

## LENGUAJE Y EDUCACIÓN: LAS AUTORIAS DE LA PALABRA Y DEL PENSAMIENTO EN LA INFANCIA

*Aportes y debates desde la Lingüística Social*

Autores :Dra. Isabel Requejo- Instituto de Investigación CERPACU( Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural)-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán- Argentina  
Prof. María S. Taboada-CERPACU-U.N.T.

*Comentarios, aportes, sugerencias:*

[irequejo@arnet.com.ar](mailto:irequejo@arnet.com.ar)

[cerpacu@filo.unt.edu.ar](mailto:cerpacu@filo.unt.edu.ar)

**Este artículo consta de :**

- I. INTRODUCCIÓN
- II. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO
- III. OBJETIVOS- HIPÓTESIS
- IV. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA- DINÁMICA DE INTERACCIÓN
- V. UNIDAD DE ANÁLISIS
- VI. METODOLOGÍA
- VII. MARCO TEÓRICO:LINGÜÍSTICA SOCIAL
- VIII. RESULTADOS DEL PROYECTO. PROPUESTAS

### I. INTRODUCCION

En este contexto de fin de siglo en el que la humanidad ha logrado por vez primera desarrollar avances tecnológicos de tal magnitud que posibilitan el envío y recepción simultáneos de datos -con soporte textual, audio-visual, gráfico- desde y hacia los más distantes lugares del planeta por la red de redes, plantearnos el tema de la autoría de la palabra es en sí mismo un desafío complejo, que genera contradicciones .¿Por qué ?

a) Porque si bien lo anterior es cierto, no es menos real que el acceso a Internet es aún a escala planetaria , y particularmente en los países dominados y dependientes , casi una realidad virtual. Así por ejemplo, en Tucumán ,menos del 5% de su población está “ on line”. Evidencia de cuán lejos estamos aún de acceder a los nuevos desarrollos tecnológicos, a información valiosa y reciente de otros países y a la posibilidad de difusión de nuestros propios desarrollos científicos en español. Se van generando así nuevas *zonas de inclusión y de exclusión lingüístico-culturales* en este fin de siglo ( Requejo;2000)

b) A la vez, el acceso a la televisión por aire y cable en Argentina tiene porcentajes altísimos que nos colocan en el segundo lugar en toda América. Lo cual tiene también implicancias contradictorias ya que, por un lado, recibimos información –seleccionada- a escala planetaria por los grandes monopolios de medios de comunicación , pero al mismo tiempo esta acumulación de referentes culturales ajenos y hegemónicos opera e incide en la subjetividad de la infancia y adolescencia gestando muchas veces procesos de identificación con pautas culturales externas, y de desconocimiento y / o minusvaloración de lo propio.

c) Otro aspecto en relación al tema de la autoría social de la palabra y del pensamiento de los niños en edad escolar pertenecientes a sectores populares, y en situación de aguda desventaja económica, es el de las situaciones de crisis que viven los grupos familiares en los que tienen lugar los aprendizajes sociales del lenguaje desde temprana edad.

Razones de precarización laboral y / o desempleo, obligan frecuentemente a miembros del grupo familiar (padres, hermanos), a migrar a otras regiones en forma temporaria o definitiva, por lo que los niños quedan a cargo de sus abuelos o de otros familiares, quienes toman el lugar de transmisores de los contenidos culturales.

Se gestan así *puentes intergeneracionales desde la memoria oral que posibilitan la continuidad en las nuevas generaciones de referentes, representaciones, prácticas socio-culturales de los mayores*. Continuidad que no anula las transformaciones, pero que dota de significados sociales e históricos necesarios a la cultural infantil y adolescente.

*La dialéctica :cercanía - distancia cultural, lingüística entre adultos y niños no es la misma en todos los contextos geográficos ni en todas las clases sociales.*(Requejo; 2000). En las zonas urbanas y en especial en las clases medias y altas (sin descartar con ello los sectores populares) , aunque esa distancia siempre existió y hasta puede ser entendida como algo positivo, asistimos hoy al riesgo – no menos cierto – de que adultos y niños/adolescentes estén hablando casi en “ paralelo “, desde concepciones del mundo y de la realidad que no siempre encuentran puentes que los retroalimenten verdaderamente.

Algunos indicadores de esa distancia se evidencian en las siguientes frases que a diario nos dirigen niños y jóvenes: *“¿Esa música se escuchaba en tu época?”.*

*“Si en tu época no había televisión, ¿cómo se divertían?”*  
*“Con vos no se puede hablar”, “Viejo, no me hablés en difícil”,*  
*“Profesora, entonces usted es de la época de Arjona: ¡re –vieja!”*

Los adultos, por nuestra parte, a menudo replicamos:

*“¡Ay, hijito! ¿dónde aprendiste a hablar así? ¡ Acá, seguro que no!”*,  
*“Me querés contar , ¿en qué idioma me hablás?”*  
*“En mi época había respeto hacia los adultos., en cambio ahora....”*  
*“¡Si yo le decía eso a mi padre...!”*

A pesar de estas evidencias contradictorias, uno de los puentes intergeneracionales más fuertes sigue siendo la palabra hablada, la comunicación oral cotidiana; tal vez **el medio más masivo de comunicación de toda la historia de la humanidad.**( Requejo, 1997) Oralidad que podemos seguir afianzando desde las instituciones educativas, pero que requiere de nosotros el análisis crítico de las teorías lingüísticas y las concepciones académicas dominantes ,así como la sistematización de nuevas estrategias pedagógicas, didácticas desde un reposicionamiento comprometido con las realidades que vivimos cotidianamente.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Tiempos del aparente dominio de la imagen, que requieren una revisión de las concepciones tradicionales de la alfabetización - ligadas casi exclusivamente al texto verbal, escrito y estático- y que incorpore activamente el análisis y producción de textos visuales, sonoros , con soporte dinámico.

Nos preguntamos : ¿Qué espacios ocupan hoy en las teorías lingüísticas y en las curricula de formación de profesorado el conocimiento científico, la comprensión y la valoración de las complejas oralidades sociales ? ¿ Qué importancia se les concede en dicha formación ? Y , ¿desde qué criterios y con que parámetros se las aborda?

