

LA PALABRA MENOS PENSADA.
LA DIMENSIÓN POLÍTICA DEL DISCURSO ESCOLAR EN EL JARDÍN DE
INFANTES

THE LESS THOUGHT WORD. THE POLITICAL DIMENSION OF THE
INSTITUTIONAL DISCOURSE IN KINDERGARTEN

Marcela Pérez Blanco*

Resumen

El propósito del artículo es indagar la dimensión política de las prácticas discursivas de las maestras jardineras¹. Se utilizaron observaciones plasmadas por escrito por estudiantes del profesorado. Las prácticas lingüísticas revisadas inhiben la expresión de las(os) chicas(os). También hemos identificado modalidades donde se expresa violencia verbal. Se produce el aprendizaje del descrédito hacia la palabra docente.

Palabras clave: jardín de infantes, discurso docente, dimensión política.

Abstract

The purpose of the article is to investigate the political dimension of the discursive practices of kindergarten teachers. Observations captured in writing by student teachers were used. The revised linguistic practices inhibit the expression of the children. We have also identified modalities where verbal violence occurs. The discredit of the teacher's word is being passed on as a result.

Keywords: kindergarten, teaching discourse, political dimension.

* Dra. en Educación. Licenciada y Profesora para el Nivel Medio y Superior en Educación. Maestra de Educación Primaria e Inicial. Actualmente se desempeña como formadora de docentes de Nivel Inicial en varias instituciones dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <mailto:marceperezblanco@yahoo.com.ar>; ORCID: 0000-0002-6308-6126

¹ Esta es la designación que reciben en Argentina quienes se dedican profesionalmente a la educación de niños(as) hasta los 5 años. En este texto adoptamos el femenino porque la enorme mayoría son mujeres.

Fecha de recepción: 28 – 02 – 2022

Fecha de aceptación: 31 – 05 – 2022

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se focaliza en la dimensión política de la educación en el Nivel Inicial. Este ángulo carece de visibilidad académica y son escasos los estudios que han indagado en el lenguaje y las interacciones en este contexto (Ibáñez et al., 2020). Esto se debe a concepciones romantizadas e idealizadas sobre el jardín de infantes que invisibilizan los atravesamientos concretos que ha sufrido la pedagogía del nivel y que inhiben la reflexión política sobre las(os) niñas(os) y su educación. Se agrega a esto la subestimación teórica dentro de las ciencias sociales, donde la problemática de la niñez a menudo es considerada más en términos de las necesidades del tutorado adulto y menos en términos de agencia de niñas y niños (Batallán y Neufeld, 2011).

Pero el jardín de infantes es una institución social e histórica tan sujeta como cualquiera a los mandatos sociopolíticos que condicionan y modelan la ingenuidad utópica de la proclama constituyente. En cuanto institución escolar configura la base de la experiencia que introduce a las(os) niñas(os) en las definiciones sociales de reglas, valores y actitudes que establecen posibilidades y limitaciones a los comportamientos que los aprestan como alumnas(os) para la educación formal. Generalmente contiene la primera oportunidad de socializar fuera del ámbito familiar y, por lo tanto, constituye uno de los primeros aprendizajes de vida social.

El lenguaje oral desempeña un papel primordial en la educación formal; es el medio a través del cual se realiza gran parte de la enseñanza (Cook-Gumperz, 1988; Edwards & Mercer, 1988; Cazden, 1991) y una de las facetas de la tarea donde se manifiesta un aspecto primordial de la dimensión política en relación con los derechos de las(os) niñas(os) como sujetos sociales: el derecho a la palabra. Este derecho radica tanto en ser receptores de palabras reflexivas, veraces y consistentes, como en ser emisoras respetadas(os) en su expresión y en la atención, cuidado e interés con que se las(os) escucha.

Los derechos no son estáticos y se redefinen en cada contexto histórico-social. Su contenido, alcance y forma surgieron y van siendo transformados como resultado de demandas y disputas sociales concretas por su formulación, defensa y práctica. Iven Saadi (2012) propone pensarlos como resultado de un proceso de interpretación y transformación de necesidades en reivindicaciones.

Los cambios que involucra el desarrollo del estatuto del niño en cuanto sujeto de derechos requieren que la sociedad ejerza en las prácticas cotidianas – en el mundo privado y familiar, en el espacio público y en las instituciones– las implicancias concretas de este paradigma (IIPE-Unesco & OEI, 2009). Las prácticas escolares no están exentas de la obligación de dar y sostener permanentemente la discusión respecto a su ejercicio cotidiano por parte de las(os) niñas(os).

2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Examinamos el discurso de las docentes utilizando elementos del enfoque histórico-etnográfico (Batallán, 2021; Rockwell, 2009). La particularidad de este abordaje y su fundamento epistemológico buscan reconstruir las concepciones implícitas en la lógica que se expresa en el habla y la explicación de los usos y los motivos de su naturalización reconstruyendo las concepciones sociales dominantes y polémicas dentro de la institución escolar y la sociedad (Rockwell, 2009; Batallán, 2021, 2020).

El material empírico sobre el que se basa este trabajo son 36 registros de observaciones de jornadas escolares íntegras o de algunas actividades puntuales de jardines de infantes públicos y privados de diversas zonas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires realizados entre 2013 y 2019². La cantidad de niñas(os) estuvo entre 9 como mínimo y 18 como máximo, con una mediana de 15 presentes.

El foco de la indagación de base de este ensayo estuvo puesto en las prácticas discursivas de las maestras jardineras. El análisis se centró en las oportunidades de hacer uso de la palabra que las prácticas lingüísticas cotidianas de las docentes habilitan³, las características, modos y tonos que utilizan cuando se dirigen a las(os) niñas(os) y las modalidades de recepción que expresan la apropiación que eventualmente estas(os) realizan.

² Agradezco a Milena Leal, Diana Abarca, Mercedes Yamamoto, María Valentina Ferrante, Mayte Cabrejos, Marcela Bocchini y Catalina Rey Keim por su colaboración en la producción de los registros que nutren este trabajo.

