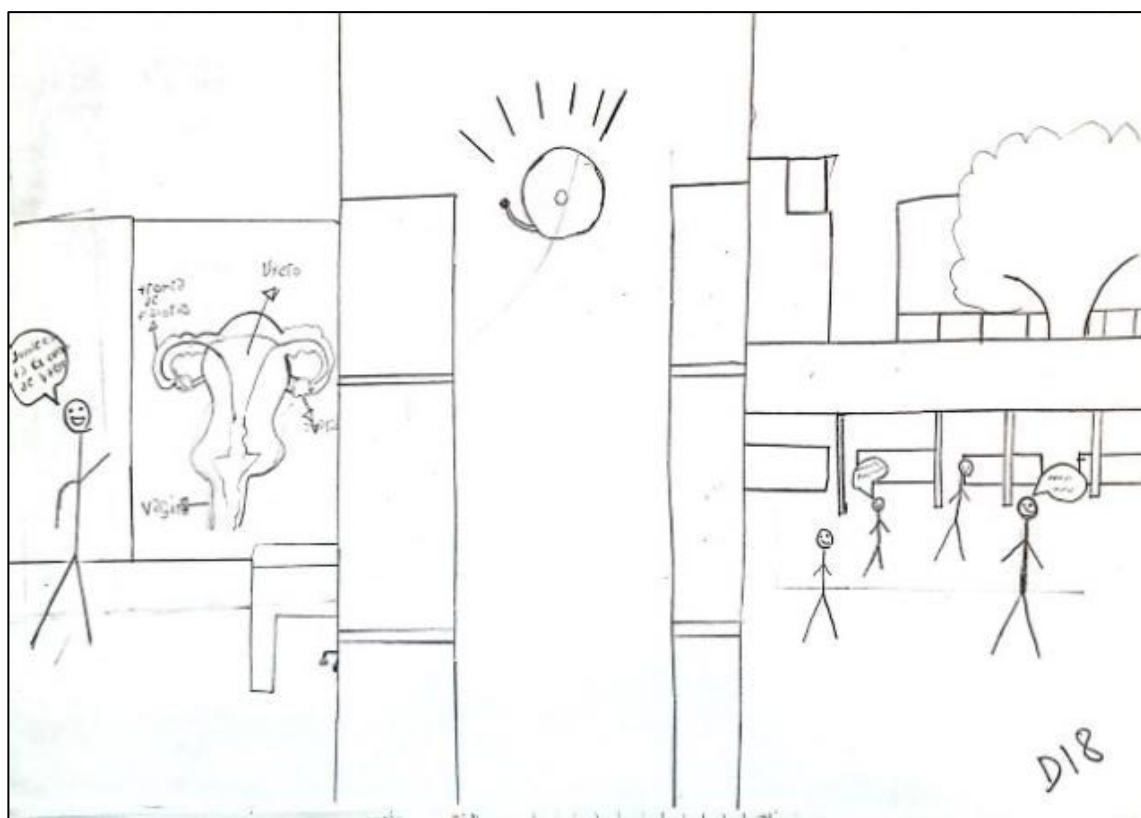
Asimismo, se encuentran coincidencias con estudios realizados en el nivel secundario. Núñez y Litichever (2016) identificaron que los estudiantes valoraban principalmente la sociabilidad (“estar con amigos/conocer gente”, 27,8 %), seguida por el “clima escolar” (18,1 %) y, en tercer lugar, los aprendizajes (“las cosas que enseñan/las materias”, 13,5 %). Cabe destacar que, en este estudio, el porcentaje de menciones a la socialización es aún mayor, lo que puede ser atribuible al hecho de que el trabajo de campo se llevó a cabo después de 2020.

Por otro lado, emergen otros aspectos relevantes, como la figura del docente, cuyo rol como transmisor de conocimientos y figura afectiva significativa prevalece sobre su función disciplinadora.