Interrogantes que requieren no sólo de la atención de los “especialistas”, sino -e imperiosamente- de la constitución de ámbitos inter e intrainstitucionales de unidad convergente en los que tanto investigadores como docentes podamos analizar nuestros referentes científicos, las prácticas vigentes y los procesos socio-culturales y políticos en los que se inscribe nuestra práctica cotidiana.. Propuesta en la que la investigación que ponemos a consideración de ustedes ha tratado de avanzar, ya que se ha conformado con docentes de todos los niveles educativos- desde el Inicial al Universitario- interactuando desde diferentes concepciones y formaciones científicas.

## II. DESCRIPCION DEL PROYECTO

La investigación desarrollada en dos provincias –Santiago del Estero y Tucumán- relativa al **“Desarrollo de la capacidad narrativa en niños de cinco años. Estrategias de intervención - interacción. ( 1996-1999 )”**, se llevó a cabo en sus comienzos como parte del Proyecto **“El desarrollo del lenguaje en la infancia”**. Proyecto conjunto entre las Universidades de Buenos Aires, Tucumán y del Comahue, que se implementa, a invitación de UNICEF a partir de 1996 , dándole así continuidad al que se había iniciado en 1995 desde la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA , a cargo de la Psic. Silvia Schlemenson y equipo.

En octubre del 96, y a partir de la firma de un Convenio entre UNICEF y la UNT, representada por el CERPACU (Centro de Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural ),dirigido por la Prof. Josefina Racedo, este último Organismo asume la responsabilidad de ejecutar y dirigir la investigación en Tucumán. Para lo cual se designa a la Sección de Lingüística y Educación del CERPACU, dirigida por Requejo, como responsable de su implementación.<sup>3</sup>

En ese año trabajamos con la fonoaudióloga Lucrecia Juarez, miembro pleno del equipo desde entonces , con dos grupos de niños que asistían al Jardín de Infantes de la escuela Ricardo Gutiérrez de Tucumán, institución que, a pesar de estar ubicada a 15 cuadras del centro neurálgico de la capital, (escuela de categoría “ A” ) , recibe niños que en un 60 % pertenecen a sectores de escasos recursos.

En el año 1997 se conforma otro equipo integrado por la Prof. Stella. Taboada, lingüista, y la profesora de nivel inicial, y maestra de ese nivel en la escuela mencionada, Gloria Figueroa. Al mismo tiempo se decide ampliar la experiencia a otra escuela de ámbito rural, la Escuela N° 314, Baltasar Aguirre, de La Soledad, departamento Burruyacu. La experiencia es llevada a cabo por la maestra Nora González y el director de dicho establecimiento, Miguel Galván.

<sup>3</sup> La Escuela de Psicología Social de Tucumán, y en particular, su directora, Josefina Racedo, asesoran en aspectos teórico-metodológicos el presente trabajo. El CERPACU ha desarrollado a lo largo de los últimos 15 años investigaciones específicas en torno al lenguaje infantil, la identidad cultural y lingüística , así como acciones permanentes de capacitación a docentes de los tres niveles educativos .Temas que han constituido también una preocupación constante en los docentes de la Escuela Normal de La Banda.

En marzo de ese mismo año, 1997, se firma un convenio entre la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT y la escuela Normal " José B. Gorostiaga " de la ciudad de La Banda, Santiago del Estero, institución con orientación urbano –marginal. Se conforma un equipo interdisciplinario integrado por el personal docente del Dpto. de investigación.<sup>6</sup>

Instancia alentadora, la de apostar en tiempos de aguda crisis política, económica y educativa a la *investigación científica independiente trabajando en torno a problemáticas comunes a la región NOA* que distan de haber encontrado respuestas satisfactorias. Nos referimos concretamente a temas tales como: *la alfabetización, el aprendizaje de la lecto-escritura, el pasaje de la lengua oral a la escrita en el sistema educativo, la valorización en la institución escolar de las complejas oralidades e identidades culturales de la región, entre otros.*<sup>5</sup>

## II.1. Objetivos

En nuestro Proyecto nos propusimos:

1. Registrar y analizar capacidades comunicativas y estrategias narrativas de niños de cinco años en contextos de interacción niño-adulto, niño-niño.
2. Diseñar y analizar la eficacia de estrategias de intervención pedagógicas, que apunten al desarrollo de capacidades comunicativas y a la toma de conciencia de la autoría de la propia palabra y del pensamiento.
3. Contrastar resultados y evaluar diferencialmente el efecto de las intervenciones a lo largo del proceso .
4. Afianzar puentes lingüísticos intra e inter - generacionales que operen como sostén identitario y cultural.
5. Debatir con los docentes los resultados alcanzados a fin de transferirlos a la escuela.

## II.3. Hipótesis

- I. La toma de conciencia y la valorización por parte del niño tanto de su dialecto social de origen como de sus referentes socio-culturales pueden contribuir al desarrollo de sus capacidades lingüísticas y representativas, y a afianzar la noción de autoría de la propia palabra.
- II. La autoría social de la palabra, resultante de procesos dialécticos inter e intrasujbetivos, constituye a la vez una condición ineludible de la comunicación humana y un sostén imprescindible en la configuración de la subjetividad y de la identidad individual y social.
- III. En el nivel inicial las experiencias de interacción protagónica entre pares, y entre niños-adultos, en las que la palabra infantil sea contenida, respetada y valorada , pueden contribuir al desarrollo del pensamiento y al despliegue de estrategias

---

<sup>6</sup> Integrado, hasta la fecha, por la Rectora de dicha Institución, profesora Nilda Juárez, y los docentes Mario Varas, María Cristina Acuña de Jozami, Analía Valentini, María Teresa Alcaide, Lilian Quatrini, María José Domínguez, Zuly Kriskautsky. Trabajo realizado en dos Jardines, uno de La Banda y otro de la capital de la provincia.

<sup>5</sup> Problemáticas investigadas desde el CERPACU, que en los años 92 y 93 se sistematizan en un convenio con la Secretaría de Educación de la Provincia desde la investigación "*Cómo construyen los niños su conocimiento de la lecto-escritura*" (Requejo, Taboada). Proyecto llevado a cabo en cinco escuelas primarias a lo largo de dos años de intenso trabajo, cuyo informe final presentado a la Dirección de Nivel inicial y Primario, no nos consta que haya sido difundido ni tenido en cuenta a la hora del diseño de las actuales currícula provinciales. Situaciones similares han vivido muchos establecimientos educativos que han hecho experiencias piloto en este campo y que pocas veces han sido reconocidas y difundidas como se merecen.

comunicativas múltiples.

