

**El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de
diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar
Dra. Celia Renata Rosemberg**

Doctora en Educación (FFyL – UBA) - Investigadora Principal
(CONICET) - Profesora Titular de Investigación y Estadística
Educativa (Ciencias de la Educación, FFyL – UBA)
DOCUMENTO DE TRABAJO N° 51



Universidad de
San Andrés

**El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de
diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar**

Dra. Celia Renata Rosemberg

Doctora en Educación (FFyL – UBA) - Investigadora Principal
(CONICET) - Profesora Titular de Investigación y Estadística
Educativa (Ciencias de la Educación, FFyL – UBA)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 51

Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2014 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

Diciembre de 2015

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Diciembre de 2015



Universidad de
SanAndrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan fundamentalmente investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, se encuentran egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
SanAndrés

Esta exposición estará focalizada en el recorrido de las decisiones que tomé a lo largo de la investigación *El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar*. Daré cuenta de: ¿cuál es el contexto de descubrimiento particular en el que surgió esta investigación? ¿Cuál fue la situación problemática que le dio origen? ¿Cómo se llevó a cabo esta investigación y por qué se lo hizo de determinado modo? Por tanto, durante mi exposición haré referencia a algunos hechos de mi vida personal; en la medida en que la biografía, la vida académica y la situación política, entre otras cosas, también inciden en la elección y en la definición de un tema de investigación.

Esta investigación tiene por objeto el estudio del desarrollo de niños pequeños –de cuatro años de edad– y, más específicamente, de su desempeño lingüístico y discursivo. Ese objeto de estudio se encuadra dentro de las temáticas que son de mi especialidad. Soy egresada de la Carrera de Ciencias de la Educación pero inicialmente me formé en psicolingüística aplicada a la educación, junto con una lingüista, Ana María Borzone, y mi doctorado se orientó en esa línea. Mi tesis doctoral trató el estudio de los procesos de interacción en el aula que dan cuenta de las oportunidades de los niños para el aprendizaje conceptual y el desarrollo del lenguaje. Esta investigación se inserta en un proyecto más amplio financiado por

CONICET y la SECyT, que hoy en día se llama “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza en niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”¹. Durante muchos años codirigí el proyecto con Ana María Borzone y actualmente soy la directora.

En el marco de este proyecto, distintos investigadores, becarios y tesistas analizan diversos aspectos del desarrollo lingüístico y discursivo: los conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el estilo de lenguaje escrito tanto en niños como en jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización, los factores que afectan la fluidez en la lectura en español, el vocabulario en las situaciones de enseñanza en la escuela primaria, el aprendizaje del vocabulario y del discurso en niños pequeños que viven en poblaciones urbano-marginadas, considerando los contextos de crianza en el hogar y en el jardín de infantes. Es en este último objeto de estudio en el que centraré mi presentación.

Un investigador que trabaja tiempo completo en investigación, progresivamente, a medida que avanza en el desarrollo de su tema, va focalizando nuevos objetos de estudios relacionados y elaborando, en colaboración con discípulos, becarios y tesistas, nuevos proyectos de investigación. Mi investigación dio origen a varios subproyectos que mis becarias de CONICET llevaron a cabo.² El primero se focaliza en el desempeño narrativo de niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. Con un diseño cuasiexperimental, compara el desempeño individual de los niños con su desempeño al interactuar con niños de la misma edad o más grandes, en la producción de narrativas. Se trata de un tema de interés y original porque, en general, el estudio del desempeño lingüístico y discursivo ha estado más orientado al análisis del impacto de la interacción de los adultos en el desempeño de los niños que al análisis de la interacción entre pares. Se trata de un tema de relevancia y pertinencia, sobre todo, teniendo

¹ PIP 112-200801CONICET -00834, PICT 2539/2010 Préstamo BID SECyT

² Tesis doctoral de Florencia Alam.

en cuenta que los niños de poblaciones urbano-marginadas o de comunidades indígenas, interactúan en gran medida con otros niños, pares y de distinta edad, porque con frecuencia son miembros de familias numerosas.