Los temas ausentes

En todo análisis resulta fundamental considerar tanto lo mencionado como lo omitido. El aspecto disciplinador de la escuela, ampliamente descrito en distintos estudios, aparece con poca frecuencia en las producciones infantiles. Aunque está presente en elementos visibles, como la posición del docente o la disposición del mobiliario, rara vez se menciona como un tema de interés o preocupación. Esto sugiere que la regulación corporal inherente al modelo escolar hegemónico no es percibida como un mecanismo disciplinario, sino más bien como un componente organizador propio del entorno escolar. Entre los dispositivos de control, el timbre que señala el fin del recreo es el más destacado, como se muestra en la figura 14.

Figura 14- Dibujo D 18



Descripción de la figura 14. En el dibujo se pueden ver 3 cuadros, en el primero se ve el esquema de una persona con palos que dice: Dónde estopa el útero y señala en un pizarrón un dibujo del aparato reproductor femenino y algunas partes, la trompa de falopio, el útero y la vagina, en el segundo cuadro aparece dibujado un patio con el timbre del recreo, y en el tercer cuadro se ven cuatro personas con esquema de palo (representando niños) jugando en el patio, dos de esos dibujos aparecen con globos de diálogo pero sin texto.

Aunque una de las preguntas de investigación buscaba diferenciar lo que se aprende dentro de la escuela de lo que se aprende fuera, esta distinción fue representada de manera muy limitada (0% en 3° grado, 15% en 6° y 4% en 7°). El "afuera" de la escuela se presentó en estrecha relación con lo que ocurre dentro de ella. Se mencionó que fuera de la escuela, ya sea en el hogar, con la familia o los amigos, se sigue hablando sobre la experiencia escolar. Además, el "afuera" fue interpretado como "el futuro", siempre vinculado a los logros posibles gracias a la asistencia a la escuela. Esto evidencia la centralidad que la escuela adquiere en la vida cotidiana de niños y niñas.

Ninguna producción mencionó instancias de participación en la escuela vinculadas a la toma de decisiones. Los temas recurrentes fueron el recreo, las tareas y la enseñanza. Esta ausencia puede estar relacionada con la escasez de propuestas participativas para el alumnado, característica que ha predominado en la educación primaria. Como se señaló previamente, la percepción infantil sobre la escuela está condicionada por el rol asignado a los estudiantes y por los espacios de expresión que se les ofrecen.

Reflexiones finales

La investigación presentada tuvo como principal objetivo analizar las producciones de artes visuales de niños y niñas de nivel primario en torno a preguntas pedagógicas. A través de estas producciones, se pudo evidenciar de manera significativa cómo los niños y niñas perciben, interpretan y resignifican sus experiencias escolares, revelando las diversas formas en que se relacionan con su entorno educativo. Este enfoque no solo permite comprender sus visiones sobre la escuela, sino que también reconoce a las infancias como sujetos activos, capaces de construir sentidos propios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, se enfatiza la importancia de dar voz a los estudiantes y valorarlos como participantes fundamentales en la creación de significado dentro de su contexto escolar.

Los hallazgos de la investigación destacan que los estudiantes no solo comprenden las dinámicas escolares, sino que también otorgan significados diversos a las distintas dimensiones de su experiencia educativa. Las representaciones van más allá de una visión unilateral de la escuela y abarcan desde la percepción de la escuela como un espacio de socialización y juego, hasta su función como un lugar que prepara para el futuro. Estas interpretaciones reflejan las complejidades del mundo infantil, donde la escuela no es solo un lugar de aprendizaje académico, sino también un espacio emocional y relacional. Sin embargo, también se observó una escasa mención de instancias participativas dentro de las representaciones de los niños y niñas, lo que subraya la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas para fomentar una mayor inclusión y autonomía infantil.

Este hallazgo pone de manifiesto la importancia de transformar las estructuras tradicionales del sistema educativo, promoviendo espacios que realmente permitan a los estudiantes expresar sus opiniones y tomar decisiones dentro de su proceso de aprendizaje. Es fundamental que la escuela no solo escuche las voces de los niños y niñas, sino que también les otorguen espacios genuinos para la expresión, la toma de decisiones y la co-construcción de su propio proceso educativo. La participación activa de los estudiantes no solo enriquecería su experiencia escolar, sino que también fortalecería su capacidad para ser agentes de cambio en su entorno.