IV. El despliegue progresivo de la autoría de la palabra, en niños y adultos, constituye una praxis social necesaria y una estrategia activa de conocimiento del mundo, lo cual es a su vez pre-requisito para un proyecto alfabetizador que apunte a la liberación del pensamiento y a un reposicionamiento crítico de los sujetos

### **II.3. Caracterización de la muestra. Dinámica de la interacción.**

Se trabajó en cada escuela con dos grupos de 5 a 7 niños, uno con intervención y el segundo sin intervención. En una de las instituciones (de la Banda, Santiago del Estero) se conformó un tercer grupo con modalidad mixta.

La modalidad de trabajo fue la narración a lo largo de diez reuniones – una cada semana- de un cuento breve, preseleccionado a los fines de la investigación.

El grupo A (con intervención), con posterioridad a la lectura del cuento por parte del adulto, trabajó y narró el mismo con la intervención del adulto.

El grupo B (de control, sin intervención) con posterioridad a la lectura del cuento, dibujó acerca de lo que había escuchado, comprendido. El adulto se limitó a observar la situación de trabajo y sólo realizó intervenciones acotadas a las actividades implicadas: lectura del cuento y dibujo.

El grupo C (de modalidad mixta) “renarró” y graficó la narración.

Los equipos estuvieron conformados por dos adultos; uno que narraba e intervenía con posterioridad, y el otro que actuaba como observador, registrando aspectos relevantes de la dinámica de interacción de cada encuentro, y operando como apoyatura cuando la situación así lo requiriera. En el modelo originario (UNICEF-UBA) los miembros del equipo debían ser los mismos investigadores del Proyecto.

Las dos escuelas en las que se trabajó en Tucumán fueron la escuela R. Gutierrez (ámbito sub-urbano) y la Escuela B. Aguirre (rural). En la primera se desarrolló la experiencia en dos años consecutivos. En el segundo período se introdujo una variante en relación al equipo de intervención: un miembro del equipo era docente de la misma, aunque los niños que conformaron el grupo pertenecían a los otros jardines, es decir, no eran sus alumnos.

En la escuela B. Aguirre se introdujo una segunda variante: los miembros del equipo eran ambos docentes de la institución –docente y director- y los niños que conformaron los grupos eran los alumnos –en su totalidad- que concurrían al Jardín de dicha escuela (15 en total).

### **II.4. Instrumento y unidad de análisis**

Se tomó como unidad de análisis a los procesos de interacción mediada de cada niño en particular y del grupo, mediante el registro en video de la primera, cuarta, octava y última sesión y en audio de todas las reuniones (las que luego fueron transcriptas)

### **II. 5. Variables**

1. Estrategias de intervención adulto- niños ; niños- adulto ; niños entre sí.
2. Características del lenguaje infantil y del proceso comunicativo a lo largo del proceso.

3. Tipos de interacción entre pares y con el coordinador .
4. Contextos de intervención-iteracción

## II. 6. Metodología de análisis

Con el objetivo de establecer si las modalidades de intervención produjeron modificaciones en la capacidad expresiva - narrativa de los niños, y en el posicionamiento subjetivo desde el que enunciaban, se utilizó la siguiente metodología :

- a) se estudiaron comparativamente las características que adquieren los relatos producidos por cada niño a lo largo de todo el proceso.
- b) se analizaron indicadores específicos del desarrollo lingüístico -comunicativo a lo largo de dicho proceso;
- c) se analizaron indicadores específicos de la producción gráfica (dibujos) infantil a lo largo de las diez reuniones.

## III .MARCO CONCEPTUAL Y RESULTADOS DEL PROYECTO

### III. 1. Lingüística Social: principios organizadores de la oralidad

Definimos a la **oralidad** como un **proceso a la vez biológico, psicológico, socio-cultural y lingüístico-político, mediante el cual configuramos roles sociales e identitarios que sufren transformaciones a lo largo de la vida**, y cuya causalidad (causas) procuramos esclarecer (Requejo, 1993).

Desde la **Lingüística Social** afirmamos que los **ejes o principios organizadores del proceso de aprendizaje, comprensión y producción del lenguaje son:**

- a) los que el cerebro humano y el sistema nervioso - bases materiales biológicas imprescindibles - nos garantizan y posibilitan progresivamente;
- b) el período histórico y las condiciones concretas de existencia en las que nace y vive el sujeto;
- c) los aprendizajes y experiencias individuales y sociales desde un triple aporte: sensorio-motriz- perceptivo , lingüístico y socio-cognitivo;
- d) las relaciones, vínculos y tramas psico-sociales (grupales e institucionales) y sus representaciones subjetivas.( Requejo, 93)

Cada principio guarda relación dialéctica con los demás. Se procura avanzar en la comprensión de *las relaciones*, de los *nexos fundantes* entre : *subjetividad-autoría de la palabra y del pensamiento-orden socio-histórico-vida cotidiana*.

Indagamos progresivamente el papel del lenguaje y de la comunicación en la configuración de la identidad lingüística y la subjetividad. De ahí que los aportes de la Psicología Social( Pichon-Riviere, Quiroga, Racedo) hayan sido y sean de particular relevancia.

En la sintaxis y semántica del lenguaje oral están pues contenidas relaciones, funciones y jerarquizaciones no sólo lingüísticas ,sino a la vez socio-cognitivas, afectivas, culturales e ideológicas.

Mario (cinco años, escuela R.Gutiérrez) nos acerca una evidencia cuando narra acerca del duende durante el diálogo posterior a la lectura del cuento "**El beso viajero**":

**M:** (...) dice que en la casa de mi tía Carmen, dicen que estaban jugando en el gallinero ¿ve? los hijos de ella, y agarra y estaba... estaba el duende detrás del árbol, después los llama. Dice que estaba el duende ahí y se han ido corriendo y cuando se han ido, se han ido adentro, ...este... había desaparecido ya el duende.

Cuando mi tía Carmen vivía antes en la autopista ¿ve? , ahora se ha cambiado para el Ingenio , y ahí, en el Ingenio espantan.