³ Desde la sanción de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se han producido multitud de trabajos respecto de estos derechos en general y en particular del derecho a tener voz y ser escuchados. Esta producción ha sido mucho menor respecto a las(os) niñas(os) más pequeñas(os); la mayor parte ha sido dedicada a la reflexión teórica sobre la vinculación de estos derechos con conceptos como participación, ciudadanía, democracia, autonomía, etc. El consenso general es que esta producción teórica ha tenido poca incidencia en las prácticas cotidianas. Para consultar abordajes sociales, didácticos y cognitivos de la problemática lingüística en el jardín de infantes se pueden consultar: Castro & Manzanares (2016), Mérida, González & Olivares (2016), Novella (2012), Pascal & Bertram (2009), Rinaldi (2001), Rubiano (2010), Alfageme, Cantos & Martínez (2003). Poveda, Sebastián & Moreno (2003) son unos(as) de los(as) pocos(as) que estudian una situación cotidiana concreta ("La ronda") con un abordaje etnográfico, pero su perspectiva es psicosocial. Candela (1999) estudia secuencias interactivas en clase para determinar qué contextos e intervenciones docentes propician la construcción de conocimiento.

3. MIRANDO HACIA ATRÁS Y ALREDEDOR

El jardín de infantes surgió como una de las primeras creaciones de la Escuela Nueva (fines del siglo XVIII y principios del XIX). Se erigió como una alternativa a la educación “tradicional” que se destinaba a las(os) niñas(os) mayores, que ya estaban en la “edad de la razón”. Retomando la senda marcada por el *Emilio* de Rousseau, proponía mantener en los primeros años la pureza del desarrollo espontáneo infantil preservándolo –por el momento– de la influencia sociocultural intencional. De ahí que la proclama froebeliana originaria consistiera en un quimérico infantilismo que favorecía el desarrollo “natural” sin interferirlo ni modelarlo. Sin embargo, el jardín de infantes nunca –ni siquiera en la posteriormente edulcorada visión froebeliana– depuso lo que hoy denominamos “disciplinamiento” y que en la época era llamado “educación moral”.

La concepción pedagógica de Fröbel era intensamente religiosa y consideraba que:

“[...] la ley eterna y única [que] gobierna el universo [...] es Dios” y la enseñanza es el camino para que el hombre pueda obrar en la vida según las leyes divinas. Es en este marco que debe entenderse su enfática exhortación a respetar la libertad y espontaneidad del niño. [Porque] toda enseñanza convencional es contraria a lo que la acción de Dios exige del hombre (Fröbel, 2003 [1826]).

Posteriormente se consideró que seguir “la naturaleza del niño” era una forma de forjar “niños bien educados”, en consonancia con criterios racionales dictados por la ciencia. En un periódico alemán de 1840 se describe la vida en un jardín de infantes froebeliano exaltando con admiración el orden y la sumisión a las reglas reinantes en los siguientes términos:

¡Qué vida activa y qué orden sin embargo en ese pequeño Estado de ciudadanos! [...] ¡Cómo aún el más pequeño se siente miembro del gran todo! Lejos de alterar el orden con niñerías y caprichos, *respetan la regla y la costumbre, se someten de buen grado* y se alegran de ser [...] admitidos en una sociedad a la que la unión de fuerzas siempre crecientes, que *trabajan todas en un mismo esfuerzo y tienden a un mismo fin* [...] (Rezzano, 1966, p. 16. cursivas nuestras).

Panegíricos como este –que exaltan la “laboriosidad y el orden”– abundan en las descripciones contemporáneas de las instituciones inspiradas o regenteadas por las pioneras escolanovistas.

Rezzano misma, considerada una exponente histórica del escolanovismo argentino, ratificaba el carácter correctivo y afirmaba que los jardines de infantes tienen entre sus funciones “prevenir y corregir a tiempo estados físicos y espirituales inconvenientes [y] extirpar raíces indeseables de la conducta” (1966, p. 3).

En la Argentina, el ideario escolanovista clásico no alcanzó amplia difusión ni profunda penetración debido a la hegemonía simbólica de la metodología dominante en la educación pública, la llamada “enseñanza tradicional” (Brailovsky, 2019), con la que tuvo que confrontarse desde la creación misma del profesorado para “kindergarterinas” en el seno de la Escuela Normal de Paraná en 1896.

Ponce (2006) describe esta confrontación como un debate respecto de la naturaleza del niño entre el positivismo y las corrientes espiritualistas identificadas con el krausismo. La visión krausista concibe al infante como un sujeto ligado al orden divino, esencialmente bueno y digno de libertad. La interpretación positivista, por el contrario, le atribuía un carácter “salvaje” que requería control y tutela. Pedagogos positivistas preponderantes descalificaban y desvalorizaban las pedagogías espiritualistas y obturaron la expansión del jardín de infantes. En este contexto puede comprenderse la “poca permeabilidad” a la difusión de las “ideas nuevas” (a principios del siglo XX) y su adopción no lineal. Se podría decir que la pedagogía tradicional operó como un tamiz que seleccionó y reinterpretó las ideas de la Escuela Nueva.

Frente a esta situación, las primeras maestras jardineras, como Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria y Custodia Zuloaga (entre tantas otras), reafirmaron su postura casi militante en defensa del jardín y de la “bondad natural del niño”.

Durante al menos un siglo, en la Ciudad de Buenos Aires, el jardín de infantes se expandió institucionalmente como un apéndice de escuelas primarias, a través de salas anexas. Sus maestras estaban sujetas a la supervisión, orientación y autoridad legal e informal de la directora del establecimiento que albergaba la sala. Se constituyó recién como un nivel administrativamente independiente hacia fines de la dictadura cívico-militar a través de la creación de los jardines de infantes nucleados⁴.

Esta prolongada convivencia con las escuelas primarias significó una penetrante exposición a los influjos del normalismo, dentro del cual fueron formadas la mayoría de las maestras de grado, y de la pedagogía tradicional dominante en las prácticas escolares de enseñanza. En algunos jardines estas influencias pregnaron profunda y duraderamente; la autonomía administrativa que se gestó en la década de 1980 no se pudo plasmar totalmente en una identidad pedagógica diferente.

El tecnicismo es otra de las corrientes que ha tenido en nuestro medio la suficiente penetración académica y profesional para dejar rastros en algunas

⁴ Estos básicamente vinculan salas ubicadas en dos o más escuelas cercanas a través de la designación de un equipo de conducción, pero continúan funcionando en ellas.

prácticas cotidianas. Se originó en el contexto de la Guerra Fría. La puesta en órbita, en 1957, del satélite ruso Sputnik I, primero de la historia, se reconoce usualmente como el punto de partida simbólico de esta tendencia teórica. A partir de la alarma que produjo este hecho –expresión del adelantamiento de la URSS en la carrera tecnológica– Estados Unidos se precipitó en múltiples acciones para recuperar el terreno perdido, entre ellas la adecuación de la enseñanza en función del desarrollo industrial.