El segundo subproyecto³ se centra en los entornos de crianza de niños en poblaciones urbano-marginadas en comparación con contextos de crianza en hogares de sectores medios. Este subproyecto no atiende tanto a aspectos lingüísticos sino más bien a la descripción de las actividades en las cuales los niños de cada grupo social participan y en los conocimientos a los que ellos tienen la oportunidad de acceder. Otra de mis becarias analiza el uso temprano de estrategias argumentativas en la regulación del juego en el jardín de infantes⁴. Se trata de un abordaje muy original en la investigación sobre el desarrollo lingüístico y discursivo, porque los trabajos se centran principalmente en el discurso narrativo. Analizando datos preliminares sobre las interacciones infantiles en los jardines de infantes, reparamos en que en las situaciones de juego en las que los niños se pelean, discuten o negocian para tratar de imponer su juego –su visión de la ficción lúdica– aparecen estrategias argumentativas, muy tempranamente, que no habían sido identificadas antes por la literatura. Ese análisis dio lugar al nuevo proyecto – que fue su tesis doctoral–focalizado en el discurso argumentativo e instructivo en las situaciones de juego en jardines de infantes, a los que asisten niños de poblaciones urbano-marginadas. Por último, otra de mis becarias –que es en realidad actualmente investigadora asistente de CONICET–,⁵ se focaliza en situaciones de alfabetización en entornos escolares de niños de poblaciones indígenas, sectores medios y poblaciones urbano-marginadas.

En síntesis, el proyecto objeto de esta presentación dio origen a todos esos subproyectos a lo largo de doce años de trabajo.

³ Tesis doctoral de Josefina Arrúe.

⁴ Tesis doctoral de Maia Migdalek.

⁵ Tesis doctoral de Alejandra Stein.

El contexto de descubrimiento y la situación problemática a partir de la que surge la investigación

El origen del proyecto se remonta a la Argentina de 2001 y a la crisis política, institucional y económica que marcó ese período (la inestabilidad política, la ausencia de protección social, la caída de los salarios, la recesión, la desocupación y el trabajo precario, etc.). Esa importante crisis afectó en gran medida la situación de los niños y sus familias. Los datos de la Encuesta Permanente de Hogares señalaban que el 50% de los niños de tres a cinco años vivían en condiciones de pobreza. La trascendencia de los deficiencias en la atención materno infantil y la desnutrición, en particular en el norte del país, fue muy notoria –sobre todo a partir de los medios de comunicación masiva–. Esta situación tuvo repercusión a nivel nacional e internacional. Y ello tuvo un impacto en las preocupaciones y motivaciones que originaron mi proyecto de investigación.

En cuanto a la situación educativa, los datos del censo mostraban que el 67% de la población joven y adulta se hallaba en “situación educativa de riesgo” (Sirvent, 2005 y Llosa)⁶. Estas investigadoras consideran que se hallan en dicha situación las personas de 15 años y más que no han terminado la escuela secundaria y que no asisten a ella. Se asume que la escuela secundaria proporciona a los sujetos las herramientas que les permiten participar en la vida cívica de forma apropiada. Con respecto a lo que habitualmente se denomina “fracaso escolar”, los datos señalaban un 22% de repetición en primer grado y 33% de sobreedad⁷. Se observaban inequidades en la educación inicial de los niños pequeños según su nivel socio económico. En efecto, del total de niños de 3 años que asistían al jardín de infantes, la mayoría provenían de familias que no eran pobres (75.8%) y sólo el 24,2% estaba constituido por niños que provenían de familias en

⁶ Sirvent M.T y Llosa, S. (2005) Jóvenes y Adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. En Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 12 Pp. 77 a 92

⁷ INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2001.

condiciones de pobreza. De los niños de 4 años que asistían al jardín de infantes, el 61,7% estaba conformado por niños no pobres y el 38,3% por niños pobres. Dado que la escolarización a los 5 años estaba contemplada como obligatoria en el marco de la ley, la inequidad educativa entre niños pobres y no pobres se reducía a esta edad, al menos cuando, dejando de lado aspectos relativos a la calidad de la escolarización a la que se tiene acceso, se la mide sólo en términos cuantitativos por la asistencia o no asistencia a la escuela (51,1% Vs. 48,9%).⁸

Esa situación caracterizada por las condiciones de pobreza en la infancia (la desnutrición, las diferencias en el acceso a la educación infantil y los elevados índices de repetición y deserción escolar) generó un clima de ideas particular dentro del ámbito de los pedagogos. En ese contexto, y como una justificación de las dificultades escolares que presentaban los niños de familias pobres en los primeros años de la escuela primaria distintos investigadores se preguntaban y ensayaban respuestas que establecían relaciones entre la situación de pobreza en los primeros años de vida de los niños y sus dificultades en el momento del ingreso a la escuela.