**C:** ¿espantan?

**M:** porque cada vez que se va a dormir empiezan así “bum,bum, buhh.. ” en el techo, los espantos...”

Breve fragmento en el que podemos advertir que su oralidad es *resultante compleja* de los principios organizadores mencionados . Solo destacaremos algunos:

I. **Lectura senso - perceptiva de la realidad exterior, del mundo objetivo y subjetivo** , que es uno de los ejes estructurantes de su lenguaje oral, y que se evidencia, por ejemplo, en:

a) la presencia activa en el discurso del niño de frases que dan cuenta de matrices visuales - sonoras y gestuales y de un tipo de referencialidad fuertemente icónica: la reiteración de ¿ve?, las onomtopéyas *bum-bum-buhh*, la presencia del referente espacial *ahí*; la “lectura” de espacios no homogéneos : *autopista, ingenio*; entre otras;

b) el “duende” que opera como unidad cultural y cognitiva ,en dos niveles: a) objetivo, senso-perceptivo, como una figura que puede percibirse, y b) subjetivo – cultural: espanta, hace ruidos.

II. **Tramas y sostenes vinculares** : desde una *genealogía social compleja* que conoce, nombra y (lo) define: “niño - tía - primos –docente” (al que se dirige).

III. **Aprendizajes y experiencias sociales en diferentes ámbitos y contextos**: ingenio, autopista, casa de la tía, escuela, etc.

IV. **Condiciones concretas de existencia**: vida en el campo, migraciones desde el ámbito rural hacia el ingenio y hacia la autopista. Aunque no esté explícita, la migración ha sido determinada por una situación político-social ( desempleo).

Dada la complejidad de principios organizadores que están inter-actuando en cada tramo del discurso infantil, puede entenderse por qué muchas veces esta oralidad nos reclama un esfuerzo de comprensión que no siempre estamos acostumbrados ni en condiciones de realizar. Si a esto se le suma el hecho de que muchas veces desconocemos aspectos esenciales tanto del dialecto social del origen como de sus referentes y prácticas culturales, nuestra dificultad será mayor.

Desde la Lingüística Social planteamos que toda oralidad está siempre sostenida desde *genealogías sociales del decir comunitario*. ( Requejo, 93) Tanto más en estos niños que aún no han accedido al aprendizaje de la lecto –escritura y que pertenecen a familias en las que la memoria y la comunicación oral sigue siendo soporte fundamental de su historia individual y social, así como de la organización de sus representaciones internas, simbólicas, cargadas de valoración afectiva, cultural e ideológica.

Tramas, matrices lingüístico-culturales en las que coexisten contradictoriamente tanto contenidos, ideas, formas lingüísticas *propias de su clase social como modelos impuestos por los sectores dominantes*. Así por ejemplo, el *duende* en el NOA alude al niño que ha sido abortado, y cuya alma en “pecado” vaga por los descampados atrayendo y/o asustando a niños y adultos. Interpretación ésta fuertemente mediatizada por el discurso eclesiástico. Es decir, el “duende” no es sólo un “sustantivo común”, sino evidencia socio-histórica y cultural de procesos en lo que la iglesia tuvo un papel fundamental.

La sintaxis-semántica infantil es resultante de la co-operatividad de los principios organizadores mencionados. Entender cualquier discurso oral implica, entonces, acceder a la comprensión no sólo de las frases o palabras sino además a las *tramas ideativas-culturales- que lo sostienen*, y a las *genealogías sociales del pensamiento y de la palabra*.

Así como existe una genealogía familiar que le otorga significación, sentido a nuestro nombre y apellido, así también *nuestra oralidad actual es el punto de llegada -provisorio, activo, en permanente transformación- de una genealogía compleja del decir, hacer, pensar y sentir de quienes nos antecedieron y de quienes viven junto a nosotros*. La dialéctica pasado - presente garantiza el futuro – no sólo lingüístico.( Requejo;1998)

### III. 2. Sujetos sociales, de la interacción / sujetos “del” discurso.

Sostenemos con Enrique Pichón Riviere que “ *nada hay en el sujeto que no sea la resultante de las relaciones entre individuos grupos y clase sociales*” y que “*el hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente*”.

Las estrategias lingüísticas que investigamos en los relatos y re-elaboraciones posteriores de los niños no han sido las *del sujeto del texto o del discurso*, sino las del Sujeto social, autor de tales producciones.

Los sujetos *no somos sujetos del texto o del discurso* – como sostienen algunas teorías- ya que ambos son el *resultado de una praxis social*. Los hacemos, aprendemos, transformamos junto a otros. Y en ese hacerlos, nos transformamos (o no).

En el trabajo posterior al cuento “**Cuello duro**”, los niños, refiriéndose al comienzo del relato en donde se dice que la vaca-doctora estaba durmiendo en una camilla, opinan:

**M:** *¿Cómo va a dormir (la vaca) en la camilla si (ahí) los ponen a los pacientes?*

**C:** *Qué opinan ustedes, ¿se puede acostar la vaca en la camilla?*

**L:** *Sí, pero no se puede, se puede acostar cuando no tiene pacientes. Si no tiene cama...*

**R:** *duerme en el piso*

**C:** *Cómo Mario?*

**M:** *Es que las vacas no duermen en camillas, en camillas duermen los doctores*

**R:** *en las quintas duermen ( las vacas )*

**C:** *En las quintas...*

**L:** *en los cuentos.(...)*



La autoría de esta experiencia comunicativa (“discurso”) es social, compartida; resultado del análisis y confrontación de los contenidos del cuento con los aprendizajes infantiles; lo cual se hace posible en un contexto que favorece el diálogo, debate y reflexión grupal.

El lenguaje es pues, una de las herramientas más poderosas con que el niño cuenta para organizar, re-significar la experiencia, para otorgarle sentido y poder comunicarla.

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que **no es brindando meramente información ya procesada por el adulto como se desarrolla y despliega la capacidad lingüística y de representación**, sino también y fundamentalmente:

- a) *abriendo posibilidades de escuchar, confrontar, analizar las narraciones y opiniones propias, de los pares y del adulto;*
- b) *promoviendo su capacidad argumentativa y de diálogo, su curiosidad epistemológica;*
- c) *favoreciendo la producción y escucha de experiencias y opiniones auto y socio referenciales singularmente significativas para la vida del niño;*
- c) *garantizando en la escuela el respeto hacia lo que los niños dicen, cómo lo dicen, situación ésta que en principio contribuye a fortalecer la identidad lingüística y cultural de los niños;*
- d) *gestando situaciones en las que niños y docentes puedan ir descubriendo la importancia de ejercer el derecho a la palabra sin censuras, lo que favorece un posicionamiento subjetivo seguro.*

La interacción lingüística con los otros - semejantes y diferentes, conocidos y desconocidos – requiere del aprendizaje progresivo para decir, escuchar y escucharse en situaciones y contextos diferentes en los que *las palabras de cada uno deben ser consideradas como respuestas, como alternativas al discurso de los otros*. Al mismo tiempo que operan como una re - formulación constante de lo propio. Interjuego necesario como sostén de la propia palabra y de la identidad lingüística infantil.