Así, como forma de control y optimización del proceso educativo, se introdujo la “división técnica del trabajo” que, en realidad, consistió en una escisión jerárquica entre medios y fines. Los fines y su concepción quedaron a cargo de especialistas avalados por las instancias políticas correspondientes y la labor del docente se redujo a ejecutar, en la práctica, el currículo elaborado por aquellos. Empezó a pedírseles que se ocupasen solo de diseñar los medios para conseguir los objetivos prescriptos. El “saber hacer” comenzó a consistir en dominar las fórmulas del logro de los resultados en el menor tiempo posible, con el mínimo de esfuerzo y desentenderse de examinar su lógica. Esto simplificó (y descualificó) el trabajo docente. Como derivación de la competencia geopolítica se puso a las(os) maestras(os) a servir designios ajenos e incuestionados. En esto consistió la “racionalidad tecnocrática” en la enseñanza.

Ello no significa que los diseños curriculares elaborados carezcan siempre y en todos los casos de una perspectiva pedagógica animada de valores ético-políticos estimables, pero con la excusa de la persecución de la eficiencia se pregonó que las(os) docentes no debían pensar en ellos y se recayó en cierta indiferencia y apatía éticas. Durante la formación de grado y en servicio estas problemáticas no son asiduamente abordadas, ya que se prioriza lo referente a la planificación y se relega el momento interactivo del vínculo con las(os) niñas(os). Una de las razones podría ser la persistencia de la tradición tecnicista.

De esta forma, más allá de las intenciones declaradas por el programa utópico fundante, el jardín de infantes argentino realmente existente se asienta en un entramado de tradiciones pedagógicas diversas e incluso contradictorias entre sí y con las originarias.

4. POLÍTICA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Es sabido que la eficacia de los diseños curriculares para modelar las prácticas docentes es limitada. Sin embargo, un documento curricular, en cuanto formulación de un proyecto educativo público, permite identificar la orientación tanto de las respuestas del Estado a las necesidades, demandas y derechos de cada franja etaria, como de las concepciones respecto de ellas. Los propósitos, objetivos y contenidos vehiculizan los lineamientos declarados de las políticas públicas respecto de la educación lingüística de las(os) niñas(os) y,

en ese sentido, constituyen un escenario de prescripciones que enmarcan desde afuera la tarea de la sala.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires coexisten dos diseños curriculares en uso para la educación inicial de niñas(os) de 4 y 5 años: el diseño curricular aprobado por la Resolución N° 1.226 de julio de 2000 y el aprobado por la Resolución N° 5.755 en noviembre de 2019.

El Diseño de 2019 reconoce desde el principio “aportes de los documentos curriculares anteriores”, lo que habla de una continuidad intencional. Ambos coinciden en que es tarea de la escuela, en todos sus niveles, que la interacción en el ámbito escolar genere las condiciones para que las(os) niñas(os) se comuniquen en variadas situaciones, con diversos propósitos, en contextos comunicativos variados y aprendan a participar de manera activa en la comunidad de hablantes cada vez más amplia. Y –lo que es fundamental desde la perspectiva de este trabajo– ambos coinciden en afirmar que es función del jardín de infantes “hacer valer y afianzar el derecho a la palabra” de las(os) niñas(os) (Diseño Curricular, 2000, p. 266; 2020, p. 170). Esta continuidad entre ambos diseños es relevante, ya que son documentos emanados de dos gestiones bien distintas entre sí respecto al proyecto político en general y el educativo en particular.

5. LA FUNCIÓN INSTRUCCIONAL DEL DISCURSO ESCOLAR

La función instruccional es propia del discurso escolar. Orientar los procesos cognitivos y expresivos de las(os) niñas(os) en un sentido considerado pedagógicamente válido es una de las tareas específicas asignadas a la intervención docente. La regulación de los procesos de desarrollo también le es inherente. El sistema escolar en su conjunto consiste en un dispositivo que produce cursos específicos de desarrollo infantil. En este sentido, la práctica pedagógica puede ser considerada una práctica de gobierno de la constitución subjetiva de las(os) niñas(os) implicados en ella (Baquero, 1996).

El estudio sistemático del discurso docente ha denominado “lección” al formato discursivo escolar por excelencia, cuya función es asegurar el control del flujo comunicativo y destacar, en las interacciones orales que se suscitan, los aportes pertinentes desde el punto de vista del contenido a enseñar (Cazden, 1991).

Entre la planificación formal que realizan las maestras y la experiencia educativa efectiva de las(os) niñas(os) existe un hiato porque lo que aprenden es la forma concreta que adoptan las prescripciones curriculares en la redefinición que se produce en la instancia interactiva de la enseñanza (Eggleston, 1980; Perrenoud, 1990; Doyle, 1995; Rockwell, 2008, entre otros).

El análisis de los pormenores de estas circunstancias interactivas concretas permite advertir que la producción del curriculum real no solo es situada sino además plural y diversa. Por lo tanto, las experiencias educativas –

aun entre las(os) niñas(os) de una misma sala y maestra— son múltiples y heterogéneas. Las intervenciones lingüísticas situacionales de la maestra determinan distintos cursos, carácter, densidad y extensión a los contenidos efectivamente enseñados.

La maestra mostró una imagen de un busto de Sarmiento y dijo:

—Ahora miren esta imagen... ¿Tiene mucho pelo?

—No, solo la mitad, arriba no tiene —contesta Leandro.

—Y tiene pelo blanco —interviene Amelia.

—Sí, también tiene canas. ¿Y las cejas? ¿Son finitas o gruesas? —prosigue la maestra.

—Gruesas y también son blancas —responde Jenaro.

—Y miren la frente. ¿Está lisa?

—No, tiene muchas arrugas —dice Tiziana.

—Sí, tiene arrugas. Ahora lo que vamos a hacer es dibujar a Sarmiento. Vayan a sentarse en dos grupos en las mesas.

Los niños comenzaron a dibujar. La mayoría dibujó el retrato poniendo énfasis en los rasgos que antes habían observado con la maestra.

Las preguntas que hizo la maestra tenían el propósito de orientar la atención, la observación y, por ende, la producción gráfica de las(os) niñas(os) hacia determinadas características del modelo que iban a tener que dibujar para que se abocaran a realizar una copia lo más fiel posible. La mayoría lo logró. No obstante, en cuanto sujetos activos de aprendizajes y agentes sociales, las(os) niñas(os) son aptas(os) para ejercer el pensamiento autónomo y realizar en forma independiente elaboraciones divergentes a lo establecido.