En relación con ello, en un trabajo⁹, Néstor López y Juan Carlos Tedesco recuperan el concepto de educabilidad y plantean que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera –en muchos casos– como obstáculo impidiendo el desarrollo de esta potencialidad. Ellos ven la educabilidad como una condición que implica la relación entre el niño y el sistema educativo, no como una condición genética, inherente o biológica, pero sí como el contexto social que opera generando condiciones o no de educabilidad en los niños. Definen la educabilidad como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela”, como “la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños,

⁸ INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2001.

⁹ "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2002. Versión digital disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45431/Documento_completo.pdf?sequence=1

reconocer la autoridad del maestro, 'portarse bien', respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, capacidad de adaptarse a un entorno múltiple y cambiante, capacidad de individualización y autonomía.” En decir que ellos definen la educabilidad como un conjunto de aspectos o de dimensiones de la persona dentro de las cuales lo lingüístico y lo discursivo están muy presentes. Porque la capacidad de dialogar, de conocer el idioma, de individualización (que tiene que ver con la configuración de la identidad), y de autonomía intelectual, son habilidades lingüístico-discursivo y cognitivas.

Por otra parte, otros investigadores de nuestro ámbito educativo, se oponen a una concepción del “fracaso escolar” que pone el foco en el niño y en su familia, como por ejemplo, María Rosa Neufeld y Sofía Thisted¹⁰. En abierto debate o confrontación con el planteo de López y Tedesco estas investigadoras establecen un vínculo conceptual entre la noción de “educabilidad” y las teorías del déficit cultural y lingüístico, rebatidas por Labov¹¹ en la década del '70.

Cabe señalar que entre las teorías que buscaban dar cuenta de las diferencias en el desempeño de los niños de distintos grupos sociales, algunas centraban la explicación de estas diferencias en un supuesto déficit de carácter biológico y otras en un supuesto déficit por privación cultural o social –como algunas interpretaciones del trabajo de Basil Bernstein–. Labov rebatió las teorías del déficit cultural y lingüístico al poner de manifiesto que si los niños de la comunidad afroamericana de Estados Unidos tenían dificultades en el contexto escolar, estas no podían atribuirse, como habitualmente se sostenía en la década del 60, a que esos niños se socializaban tempranamente en una variante lingüística alógica o incoherente, que los conducía a dificultades en el pensamiento. Labov mostró que la

¹⁰ Neufeld, M. R. y J. A. Thisted (2004) Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*, N°19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

¹¹ Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

variante afroamericana del inglés está regida por reglas que difieren sistemáticamente del inglés estándar. Ello, de ninguna manera, implica que sea una variante lingüística incoherente o alógica porque tiene algoritmos y reglas, aunque sean distintas a las de la variante estándar¹². Muestra de este modo que no hay variantes lingüísticas inferiores a otras y logra rebatir las teorías del déficit cultural y lingüístico. Como señalé previamente, Neufeld y Thisted sostienen que las teorías que cuestionan la educabilidad se asocian con las de déficit cultural y lingüístico ya objetadas por Labov.

Por otra parte, yo comencé a trabajar en investigación antes de 1989 (mi primer paper publicado es de ese año) y siempre trabajé con niños de grupos minoritarios. Con Ana María Borzone habíamos realizado una investigación que involucraba una intervención educativa para promover el aprendizaje del lenguaje escrito y el desarrollo del discurso en centros de apoyo escolar que recibían niños que vivían en barrios urbano-marginados en el conurbano de Buenos Aires. Esta investigación la realizamos en colaboración con la Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria (RAE). Esta experiencia nos mostró que si se garantizaban situaciones de enseñanza apropiada, todos los niños podían aprender. Pero también sabíamos que la brecha en los conocimientos entre los niños de sectores medios y de niños en situación de pobreza no se podía reducir por completo si se comenzaba con el programa de promoción educativa en primer grado. Por eso mismo, a mí me interesaba empezar a estudiar y a realizar proyectos de intervención educativa con niños más pequeños, en los años previos al ingreso a la escuela primaria.

Volviendo al clima de ideas, cabe señalar que ni los planteos de Lopez y Tedesco (2002) ni los de sus detractores se sustentan con información empírica sobre el desempeño de los niños en el contexto de las interacciones familiares y en el contexto escolar; información necesaria para proporcionar validez a las afirmaciones que se realizaban. Sabíamos que los niños presentaban dificultades en el momento del ingreso a la escuela primaria,

¹² A modo de ilustración, cabe señalar que el inglés estándar no admite la doble negación mientras que la variante afroamericana del inglés sí lo admite. Sin embargo, no por ello puede ser considerado alógico o incoherente. De hecho el español también la admite.

pero no podíamos realizar una ecuación que relacionara estas dificultades con las condiciones de desarrollo de los niños en los entornos de crianza en sus hogares y con el desempeño lingüístico y discursivo de los niños. De este modo fuimos configurando la situación problemática que originó las preguntas y los objetivos de nuestra investigación.