Por ello se le asignó en esta investigación importancia fundamental *a la oportunidad de compartir e integrar distintas posiciones y estrategias desde una interacción mediada, en torno a una misma temática*, en cada uno de los encuentros. Experiencia y situación comunicativa que constituye:

- a) un momento clave en la enunciación y toma de conciencia de un proyecto identificador autónomo, pues es un momento de síntesis entre el lenguaje de los orígenes, fundamental, y el de los discursos sociales;
- b) una práctica que contribuye progresivamente a la cohesión grupal, ya que todo grupo se conforma en base a una tarea y objetivos comunes que van a ser trabajados desde diferentes miradas heterogéneas (E. Pichón Riviere).
- c) un paso fundamental, que posibilita al niño que asiste al Jardín de Infantes ir internalizando un modelo de aprender a aprender no basado exclusivamente en lo individual, sino en lo colectivo, grupal. Y le ayuda a valorar positivamente desde el inicio de su proceso de alfabetización estas experiencias compartidas.

El descubrimiento de las diferencias con los otros plantea contradicciones en relación a :

- a) las propias representaciones internas del niño ;

- b) sus modelos vinculares y sociales ;
- c) las estrategias de interacción y comunicativas con las que ese niño opera cotidianamente.

Lo cual a su vez , posibilita nuevas re-estructuraciones que progresivamente conforman saltos cualitativos en el proceso de aprender.

La autoría individual de la palabra, resultante de esta y otras formas de autoría grupal, *va internalizándose como sostén subjetivo* a lo largo del proceso. El niño no aprende sólo “a narrar” mejor o a desplegar nuevas estrategias comunicativas, sino que puede *conquistar un nuevo lugar para su palabra e historia*.

### III.3. Leer un cuento no es siempre “contar” un cuento

Proponemos la herramienta de la narración o el cuento como una estrategia posible – no la única- para el despliegue del pensamiento y del lenguaje infantil. Pero una estrategia que debe ser analizada ,evaluada permanentemente según las situaciones, los niños, las instituciones, los contextos histórico-sociales. Una herramienta cuya eficacia constituye aún un desafío a indagar.

El cuento puede ser un medio valioso , pero no siempre es un fin en sí mismo.

Lo importante es *lo que esa narración desencadena*: las representaciones subjetivas que elaboran los niños; el puente, la cercanía/distancia entre ese cuento y su vida cotidiana; la evidencia de lo maravilloso como ámbito de reflexión e indagación.

El cuento como motor para el *despliegue de narraciones auto y socio referenciales* que pueden compartirse desde el respeto en su grupo y que permiten a cada uno de los sujetos aprender, confrontar, debatir, re-pensar,(se). Lo cual supone hacerse una serie de preguntas: qué cuentos narrar, cómo , dónde, cuándo, por qué y para qué....

Hemos comprobado que **leer un cuento a los niños no siempre equivale a contar un cuento** .

#### **Contar implica y desencadena :**

- a) *procesos inter e intra - subjetivos;*
- b) *de interacción comunicativa múltiple ;*
- c) *desde una compleja trama verbal, gestual, vincular, socio-cultural;*
- d) *en los que se ponen en juego, se relacionan e interconectan distintas subjetividades: la del autor del cuento, la del adulto, la de los niños;*
- e) *en un aquí y ahora histórico y social ;*
- f) *único e irreplicable como experiencia social y cognoscitiva para cada uno de los sujetos que interactúan (Requejo-Taboada: 1999).<sup>6</sup>*

<sup>6</sup> Sugerimos reflexionar, en relación a la definición planteada, sobre la expresión que hiciera famosa Mario Benedetti : “ *compañera, usted puede contar conmigo* ”. Contar un cuento, contar con alguien: en ambos casos está presente la idea de vínculo. Más aún en los niños.(Taboada,99) De allí que le den tanta importancia a esta práctica social cuando se la realiza desde el afecto y la cercanía emocional. Las tramas sociales que se evidencian en ésta, como en tantas otras palabras –si somos capaces de descubrirlas- comprueba la exactitud de aquella definición de palabra formulada por Vigotsky casi a comienzos del siglo XX: “*La palabra es una red potencial de enlaces significativos*” y puede entenderse como “ *la célula del pensamiento*”.

Siempre se cuenta desde algún lugar, para algo, para alguien, por algo, razones que motivan la necesidad del (los) otro (s). En este proceso el adulto y los niños repiensen y se repiensen ;aprenden contenidos nuevos o no; se transforman o no, se animan a narrar aspectos de sus vidas - o los silencian -, según el fin y la modalidad que sostenga ese proceso.

Así , por ejemplo G., un niño que si bien permaneció – a veces atento – a la lectura , durante nueve reuniones no había hablado nunca. Su silencio fue respetado; también sus necesidades de movimiento. El día del último encuentro , demuestra interés, necesidad de bucear en el libro de cuentos; lo toma en sus manos , diciendo que “ quería leer “.Al ver el dibujo de una bicicleta voladora, tema de ese cuento, comienza a participar activamente , se desplaza de su sitio, alza la voz ocupando el lugar central en el grupo, diciendo:

**G: “ yo tengo una bicicleta de ocho cambios,**

**I ¿ de ocho cambios? , debe ser fabulosa, nadie lo alcanza a Gonzalo en su bicicleta poderosa...**

**G: nadie, va así, ( mueve el cuerpo ); bien rápido, y nadie me alcanza, así Fuummm....**

**I : Y tiene lucecitas de colores, de esas que se encienden de noche ?**

**G : Claro, tiene ocho foquitos de colores, nadie me alcanza cuando voy en mi bicicleta; y mi papá , cuando me lleva al río con la bicicleta , yo paso así, fuerte, rápido las piedras, y él me mira ...**

**I . ¿ y si hay por ejemplo un tiburón así de grande...?**

**G: no , lo mismo paso, aunque haya así un tiburón de inmenso y yo puedo pasar por encima de todas las piedras , así y así ( gestos )**