Una nena lo dibujó con una sonrisa y la maestra señaló:

—Brenda, mirá la boca ¿Se está riendo o parece enojado?

—Yo quiero que esté feliz —contestó Brenda.

La maestra continuó caminando entre las mesas y mirando las producciones de las(os) otras(os) chicas(os).

Otra niña comenzó a dibujar a Sarmiento de cuerpo entero. La maestra dijo:

—Sabes qué, Mayra, te voy a dar otra hoja, porque yo no dije que le dibujaran el cuerpo a Sarmiento.

Las intervenciones de la maestra, al distinguir producciones aceptables e inaceptables establecen en acto los límites concretos del concepto que está enseñando. De esta manera, más allá de los objetivos y contenidos comunes a todo el grupo que la maestra haya consignado formalmente en su planificación, a través de intervenciones verbales circunstanciales, fortuitas y probablemente

imprevistas, se produjo una redefinición situacional de ellos. Así, para el grueso del grupo, el contenido curricular aprendido fue “reproducción de un dibujo de un busto”; para Mayra “dibujo de un busto” (ya que la maestra puso énfasis en la principal característica que lo distingue de cualquier otro retrato) y en rigor solo Brenda dibujó “un busto de Sarmiento” porque la producción que realizó le permitió explorar los alcances y los límites del concepto “busto” y de las variaciones de las expresiones faciales del sanjuanino.

La constatación de esta diversidad situacional es, por un lado, auspiciosa, ya que estalla la ilusión de homogenización absoluta con la que amenaza el sistema escolar desde su concepción misma; pero, por otro lado, plantea inquietantes cuestiones respecto a la equivalencia de dichas experiencias de aprendizaje y su efecto sobre la igualdad educativa.

6. EL INICIO

Un momento importante del desarrollo de la clase⁵ es el inicio o cuando se presenta el tema que se abordará o se les indica a las(os) niñas(os) de qué se ocuparán. En ese momento las maestras se suelen valer de las herramientas que provee el ya mencionado formato “lección”. La “lección” está constituida por secuencias IRE (Iniciación del maestro, Respuesta del niño y Evaluación) recurrentes. Esta recurrencia consiste no solo en que una sucede a otra, sino en que las preguntas están calculadas para que cada una de las respuestas de las(os) estudiantes den el “pie” que la maestra necesita para la pregunta de la próxima secuencia que hará avanzar la actividad en el sentido que se tenía previsto (Cazden, 1991).

Como toda pregunta, esta tiene muchas respuestas posibles y a veces lo que contestan las(os) niñas(os) no es lo que permite avanzar hacia el meollo de la clase. En un intento de obtener las respuestas que se necesitan para mantener la conversación en el curso previsto, generalmente se utilizan dos estrategias: la preformulación y la reformulación. La preformulación consiste en insertar alguna expresión que oriente a las(os) niñas(os) hacia el área de experiencia relevante para contestar la pregunta. En esta está implícita una respuesta esperada. La reformulación puede llegar incluso a la sugerencia explícita de respuestas como un menú dentro del cual identificar la correcta (Cazden, 1991).

La siguiente secuencia de la conducción del inicio de la clase presenta un recorrido IRE muy habitual en las prácticas en el Nivel Inicial:

La maestra reunió a las(os) niñas(os) en una ronda y les dijo:

—Dentro de muy, muy, poquito va a haber un cumpleaños.

⁵ En el Nivel Inicial argentino se suele utilizar el término “actividad”, pero para evitar confusiones hemos preferido utilizar la denominación canónica “clase”.

- ¿De quién? —preguntó Tomás.
- ¿Se acuerdan que contamos una historia donde estaba la escuela? ¿Entonces, de quién es el cumpleaños? —evocó la maestra (preformulación).
- ¡De Sarmiento! —contestó Paula.
- ¡Muy bien! ¡De la escuela! Y piensen, ¿qué podríamos hacer de decoración? —exclamó la maestra.
- Pintamos —respondió Matías.
- ¿Y en un cumpleaños qué hay? —(preformulación)
- Globos —indicó Tomás.
- Piñatas —agregó Matías.
- Regalos —completó Tamara.
- ¡Torta!, ¡hay una torta! —gritó Lisandro.
- Bueno, entonces, ¿qué representa al cumpleaños de la escuela? —insistió la maestra.
- ¡El fútbol! —dijo Manuel.
- ¡Jajaja! Sí, también el fútbol representa a los argentinos. Y entonces, ¿qué llevan a la cancha los argentinos en un mundial para distinguirse de los otros países? —(preformulación)
- La hinchada —dijo Matías.
- ¡Yo soy de Boca, Señor! —anunció orgullosa Paula.
- La hinchada grita pero... ¿Qué tiene en la mano cuando grita? —(preformulación)
- ¡Los colores de la bandera! —contestó Matías.
- ¡Muy bien! Los colores de la bandera.

Mientras las(os) niñas(os) decían entre ellas(os): “comida, juegos, globos”, la Maestra declaró:

- Hoy vamos a hacer muchas banderas, para que todos sepan que es el cumpleaños de la escuela. ¡Y las colocaremos el día del acto cuando vengan los papás!
- ¿Muchas? —preguntó Lisandro.
- ¡Sí! ¡Muchas! Ahora vamos a la sala.

A pesar de la estrategia utilizada, como puede apreciarse, la tarea se hizo dificultosa (para llegar a la confección de banderas para el cumpleaños de la escuela se pasó por globos, piñatas, fútbol, hinchada, etc.) porque las respuestas de las(os) niñas(os) provenían de experiencias que ellas(os) consideraron relevantes, pero que no se avenían al rumbo que la maestra tenía en mente. Por este motivo también se utilizaron estrategias “nativas”: se pasaron por alto muchas de las respuestas que no conducían hacia la dirección prevista y a una

de ellas se la adecuó a los propósitos didácticos asimilando “Sarmiento” a “escuela”.

Tanto la preformulación como la reformulación de las preguntas son técnicas para conducir el flujo discursivo al tema o actividad que se desea proponer lo más rápido y económicamente posible. La maestra conoce el punto de llegada y elige un punto de partida, pero el itinerario que en definitiva adquiere la lección en la práctica concreta se despliega en la tensión entre la trayectoria que tiene la maestra en mente, solo insinuada implícitamente en las preguntas que realiza, y las respuestas –imprevisibles– de las(os) niñas(os).