En este contexto, la Convención sobre los Derechos del Niño y otros marcos normativos internacionales y nacionales instan a transformar la escuela en un espacio democrático, donde se respeten y promuevan los derechos fundamentales de los niños, tales como el derecho a la expresión, el juego, la participación y el desarrollo integral. La transformación de la escuela en un espacio inclusivo y participativo resulta esencial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de género, UNAM.

Alderson, P. (2008). Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods in P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2nd ed.) (pp. 276-290). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203964576>

- Altamirano, A. (2022). Consideraciones pedagógicas en torno a la implementación del programa filosofía para/ con niños y sus respectivas adaptaciones en Mendoza. En: A. Arpini (Compiladora). *Materiales para una historia de las ideas mendocinas*. (Tomo II filosofía, educación, arte, exilios) (pp.447-474). Qellqasqa.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En: G. Frigerio, R. Baquero y G. Dicker (Comp.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- Argos González, J.; Ezquerro Muñoz, M. P y Castro Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).
- Argos, J. y Ezquerro, P. (2004). Tan lejos, tan cerca. La continuidad entre la escuela infantil y la primaria. En M. D. García y V. Marín (Coord.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad* (pp. 359-369). Universidad de Córdoba-Servicio de Publicaciones.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Aubrey, C. & Dahl, S. (2006). Children's voices: The views of vulnerable children on their service providers and the relevance of services they receive. *British Journal of Social Work*, 23, 21–39.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30, 205–218.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal universitaria.
- Boyden. J. and Ennew. J. (1997). *Children in Focus. A Manual for Participatory Research with Children*. Radda Barnen.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: Challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18, 161–173.
- Candela, P. & Fuentes Matute, A. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5, 105-120. <https://doi.org/10.5209/soci.67810>
- Carli, S. (2006). Las infancias hoy. *Revista El Monitor de la Educación*, 10, p. 35.
- Carli, S. (Comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Castro Zubizarreta, A. y Manzanares Ceballos, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 923-941.
- Castro, A.; Argos, J. y Ezquerro, P. (2012), La transición entre la escuela de educación infantil y la de la educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, vol.70, núm. 253, pp. 537-552.
- Castro, A.; Ezquerro, P. y Argos, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, xxxvii, 24-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Chan, W. L. (2010) The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 973-993. <https://doi.org/10.1080/03004430802586130>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175, 489–505.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2008). *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. The Policy Press.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Publicación oficial.

- Cooper, V.; Payler, J. and Bennett, S. (2019). Beyond talk: Learning from children and young people experiencing a family health crisis. In: M. Robb, H. Montgomery and R. Thompson, *Critical Practice with Children and Young People* (2nd edition) (pp. 143–160). Policy Press. <https://policy.bristoluniversitypress.co.uk/critic...>
- D'Aloisio, F. (2014). Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual? En H. Paulín & M. Tomasini (Coord.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 48-66). Editorial Brujas.
- Dussel, I. (2016). "Hay una multiplicidad de infancias". Entrevista a V. Wakerdine. *Revista El Monitor de la Educación*, 10. Ministerio de Educación.
- Dussel, I.; Brito, A. & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela media argentina*. Santillana.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo. XXI.
- Fraser, S.; Lewis, V.; Ding, S.; Kellett, M. y Robinson, C. (Eds.) (2004). *Doing research with children and young people*. Sage Publication.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gallaher, L. y Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Child-hood Research? Thinking through participatory methods. *Childhood*, 15 (4), 499-516.
- García-Carrión, F., Martínez, P., y Ruiz, A. (2021). Impacto del confinamiento en las dinámicas de juego infantil. *Revista de Estudios Infantojuveniles*, 14(2), 45-67.
- Ghiardo, F. & Dávila, O. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. INJUV. CIDPA.
- González-Plate, L.; Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1188-1198.
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us?: On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood*. 11 (1), 81-93. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>
- Hart, R. (1997). *Children's Participation*. Earthscan/ UNICEF.
- James, A. (2004). Children's voice and agency. Understanding childhood from an interdisciplinary perspective: problems and potentials. En P. B. Pufall & R. P. Unsworth (eds.) *Rethinking childhood*, (pp. 25-37). Rutgers University Press.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109 (2), 261-272. Doi: 10.1525/aa.2007.109.2.261.
- Kellett, M. (2005). How to Develop Children as Researchers. Paul Chapman and See. <http://childrens-research-centre.open.ac.uk>,
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36.
- Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Lees, A.; Payler, J.; Ballinger, C.; Lawrence, P.; Faust, S. and Meads, G. (2017). Positioning Children's Voice in Clinical Trials Research: A New Model for Planning, Collaboration, and Reflection. *Qualitative Health Research*, 27(14), 2162–2176. <https://doi.org/10.1177/1049732317726760>