**I :ah ,pero ¿ y si aparece una ballena ?, esa no ... seguro que ...**

**G : ¿ Bah ; a esa también la paso y la mato, así : Zas - Zas.**

**I : Gonzalo, qué genial todo lo que podés hacer con tu bicicleta de colores...**

**G : y también tengo también ocho tortugas que me ha regalado mi papá , ahí en mi casa;**

**I : ¿ no me digas... ocho tortugas , ; tantas ; y adónde las vas a hacer dormir?**

**G : Ahí afuera no más...**

**I : pero hace frío , pobrecitas, no me parece bien , las tortuguitas también quieren dormir en un lugar más calentito ;**

**G : bueno ... le voy a pedir a mi papá que les haga una casilla así, de lata , para que duerman ahí , y no les va a hacer frío ” .( Gonzalo; 5a. 10m- escuela urbana. Tucumán )**

El niño, desde una enunciación en primera persona, asume una actitud diferente, y se coloca a sí mismo en el centro de la última reunión. Puede ejercer un rol activo, protagónico ,y desde un extenso discurso auto y socio referencial -que no guarda relación con el relato narrado - evidencia un posicionamiento seguro , una nueva asunción de la palabra que le permite decir lo que durante casi nueve reuniones previas no pudo o no se animó a contar. Experiencia importante toda vez que el niño en el Jardín manifestaba desinterés por los relatos y tenía una actitud de "indiferencia" en relación a los trabajos grupales que se le proponían.Y si bien no podemos idealizar la situación, pensando que asumió una actitud distinta **sólo** porque participó de esta experiencia, tampoco podemos negar su valor.

Hemos comprobando que al desconocer o silenciar aspectos importantes de la historia individual de cada niño con el que trabajamos, la experiencia de promover la palabra infantil y desarrollar estrategias innovativas para su despliegue lingüístico , encuentra un tope real , que impide el diálogo. De lo que deducimos que el cuento *puede ser una condición necesaria pero no es suficiente para generar situaciones comunicativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento y del lenguaje infantil.*

El anclaje histórico-social de la oralidad infantil, en un aquí y ahora que puede decirse, compartirse, analizarse con un grupo de pares, es un aspecto fundamental a tener en cuenta no sólo en el trabajo que desencadena la narración de un cuento, sino también en la evaluación de los procesos de aprendizaje. Evidencia que pudimos comprobar en nuestra investigación. Así, por ejemplo, en el trabajo con los primeros grupos, a los que se aplicaba un post-test – de lectura de una imagen –, de acuerdo con un protocolo propuesto por la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA – advertimos que niños que habían tenido una intensa participación a lo largo de los encuentros se enmudecían, respondían con monosílabos o con estereotipos<sup>7</sup>.

**C: Contame, Marito, qué pasa acá, qué están haciendo**

**M: Están peleando**

**C: Qué más?**

**M: Están jugando a la pelota**

**C: Muy bien. ¿Algo más?**

**M: Siguen peleando**

**C: Podés decir todo lo que veas o pienses...**

*(Silencio)*

**C: ¿No? Nada más ?**

*(Silencio)*

Ante esta situación reiterada en los demás grupos, decidimos **modificar la consigna de evaluación y la estrategia de intervención**. Desarrollamos, a partir de entonces, un diálogo activo, operativo con los niños, antes de la narración de los cuentos, en los que ya no se eludía el discurso auto-referencial – como había sido la consigna original de UBA-, sino que al contrario, se lo respetaba, otorgándole la *misma importancia* que a la re-narración de los cuentos.

Momento de enorme transformación en el desarrollo de esta investigación, pero en particular, en relación a la actitud que desarrollaron los niños (y coordinadores), ya que pudieron asumir la palabra no sólo para contar historias ajenas, maravillosas, sino que los niños **asumieron la palabra para hablar desde sus palabras**, necesidades, intereses, su vida cotidiana, familia, juegos.

Es decir, el “**había una vez**” podía ser reemplazado por **el presente o pasado social del indicativo**, aún cuando esas historias del presente no coincidían con la idealización literaria del mundo que los cuentos acercan en ocasiones.

Concluimos que esta estrategia **constituye pre-requisito imprescindible para que la palabra e historia silenciada de muchos niños pertenecientes a sectores oprimidos pueda acceder a la conciencia y liberarse**.

Un protagonismo distinto, que entendemos contribuyó de manera decisiva a un posicionamiento subjetivo seguro, no censor de historias sociales, en muchos casos

---

<sup>7</sup> A los primeros grupos con los que se trabajó se les aplicó individualmente un pre-test y un post-test, en el que se les mostraba una imagen y se les preguntaba, en ambos casos (antes y después de las diez reuniones): qué estaba pasando, qué había pasado antes y qué pasaría después. Dado que el instrumento resultó ineficaz, en etapas posteriores de la investigación fue dejado de lado.

duras, difíciles y de aspectos de la vida material que los niños necesitaron poner en primer plano.

**Los cuentos pueden ser un trampolín para la ignorancia “ maravillosa “ a veces,** pero también pueden transformarse - desde la intervención atenta del adulto - en sostenes de horizontes amplios de conocimiento inédito, y de la producción lingüístico-cultural de la infancia . ( Requejo, 1999). Re-significación que dio lugar a una situación opuesta a la descrita anteriormente: niños que escasamente habían compartido sus historias en el grupo, se animaron a contarlas sin temor e inclusive a intercambiar roles: ser ellos los que hacían las preguntas o definían la dirección del diálogo.

Así, Jéssica, que prácticamente no habló durante las diez reuniones, en este diálogo nos cuenta:

(...)

**C: ¿Sabés de qué trabaja el papá?**

**J: En Bolivia**

**C: ¿Y la mamá: trabaja en tu casa o fuera de la casa?**

**J: Fuera de la casa**

**C: ¿En qué trabaja ?**

**J: En la sandwichería**

**C: Debe hacer riquísimos sandwiches tu mamá...**

**J: Y en el Caps ( Centro de Atención primaria de la salud )**

**C: ¿Y que es el Caps? No sé yo qué es**

**J: Adonde curan**

**C: ¿Es enfermera la mamá?**

**J: No , la Nelly es enfermera, la mamá hace notas en el Caps...**

Antes de esta situación, Jessica era sólo una “alumna más” del jardín de infantes, como tantos otros niños. Al desconocer aspectos de su vida, de sus tramas y necesidades vinculares, sociales, culturales, su palabra respondía/cumplía a las instancias programadas de **nuestra** intervención lingüístico-científica.