Cuando estas respuestas desvían el curso previsto, las maestras tienen dos alternativas: o las ignoran o las retoman. Si deciden retomarlas tendrán que crear nuevas preguntas que las vinculen con el tema/actividad principal. En esta ida y vuelta la lección puede adoptar recorridos indirectos y sinuosos. Cuando esto sucede, la lógica de la interacción es cada vez más extraña a las(os) niñas(os). Su sentido e intencionalidad no solo les son desconocidos, sino imprevisibles, y este hecho reduce sus posibilidades de una participación significativa y pertinente.

7. MECANISMOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DEL CIRCUITO LINGÜÍSTICO OFICIAL

En todas las salas las(os) niñas(os) producen entre ellas(os) profusos intercambios lingüísticos informales, por fuera de los límites del discurso regulado por las maestras, que no están destinados a ser públicos ni son compartidos más allá del ámbito de su producción. A estos circuitos los podemos denominar extraoficiales. Pero las docentes crean y sostienen distintas estrategias para asegurarse un lugar central en la comunicación oficial de la sala. En los espacios que hemos denominado “extraoficiales” las(os) niñas(os) se comunican con sus pares en redes horizontales en forma significativa, potente y fluida. Es en el nivel formal de las interacciones lingüísticas escolares donde el esquema tradicional muestra sus límites para promover la espontaneidad expresiva y la profusión comunicativa.

Si bien cierto control sobre el flujo discursivo forma parte de las herramientas que las docentes necesitan para cumplir su tarea educativa, en las clases típicas, su dominio lingüístico puede exceder la razonabilidad pedagógica que proyectan los lineamientos prescriptos por los documentos curriculares y los objetivos y contenidos declarados de la planificación. De hecho, las reglas implícitas de la comunicación escolar entregan a las docentes el dominio absoluto de la circulación de la palabra: pueden dirigirse a cualquiera de las(os) alumnas(os) en cualquier momento, desde cualquier lugar de la sala y en cualquier volumen o tono de voz (Cazden, 1991).

El “Intercambio” es una estructura de actividad bien definida que se organiza alrededor de preguntas abiertas, amplias e inespecíficas (“¿Quién tiene algo que contarnos?”). Esta pregunta, en principio, habilita una oportunidad para que cada niña(o) se explaye sobre un asunto de su elección. Técnicamente constituye un contexto para producir relatos (principal pero no únicamente de experiencias personales). Esta forma de organización de la actividad tiene interés especial porque es la única oportunidad pensada originariamente para que las(os) niñas(os) puedan crear textos orales elaborados aportando algo más que breves respuestas a las preguntas de la maestra (Cazden, 1991).

La siguiente secuencia tiene algunos rasgos que permiten considerarla un momento de “Intercambio”. La consigna “cuenten lo que dibujaron” es un poco más restrictiva que las clásicas, pero igualmente es adecuada para dar lugar a una intervención de las(os) niñas(os) extensa y compleja:

Después de contar un cuento la maestra pide a las(os) niñas(os) que dibujen algo sobre él y una vez concluida la actividad, muestra las producciones una por una a todo el grupo:

—Ahora quiero que me cuenten sus dibujos del cuento “Sonia va al médico”. Este dibujo es de Mateo. ¿Qué es, Mateo?” —dice mientras muestra el dibujo.

—Es un juego de grandes de broma.

—¿Pero que había que dibujar? ¿Te acordás?

—A ellos.

—¡De Sonia, que iba al doctor! ¡¿Y vos a quién dibujaste?! Mateo permanece en silencio.

—¡Tenés que prestar atención! —continúa la maestra—. Y este... Lautaro, ¿qué dibujaste?

—A Sonia.

—¡Muy bien! Bautista, ¿vos a quién dibujaste?

—Al doctor.

—¡Precioso el doctor! —mostrando otro dibujo—. ¿Y este? ¿Bianca, qué dibujaste?

Bianca permanece en silencio.

—Bueno, ¡hermoso! —mostrando otro dibujo—. Melany, ¿qué dibujaste?

Melany también permanece en silencio.

—Bueno, ¡no se acuerda! —y continúa mostrando dibujos.

Como en la “lección” también aquí el flujo discursivo está organizado con base en secuencias IRE. La diferencia es que —de acuerdo a las características del formato “Intercambio”— no hay una dirección

predeterminada hacia la que tiene que dirigirse la circulación lingüística, sino un eje común transversal. Por este motivo a todas(os) se les pregunta lo mismo.

Si bien el propósito principal del intercambio es crear y ofrecer un contexto conversacional donde las(os) niñas(os) se puedan extender en sus intervenciones, ellas(os) respondían con una frase muy breve (a veces una sola palabra) y sus intervenciones se centralizaban en la docente configurando un esquema “radial”.

Los indicadores verbales y no verbales de la docente revelaban cierta premura por proseguir de modo que el tiempo alcanzara para preguntarles a todas(os) las(os) niñas(os). Mirar a otra(o) niña(o), decir su nombre y formularle la pregunta era, por supuesto, una indicación evidente de que se avanzaba hacia el turno siguiente. Pero antes de esto, enunciar la frase “muy bien” (o cualquier otra expresión evaluativa) tenía la función de rematar el relato de cada niña(o) y fungía como indicio de la finalización del tiempo. Esta prisa quizás explique que cada una(o) haya sido preguntado solo una vez y la ausencia de nuevas preguntas que animaran y ayudaran a las(os) niñas(os) a construir relatos más complejos.

La omnipresencia del canon tradicional del aparato escolar explica tanto el mandato homogeneizador (que todo sea siempre igual para todas(os) –en este caso que “todas(os) sean preguntadas(os)”– y las restricciones temporales que conlleva, así como la centralidad de la docente.

El torrente discursivo de las(os) niñas(os) está totalmente concentrado en la maestra. La única interlocutora válida pareciera ser ella: todas(os) le hablan en exclusividad y solo por ella les interesa ser escuchadas(os). Que el auditorio se reduzca a una sola persona significa presiones tanto para las(os) chicas(os) como para la maestra: todas(os) las(os) niñas(os) tienen que competir entre ellas(os) por un turno exclusivo para hablar, sin garantías de ser efectivamente escuchadas(os) con la atención requerida porque la maestra tiene que atender multiplicidad de demandas simultáneas.

De ese modo el “Intercambio”, un tipo de organización de las actividades de clara inspiración escolanovista, fue capturado por la reinterpretación teórico-práctica del paradigma educativo tradicional lo que diluyó su potencialidad comunicacional. La alternativa sería participar en una sola conversación colectiva común, horizontal y radial.