- López-Cassà, J., y Pérez-Escoda, R. (2020). El juego y la expresión: Reconfiguraciones de la infancia en tiempos de COVID-19. *Psicología y Educación*, 27(3), 123–145.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- Mateos Blanco, T., & Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 111-128.
- Mayall, B. (2008). Conversations with Children: Working with Generational Issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research With Children: Perspectives and Practices* (2nd ed.) (pp. 120-135). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964576>
- Milstein, D. (2010). Escribir con niñ@s: una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18 (2), 65-91
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 25, 193-211
- Milstein, D. (2017). Informe Final. Proyecto INT/16/K09 "Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes". Fondo Pérez Guerrero para la Cooperación Económica y Técnica entre los Países en Desarrollo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://www.g77.org/pgtf/finalrpt/INT-16-K09-FinalReport.pdf>
- Núñez Soler, N. E., & González, M. L. (2017). El formato Aula Taller y su incidencia sobre la motivación, el aprendizaje y el logro escolar de niños de nivel primario. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía Y Educación*, 2, 1–15. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/869>
- Núñez, P., & Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*, 15(2), 90-101. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854>
- Núñez, P., & y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- O'kane, M. y Hayes, N. (2006). The Transition to School in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4-16.
- Ochoa Larrota, J., y Navarrete Flores, M. (2023). Transformaciones en el espacio escolar: Efectos de la virtualización durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20(1), 89–110.
- Pramling, I. (2004). How do children tell us about their childhood. *Early Childhood Research and Practice*, 6 (1), 1-15.
- Prout, A. & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Falmer Press.
- República Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Publicación oficial.
- Rochetti, C. (2008). Una mirada crítica a la concepción pragmática de la educación. En A. Arpini y L. Molina (Comp.). *Filosofía, ética, política, educación*. Qellqasqa.
- Rochetti, C. (2011). A propósito de la infancia y la filosofía...entre dos paradojas. En: A. Arpini, M. Alvarado, P. Ripamonti y C. Rochetti (Comp.). *Filosofía y Educación en Nuestra América. Política, escuelas, infancias*. Qellqasqa.
- Serra, S. (2021). El aula comeniana frente a las preguntas por el espacio escolar. En M. Prada Dussán y D. Rubio Gaviria (Editores académicos). *Comenio, 350 años después*. Universidad Pedagógica Nacional, Embajada de la República Checa en Bogotá.
- Skliar, C. (2012). La Infancia, la Niñez, las Interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8 (15), 67-81.
- Southwell, M. (2009). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 30(17), 23-35.

- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/6599>
- Urresti, M.; Linne, J., & Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Grupo Editor Universitario.
- Vázquez Toledo, S.; Cosculluela, C. L.; Sánchez, V. S. & Orús, M. L. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances En Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>
- Vecino, L., & Guevara, B. (2014, diciembre). Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires[Ponencia]. *IV Encuentro RENIJA*. Villa Mercedes, San Luis, Argentina.