Al transformar aspectos de nuestra metodología, sus historias se liberaron – también nosotros -, **porque para liberar el pensamiento resulta imprescindible poder decir-narrar y compartir con otros quién es uno.** Lo cual favorece la creación y recreación de puentes inter-generacionales más eficaces. De lo contrario estamos hablándole a un sujeto casi N.N. Es esta *anonimización sutil de la palabra infantil*, la que muchas veces impide o inhibe el despliegue lingüístico en la escuela. Porque casi sin darnos cuenta, se ha legalizado sólo la autoría literaria de la escritura y de la palabra adulta, y no siempre la autoría social de la infancia.

Por eso, es de particular relevancia el sostén cognitivo-afectivo-psicológico y lingüístico del adulto, así como la valoración y escucha de la palabra e historia infantiles . Todo lo cual constituye una estrategia fundamental de intervención para el despliegue de la oralidad . De lo contrario confundimos el fracaso del método o del instrumento, con el fracaso del niño. Situación que en no pocos casos contribuye desde el inicio al fracaso escolar.

En esta experiencia hemos constatado por el contrario, que podemos *prevenir el fracaso escolar* toda vez que gestamos progresiva y sostenidamente condiciones en las que los

niños pueden verbalizar - representar - actuar aspectos de su experiencia, porque sienta precedentes en la subjetividad infantil y en el grupo, que le devuelven una mirada y escucha respetuosa, tanto del grupo como del adulto. Lo cual, a su vez, actúa como reforzador interno, como sostén subjetivo, identitario, psicológico. Es esta **compleja experiencia reiterada, esta matriz de aprendizaje grupal, no competitiva ni individualista, la que le permite organizar, modificar, ampliar, y/o re-organizar relatos escuchados, memorizados o aprendidos en situaciones sociales y escolares.**

En este trabajo, no hemos pretendido avalar, gestar autorías de la palabra para el lucimiento personal, para la mera locuacidad, sino para la valoración y comprensión atenta de sus historias y autorías, aunque sean distintas a las “escolar o adultamente esperables”.

**C: ¿Y cómo será la casa de una jirafa?**

**M: Puede ser un túnel**

**C: En un túnel vivirán las jirafas?**

**R (con gestos dice no)**

**C: Raúl dice que no viven en un túnel**

**L: Se ponen en un túnel CUANDO ESTA LLOVIENDO (remarca)**

**M: Se ponen en un túnel cuando está lloviendo, tienen sueño, se tiran ahí..**

**C: ¿Cómo es un túnel?**

**M: Es una cueva muy grande**

**C: ¿Y entrará la jirafa Cuello Duro?**

**M: Tiene que agachar el cuello, mucho (...)**

Breve respuesta colectiva, que sienta precedentes para futuras experiencias sociales de la comunicación grupal desde el jardín de infantes.

Lograr que la trama del diálogo no se emparente con el monólogo, o con el esquema: pregunta del adulto-respuesta de un niño, es aún un desafío abierto – no sólo en las instituciones educativas.

Los niños requieren que el adulto abra el juego democrático de la oralidad compartida y contribuya, desde su actitud, incluso corporal y gestual, a gestar oportunidades lúdicas, pero también reflexivas. Hablar, como sabemos, es mucho más que decir palabras; implica además poder escuchar(se), re-pensar, modificar, dudar, cotejar la propia experiencia con la de los compañeros. Es desde ese rol que el adulto puede operar como necesario sostén co-organizador.

Cada discurso auto y socio referencial, valorado y promovido por los coordinadores, les (nos) permitió avanzar en el conocimiento mutuo en cada encuentro; en su (nuestra) mutua representación interna (P. Riviere). Trama y sostén, el de lo grupal, que consideramos indispensable en las situaciones escolares, ya que posibilita compartir-debatir-explorar con confianza, libertad, seguridad las palabras e historias propias y ajenas. Sin anular el rol potencialmente positivo de las dudas, contradicciones que constituyen motores permanentes de todo proceso vital de comunicación y aprendizaje.

A diferencia de lo que sostienen algunos psicólogos y psicoanalistas, hemos **constatado que el grupo garantiza y es condición necesaria de los procesos de comunicación**

**y de aprendizaje.** Pero el encuadre de esta tarea requiere de metas específicas; aceptando además que es precisamente la tarea la que organiza y le da coherencia a la actividad grupal de cada día.

Pero además, la actitud y el vínculo que el adulto gesta con y entre los niños no es un aspecto accesorio o externo a la tarea; es un organizador interno y por lo tanto, favorecedor y potenciador de la misma ya que el mismo adulto al intervenir se modifica y reposiciona necesariamente.

Si bien el instrumento de mediación inicial que utilizamos en esta investigación ha sido el de la lectura de la palabra escrita (cuento narrado por el adulto) , advertimos que cada niño procesa la información del relato, la comprende o no, puede verbalizarla o no , *no sólo como consecuencia del tipo de intervención que realizamos los adultos* , sino también y fundamentalmente a partir de:

- a) *sus condiciones internas;*
- b) *sus identificaciones;*
- c) *el lugar que ocupa en su grupo familiar de origen ;*
- d) *la valoración positiva o negativa que ha recibido como persona;*
- e) *las posibilidades que se le han brindado para procesar y comprender información escrita, por ejemplo, o para escuchar y recrear un relato literario entre otras<sup>7</sup>;*
- f) *las prácticas y referentes culturales propios y el contexto en el que tiene lugar la situación comunicativa.*

Todo lo cual nos coloca ante el desafío de repensar la noción de autoría de la palabra. ¿Quiénes tienen derecho a esa autoría en el contexto actual ?; ¿cuál es nuestra concepción de autoría ? ; ¿ quiénes nos han enseñado a definir como autores sólo a los que escriben ? . ¿ Por qué , después de más de 500 años, enormes sectores de población que son la mayoría en Argentina y en América Latina, no tienen derecho a la asunción de la palabra en igualdad de oportunidades?