8. HALAR EN EL JARDÍN

En el Nivel Inicial el monopolio de la palabra docente es mayor aún que en otros niveles (Castro Zubizarreta, 2010). El control disciplinario que se oculta en el lenguaje cotidiano de las docentes se pone en juego en múltiples situaciones. Una estrategia a la que se recurre es desalentar la participación espontánea de las(os) niñas(os).

Antes de empezar a contar un cuento sobre ir al médico, la maestra dijo:

—¿Saben qué es ir al médico? ¿Qué saben?

—El médico es para que se curen —respondió Ayelén.

—¡Sí, para que se curen! —dijo Lautaro.

La maestra mirando a Lautaro dijo:

—Sigamos... todos tenemos que ir al médico...

—Yo fui al médico el otro día y me pesaron —acotó Lautaro.

—Bueno, sigo... —dijo la maestra.

—¡Señooo! —exclamó Lautaro.

—¡Sííí, te escucho corazón! —repuso la maestra y prosiguió—. Vamos siempre cuando estamos enfermos o para que nos revisen... Miren acá —exclamó la maestra y mostrando la imagen de la siguiente página continuó leyendo—. ¡Hoy me parece que nuestro amigo está hablando mucho! —comentó mientras miraba a Lautaro.

Las reglas y condiciones de la participación lingüística en las salas de jardín son nuevas, distintas y mucho más difíciles que en el seno de la mayor parte de las familias. Las normas que regulan qué temas son aceptables difieren de las conversaciones en la mayoría de los ámbitos domésticos. Hablar supone superar el umbral de inhibición de exponerse ante un auditorio y, además, cuando la maestra asigna un espacio de intervención es posible que los deseos de hablar hayan menguado o desaparecido. Las(os) niñas(os) que superan todos esos obstáculos y exhiben mayores destrezas para autogestionar su propia participación a menudo encuentran muestras de desaprobación. Los rituales lingüísticos cotidianos enseñan pronto que la iniciativa no solo no es alentada o valorada, sino que muchas veces ni siquiera es aceptada.

Esta cuestión puede ser considerada un aspecto más de la conocida antítesis doméstico-institucional: por muchos motivos⁶ puede presumirse que actualmente en el ámbito doméstico, las(os) niñas(os) gozan de cierta exclusividad y en el espacio colectivo constituido por la escuela, en cambio, el tiempo individual es limitado. En este sentido, aprender a hacerse un lugar propio dentro del grupo constituye uno de los aprendizajes inherentes a la escolarización y al “oficio de alumno”.

Es sabido que la escuela originariamente surgió como un dispositivo de preparación para el ejercicio de la ciudadanía. Ser “alumno” constituye la forma escolar que adquiere la participación en la esfera pública durante la infancia.

⁶ Reducción del tamaño de los núcleos familiares; descenso en la cantidad de hijas(os); concepciones asociadas a la importancia de reconocer y atender a los pensamientos y sentimientos, etcétera.

Involucra demandas de acomodación a las pautas sociales mucho más desafiantes y decisivas que las cognitivas. Estas pautas sociales pueden variar de una docente a otra, pero siempre generan un ideal de excelencia de acuerdo al que se clasifican y jerarquizan a las(os) alumnas(os) reales (Perrenoud, 1990). Las(os) “mejores alumnas(os)” serán aquellas(os) cuyos comportamientos se ajusten más a las reglas que su docente valora.

Tal como lo señalaron Apple & King (1989), al valorar negativamente la locuacidad las(os) alumnas(os) consideradas(os) “más exitosas(os)” serán las(os) niñas(os) calladas(os). De esta manera se desalientan las primeras incursiones en la esfera pública y podría estar sentándose las bases del silencio ciudadano.

9. ¿QUÉ “COSAS” HACEN LAS MAESTRAS CON LAS PREGUNTAS?

La conocida teoría de John Austin (1982 [1962]) permite analizar los actos que se producen en la escuela por medio del lenguaje. La hemos utilizado para identificar varias “cosas” que las maestras hacen a través de las preguntas (locución).

Mediante preguntas (“¿Juntamos los vasos Guada?”, “Zoe, ¿limpias las mesas?”) se regulan implícitamente los comportamientos de las(os) niñas(os) solicitándoles acciones de otro modo que a través del escueto –y explícito– imperativo.

A través de preguntas cerradas donde una regla es enunciada en términos interrogativos (“¿se pega en el jardín?” o “¿tengo que dar vuelta la hoja y dibujar del otro lado?”), señalan perlocucionariamente la transgresión de la norma en cuestión.

Otro uso es advertir a las(os) niñas(os) que su conducta podría tener una consecuencia desagradable para ellas(os). Ilocucionariamente ofrecen una posibilidad de elegir, pero una de las opciones es claramente indeseada para las(os) chicas(os):

La maestra dijo: “¡No hay que dibujar la hoja del amigo, los voy a separar! ¿Quieren que los separe?” Los dos niños responden al mismo tiempo: “No”, y continúan dibujando.

A veces las preguntas no se utilizan para interrumpir acciones indeseadas sino para inducir comportamientos deseables (siempre desde el punto de vista de las maestras):

La maestra dijo: “¿Querés escuchar el cuento o querés armar? ¿Viste que armabas cosas lindas?”

Esta locución consiste en una pregunta que ofrece la posibilidad de optar entre dos alternativas y analíticamente se distingue la sugerencia de que el niño optara por un juego de construcción (dimensión ilocucionaria) y la intención de persuadirlo de que se quedara solo en un rincón armando cosas (dimensión

perlocucionaria), ya que cuando se integraba a la actividad grupal se producían interrupciones.

Si bien el poder performativo es inherente al lenguaje y no una particularidad del discurso escolar, esta opacidad de los enunciados, como mínimo, desorientan, cuando no dificultan o directamente obturan las respuestas u objeciones argumentadas de las(os) niñas(os).

Muchas preguntas que parecen abiertas son cerradas debido a la forma y el contexto en el que se plantean. “¿Cómo están?”, por ejemplo, es una pregunta formalmente abierta que, mediante una entonación exclamativa, la elongación de las vocales, una enunciación más lenta al final y en el marco de un ritual compartido, se convierte en una pregunta inequívocamente cerrada que convoca a una respuesta coral, uniforme y monocorde: “¡Bieeeeeen!”

10. APRENDIZAJE Y NATURALIZACIÓN DEL MALTRATO

10.1. La exposición pública

Aunque existen situaciones de maltrato físico en algunas instituciones de Nivel Inicial nos enfocaremos en el emocional por ser el único tipo de maltrato que se vehiculiza a través del lenguaje. El maltrato psicológico o emocional consiste en conductas de adultas(os) con responsabilidades de cuidado que causan o puedan llegar a causar deterioros en cualquier área del desarrollo (Averbuj, 2010). Existen varias formas: una es la agresión verbal, que es definida como la creación de climas de miedo, hostilidad y/o ansiedad a través del lenguaje.

Algunas maestras, para recordar el uso de las normas o penalizar su incumplimiento, utilizan estrategias que exponen los errores o las faltas de las(os) niñas(os) públicamente. Las prerrogativas que el discurso escolar les otorga incluye hablar a un(a) alumno(a) en particular de algo personal o individual en frente del resto exponiéndolo a experiencias diversas que, en algunas situaciones, pueden ser de vergüenza, humillación, etcétera.

Señalar los errores posiblemente sea inherente al rol docente y, por lo tanto, no solo es inevitable, sino necesario. Pero hay maneras de hacerlo en forma tranquila y afectuosa de manera que la exposición no sea violenta para las(os) niñas(os). Hallamos maltrato psicológico en las situaciones en que la exposición es realizada en términos hostiles, descalificadores o agresivos, que pueden provocar la burla de las(os) compañeras(os):

—Necesito que Matías se ponga en órbita [por]que está paveando.

O sentimientos de inadecuación o vergüenza:

Al ver que Maxi comienza a pararse y girar en el centro de la ronda, la maestra le dijo: “¿Puede ser que estás en tu mundo?”

Y situaciones en que el lenguaje utilizado vehiculiza expresiones degradantes.

Varias de estas intervenciones incluyen el uso del *ustededeo*. Como señaló Maddonni después de historizar la connotación social del uso de este pronombre, “podría tener que ver con un distanciamiento necesario para marcar un límite” que colocaría a las(os) niñas(os) en posición de un sujeto adulto. “La concepción que reinaría tendría que ver con un sujeto adulto que sabe, que conoce y merece respeto y no con la de un niño que aún no sabe” (2018, p. 105). Se podría conjeturar entonces que el uso del *ustededeo* tendería a amplificar la gravedad del error que se le imputa al(la) niño(a) al ubicarlo(a) en la posición de un sujeto “adulto” plenamente responsable por las consecuencias de sus actos.

El uso del *ustededeo* también implica una retracción afectiva de la maestra y la construcción de una distancia emocional que evoca la diferencia con el ámbito doméstico, el trato informal y las relaciones afectuosas. De esta forma recuerda y acentúa la ausencia familiar, la situación de institucionalización y crea una ficción de aislamiento. El niño no solo se ve puesto en un lugar de imputabilidad sino de soledad. El *ustededeo* ubica al niño en un lugar de indefensión y vulnerabilidad. En este sentido constituye una anomalía dentro del lenguaje prototípico de las salas de jardín. En lugar de disfrazar las imposiciones con formatos lúdicos, subraya y acentúa el carácter autoritario.

10.2. La desconfianza como maltrato

Las expresiones que hemos calificado como maltrato psicológico anticipan y auguran imposibilidades de las(os) niñas(os). Desde la perspectiva de los actos del lenguaje, la dimensión ilocucionaria de estas expresiones consiste en una manifestación de desconfianza (o de no confianza) en el futuro de las(os) niñas(os) (aprendizaje, desempeños, oportunidades, etc.). Esta desconfianza también se manifiesta en la atribución de intenciones o sentidos nocivos o malignos a los comportamientos de las(os) niñas(os) (“se hace el que llora y me está tomando para el churrete”) e impregna de hostilidad enunciados que en principio podrían estar pedagógicamente justificados, ya que formalmente pueden ser considerados invocaciones a la reflexión (“usted no tiene que repetir, porque si se equivocan, usted también se equivoca, tiene que pensar”).

La desconfianza –tanto como la confianza– son poderosas porque cada una de ellas vehiculiza una idea del otro que se pone en juego, y los seres humanos a menudo responden de forma especular actuando según aquello que perciben que las(os) otras(os) piensan, creen o sienten por ellas(os). Calificar a alguien (positiva o negativamente) tiene un impacto poderoso porque estos vaticinios se constituyen en Verdad por el propio efecto de la palabra que ha sido dirigida al otro y no porque anuncien una realidad preexistente.

La idea que las(os) educadoras(es) tienen de las(os) estudiantes en general y de cada una(o) en su singularidad es “decisiva para su progreso [...] esto vuelve la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante” (Cornú, 1999: 22). De esta manera, la manifestación de desconfianza, en cuanto puede llegar a causar deterioros en algún área del desarrollo, configura un maltrato psicológico.

Es imprescindible e impostergable dilucidar los motivos por los cuales estas herramientas tan inapropiadas forman parte del lenguaje aceptable dentro de las instituciones educativas, aunque persigan un fin que en sí mismo puede ser valioso. Es un punto que requiere más indagación tanto en la formación de grado como en la capacitación en servicio y la socialización profesional.

11. REFLEXIONES FINALES

Hemos revisado prácticas lingüísticas que vertebran el proceso de circulación discursiva alrededor de la figura del(la) docente. Estas prácticas son usos discursivos que inhiben la expresión de los saberes, pensamientos y sentimientos de las(os) chicas(os), incluso más que los formatos característicos del discurso escolar canónico. También hemos identificado modalidades heterodoxas donde se produce violencia verbal.

El análisis de la documentación de campo nos ha permitido discernir que en algunos jardines de infantes se minimiza la centralidad de las(os) niñas(os) tanto en su carácter de sujetos de aprendizaje como de sujetos sociales y que se auspician interacciones lingüísticas que omiten brindarles espacios para hablar y ser escuchadas(os). Posiblemente sean prácticas que manifiestan en uso vestigios de la histórica confluencia entre la Escuela Nueva y la Pedagogía Tradicional.

Esas concepciones pedagógicas se reactualizan cotidianamente en prácticas lingüísticas naturalizadas por sedimentación de rutinas, que devienen automatismos y que configuran un estereotipo del lenguaje de las docentes de Nivel Inicial; un patrón estándar que “recibe” a las(os) maestras principiantes que se insertan en el ámbito laboral y cuyo aprendizaje y ejercicio forma parte del desempeño del oficio.