### **III. 4. Defender las autorías de la palabra: un derecho humano inalienable**

*Al hablar de autoría de la propia palabra, aludimos no sólo a los niños, sino además, y fundamentalmente a los docentes, y a los propios investigadores. Porque un adulto oprimido, silenciado, que no puede valorar la importancia potencialmente liberadora de su tarea y de su palabra, difícilmente podrá contribuir a liberar el pensamiento infantil de dominaciones, mentiras o vergüenzas, y tendrá dificultades para gestar en su ámbito de trabajo una autoría social, más libre , comprometida y compartida.*

Desde la Lingüística Social consideramos imprescindible trabajar en las instituciones educativas para que *los niños y docentes se reconozcan y valoren como autores de su palabra en vez de reproductores de ideas y discursos ajenos. Sostenemos que esta autoría refuerza la noción de **subjetividad crítica, independiente.***

---

<sup>7</sup> Para ampliar este tema, véase Requejo, I; Ponencia al seminario organizado por UNICEF, titulado: *La promoción de la palabra en la infancia. Estrategias innovativas para el despliegue lingüístico de los niños pequeños* "; Buenos Aires, abril 1997(mimeo) y en [www.usuarios.arnet.com.ar/irequejo-](http://www.usuarios.arnet.com.ar/irequejo-) ( link: desarrollo del lenguaje)

No sólo son autores los adultos que escriben y editan. Todas las producciones lingüísticas de un país forman parte de su Historia de la lengua; y los sujetos en general, y en particular los niños, son activos protagonistas de esa historia. Respetarla, escucharla, valorarla, constituye un derecho humano fundamental.

Un sujeto al que sistemáticamente se le humilla o se le quita la palabra, progresivamente tiende a enmudecerse. En países dependientes como el nuestro, esta práctica de humillación o minusvaloración de la palabra de los sectores populares, pero también de los que piensan y dicen diferente, es una constante aún vigente en el orden social y en el sistema educativo.

Por eso hablar de *la autoría como sostén de la subjetividad y de la identidad lingüística y social* es hablar también de procesos de resistencia y lucha <sup>8</sup> a las prácticas sistemáticas de dominación y privación -privatización- de nuestras memorias orales y de nuestros lenguajes.

No acordamos con el concepto de autoría como propiedad privada de unos pocos privilegiados, ni como resultante sólo de la escritura. Postulamos la legitimación escolar y social de la oralidad, o más bien, de oralidades sociales complejas, protagónicas <sup>9</sup>, que sostienen y enriquecen una identidad lingüística plural.

Las autorías de la palabra a las que procuramos defender no equivalen a *propiedad privada de la palabra*, sino a la lucha cotidiana **por conquistar condiciones objetivas que alienten y que dignifiquen una génesis y producción social de la misma.**

Los grupos humanos, y en particular, los sectores oprimidos, en su praxis social cotidiana han gestado y gestan condiciones, en dura lucha y resistencia con los sectores que han monopolizado los discursos y el poder, para denunciar, anunciar necesidades vitales urgentes. Es esta autoría - cada vez más visible -, la que merece ser comprendida, porque es la que enuncia las verdades objetivas desde nuestro contexto de vida y de pertenencia.

En las escuelas podemos quedarnos al margen de estas nuevas formas de autoría socio-política del decir y hacer humanos, pero podemos también, como de hecho sucede desde hace décadas, auspiciar instancias de liberación del pensamiento desde temprana edad. Toda acción de liberación del pensamiento y de la palabra requiere además de procesos de liberación políticos y económicos. La palabra humana asume desde su génesis connotaciones políticas y de poder, lo sepamos o no.

Por eso, **defender la autoría del lenguaje y del pensamiento infantil implica:**

- darse la libertad de decir y de escuchar valorando la potencialidad cognoscitiva y cultural de cada ser humano;
- aprender a aprender de lo que dice el otro, y también de su silencio ;

---

<sup>8</sup> Para ampliar este tema, véase Racedo, J; "*Una nación joven con una historia milenaria*". Revista La Marea, Buenos Aires, Año IV, N° 9, Otoño de 1997

<sup>9</sup> Es justo destacar que desde diferentes lugares y contextos del país asistimos a situaciones de *explosión, estallido y de denuncia lingüística colectiva* que posibilitan desde la lucha diaria a los sectores oprimidos o perjudicados por el "nuevo orden mundial", ejercer nuevos roles sociales de la palabra y de la acción, y que nos llegan a través de la T.V. y la radio. Lo cual constituye una evidencia importante en relación al tema que venimos planteando.



- debatir y confrontar para aprender y desarrollar nuevos modos de pensar y de actuar sobre el mundo;
- analizar y reflexionar científica y críticamente acerca de nuestra realidad objetiva, valorando no sólo a las palabras sino fundamentalmente a los sujetos , historias y vidas complejas que producen y modifican la realidad – no sólo lingüística;
- enmarcar nuestra praxis científica y pedagógica en un contexto y compromiso socio-político no claudicante;
- defender cada día el derecho a aprender grupalmente;
- compartir y difundir lo que aprendemos pero también lo que aún desconocemos.

Lo cual deviene en desafío, meta y praxis necesaria en y desde el contexto educativo y universitario donde trabajamos.

## BIBLIOGRAFIA

Bruner ; Jerome ( 1991 ) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* ; Madrid, Alianza Ed.

( 1995 ) “ La invención del yo : la autobiografía y sus formas “ , en Olson, D. y Tornace, N ; *Cultura escrita y Oralidad* ; Barcelona, Gedisa  
Vigotski, Leontiev, Luria ( 1988 ) *La formación de la Psicología soviética marxista* ; Ed. Progreso ; Moscú.

Halliday ,M.A.K, ( 1986 ) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, F.C.E.

Schlemenson, Silvia , ( 1995 ) Informe a UNICEF sobre “ Proyecto de Desarrollo en la Infancia “; UBA ( mimeo ).

Requejo, Isabel ( 1994 ) . El habla de los niños y adolescentes del valle de Tafí . Tesis doctoral, inédita. UNT. Fac. de Fil. y Letras.

( 1997 ) I Informe a UNICEF. Proyecto: “*El desarrollo del lenguaje en la infancia*”; Bs. As <http://usuarios.arnet.com.ar/irequejo>

(2000)” *Globalisation, Identity, and Social Processes in Argentina*”, ponencia al Congreso: Social democracies and Education; new forms and sites”, Institute of Education, London University. En :

<http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/epsd/requejo.html>

“*Pobreza de vocabulario y autoría de la palabra y del pensamiento*” en: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/educacion.htm>

Requejo, Isabel, Racedo , Josefina, Taboada, Stella ; ( 1994 ) *Los Alfabetos sociales de la identidad. Aportes para una reflexión crítica de la educación*;Ed. CERPACU, UNT.

García, R; Taboada, S;

Pichón Riviere, Enrique ( 1980 ) El proceso grupal, Ed. Cinco, Bs. As.

Quiroga,A ( 1989) Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ed. Cinco, Bs. As.