Es imprescindible considerar que los treinta años transcurridos desde la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en términos históricos y de transformación de las concepciones sociales, son un lapso acotadísimo. La pregnancia del paradigma que trae consigo la Convención, con la modificación teórica y de las prácticas asociada a ella, recién está comenzando a producirse. La persistencia de rasgos tecnocráticos conspira contra la reflexión, el cuestionamiento y la revisión de los fines de las prácticas que la Convención requiere. El Nivel Inicial no está exento de encarar una

reflexión sería sobre la dimensión política de la palabra de y hacia las(os) niñas(os) ya que no se trata solo de ganas o deseos infantiles por hablar y ser escuchadas(os). Es un *derecho* que les pertenece.

11.1. “De nadie hacia nadie”

Otro aspecto del problema –a nuestro juicio igualmente central– es que aparentemente las(os) niñas(os) muchas veces son indiferentes a lo dicho por algunas docentes. En ninguna situación realizaron grandes manifestaciones de malestar –ni siquiera en las que hemos calificado como maltrato–. Salvo la efectucción de la acción solicitada (o la cesación de la reprobada), las emisiones verbales de la maestra provocan cambios en sus conductas solo momentáneamente. Se podría decir que se produce el aprendizaje del descrédito hacia la palabra docente.

Larrosa (2004), desde la filosofía, cuestiona ese lenguaje que es emitido automáticamente, en forma impersonal y rutinaria; que no produce efectos o impactos observables e inmediatos ni en quien lo dice ni en quien lo escucha; que produce, pero por decantación, por sedimentación; que genera sentidos difusos y confusos, desconfianza e incredulidad. Este lenguaje enseña la trivialización del mensaje y, por ende, de su emisor.

La intención comunicativa está alterada y trastornada. Son palabras desancladas de los significados genuinos de las prácticas y las situaciones que les dan sentido. Significan una cosa muy distinta a la que dicen y a lo efectivamente dicho lo desdeñan y lo traicionan. Para esta experiencia del lenguaje, cuestionar, explicar, argumentar o hacer el esfuerzo de entender no tiene ninguna eficacia.

El cuestionamiento, actualización y renovación del lenguaje que se les dirige a las(os) niñas(os) es demandado por la emergencia del paradigma de derechos y el cambio en las condiciones de producción de ciudadanía, pero también para impedir que el lenguaje de las maestras se vacíe de sentido y de potencia. Ellas mismas abdican del significado y el peso de sus propias palabras cuando, por citar un ejemplo clásico, repiten invariablemente el uniforme y mecánico “¡qué lindo!” que se expresa rutinariamente ante cada producción de las(os) niñas(os) y que entrega una muestra de la trivialización del lenguaje que cotidianamente les dirigen. Es una forma de dimitir del valor de la palabra porque es convalidar la insignificancia que las(os) chicas(os) le atribuyen. La lengua vacía, mecánica, automática, no solo cosifica a las(os) niñas(os), refuerza y confirma la destitución de la figura institucional de la maestra.

El lenguaje escolar está asociado con la cuestión más general de la pérdida de legitimidad de la escuela y de la autoridad de las docentes y, por esta vía, incluso con los problemas de aprendizaje y la patologización y medicalización de las(os) niñas(os). Se enmarca así en el problema más amplio y profundo del vaciamiento del significado y el sentido del lenguaje en la

sociedad, que la despoja de su poder para comprender, apropiarse y eventualmente transformar el mundo.

11.2. Retomando la tradición de cuestionar tradiciones

Para transformar este estado de cosas el Nivel Inicial necesita revisar no solo sus prácticas lingüísticas sino las concepciones que las nutren. Para deconstruir las matrices de sentido que dejan en sombras la dimensión política de la educación de la niñez es necesario abrir, entre los docentes, el debate respecto de la opacidad valorativa impuesta por el tecnicismo y hacer circular nuevos significados.

Es preciso que la relación entre las prácticas cotidianas y los derechos a la palabra de las(os) niñas(os) se contemple como un problema relativo a la formación ciudadana y democrática de la infancia.

Es imprescindible recuperar la tradición combativa que nos legaron maestras jardineras históricas, que dieron todas las batallas (sociales y pedagógicas) contra concepciones de la infancia retrógradas y obsoletas.

Ahora toca desafiar lo naturalizado y llevar la discusión a todos los espacios donde se esté librando la pugna por los derechos de la infancia.

REFERENCIAS

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia: Madrid.
- Apple, M.W. y King, N.R. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (comps.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Austin, J. L. (1982 [1962]). *Cómo hacer cosas con las palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Averbuj, G. (2010). *Maltrato infantil: Orientaciones para actuar desde la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Batallán, G. (2020). Antropología y metodología de la investigación. *Revista de la Academia*, 30, 199-219. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.1853>
- Batallán, G. & Neufeld, M. R. (Comp.) (2011). *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Batallán, G. (2021). *Antropología y metodología de la investigación: contribución al debate conceptual y pedagógico*. La Academia. Santiago de Chile.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Candela, Antonia (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000804>
- Castro Zubizarreta, A., & Manzanares Ceballos, N. d. (2015). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004
- Castro Zubizarreta, Ana (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 789-796. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio et al., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años. Año 2020. Ministerio de Educación. G.C.A.B.A.

- Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 4 y 5 años. (2000). GCABA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Buenos Aires.
- Doyle, W. (1995). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8, p. 3-11
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del curriculum escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Fröbel, F. (2003 [1826]). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Universal.
- IIPE-Unesco & OEI (2009). Primera infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186328/PDF/186328spa.pdf.multi>
- Larrosa, J. (2004). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa & C. Skliar, *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maddonni, T. (2018). “Todos cargamos con una cruz en nuestras espaldas”: El poder performativo del lenguaje. En G. Batallán, L. Dente & M. Visintín (Coords.), *Crítica y transformación escolar*. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., & Olivares García, M. (2016). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 445-462. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Christine Pascal & Tony Bertram (2009) Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:2, 249-262, <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. En A. Malajovich (Comp.), *Experiencia y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Poveda, D., Sebastián, E. & Moreno, A. (2003). ‘La ronda’ como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 131 - 146
- Rezzano, C. (1966). *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia, *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange* 8 (4), 1- 4
- Rockwell, E. (2008). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, 2006.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubiano, E. (2010). A la escucha de la infancia, *Revista Educere*, 14(49), 297 - 303
- Saadi, I. (2012). Children's Rights as 'Work in Progress': The Conceptual and Practical Contributions of Working Children's Movements, *Children's Rights from Below. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230361843_10
- Saadi, I. (2012). Children's Rights as 'Work in Progress': The Conceptual and Practical Contributions of Working Children's Movements. In: *Children's Rights from Below. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230361843_10