Así es que en el marco de este debate y con la intención de proporcionar información empírica para responder preguntas tales como cuál es la situación real de los niños que viven en poblaciones urbano-marginadas con respecto a su desarrollo lingüístico y cognitivo -esto es, cuáles son sus dificultades, pero también cuáles son sus potencialidades-, diseñé una investigación que se propuso analizar el desempeño de los niños en el contexto de las situaciones naturales en las que interactuaban con miembros de su familia y de su comunidad con vistas a la elaboración e implementación de estrategias educativas acordes a sus necesidades. Me interesaba conocer lo que los niños podían hacer lingüística y discursivamente, no en una situación de prueba pautada por el sistema escolar (donde la relación asimétrica que con frecuencia se establece entre un niño de un grupo minoritario y un adulto del sistema escolar puede generar reacciones particulares); me interesaba conocer cuál era el desempeño real de los niños en las situaciones de interacción en su medio familiar y en el contexto del jardín de infantes.

El encuadre teórico, las investigaciones previas y consideraciones metodológicas en la precisión de los objetivos de la investigación

Una serie de conceptos que intergaban el encuadre teórico y de investigaciones antecedentes guiaron desde el inicio nuestro trabajo. Partimos de una perspectiva psicolingüística desarrollada en los trabajos de Katherine Nelson¹³, Michael Tomasello¹⁴ y Catherine Snow¹⁵ que retoman los

¹³ Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.

postulados centrales de la teoría sociocultural del desarrollo humano de Vigotsky¹⁶. Ellos profundizan los principios vigotskianos relativos a la importancia de la interacción social y a la estrecha interdependencia entre el lenguaje y la cognición. Entonces, desde estos modelos, destacábamos la importancia de la interacción social y la necesidad de aproximarnos a las situaciones cotidianas en las que los niños participaban y en las que ponían de manifiesto su desempeño. Esta perspectiva nos condujo precisamente a decidir ir a sus hogares, a mirarlos “en situación”.

Las investigaciones previas nos mostraron la relevancia de atender especialmente a ciertas dimensiones de análisis. En primer lugar nos focalizamos en el vocabulario. Snow muestra en sus investigaciones que el vocabulario es una de las variables que se haya en mayor medida asociada con la alfabetización, con el aprendizaje de la escritura. El vocabulario no solo predice la comprensión en la lectura en tercer y cuarto grado de la escuela primaria, sino también el acceso y el dominio del sistema de escritura. Un niño con vocabulario amplio desarrolla más tempranamente conciencia fonológica (conciencia de que el habla está formada por sonidos), porque para establecer distinciones entre palabras como “pata” y “pala” debe focalizarse en la sonoridad de las palabras e identificar en la estructura sonora de ambas, aquello que las distingue. Si los niños pueden atender a los sonidos que componen las palabras, más fácilmente pueden inferir las relaciones entre estos y las letras. De hecho, Snow sostiene: “el vocabulario de una persona no sólo predice la alfabetización, sino que es la alfabetización misma”. Además, la amplitud de palabras de las que un niño dispone está relacionada con las palabras que tuvo la oportunidad de escuchar y por lo tanto de aprender. Es decir, el vocabulario presente en el entorno de un niño está

¹⁴ Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press

¹⁵ Snow, C. E.; Porche, M. V.; Tabors, P. O., & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.

¹⁶ Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

relacionado con el vocabulario que el niño aprenderá y ello, a su vez, predice el acceso al sistema de escritura.

Las investigaciones de Snow y sus colaboradores así como otras investigaciones antecedentes condujeron a que me interesara por el estudio del vocabulario que los niños conocen, usan y escuchan en las interacciones cotidianas en sus hogares y en el contexto del jardín de infantes.

Otro de los focos del proyecto fue el estudio del discurso en las interacciones tempranas, sobre todo en el discurso narrativo que es el primero en desarrollarse. Los trabajos de Bruner¹⁷ al igual que los de Katherine Nelson señalan la importancia de la narración. La narración es la forma en que reconstruimos lingüísticamente nuestra experiencia. Incluso nuestra vida tiene una estructura narrativa: nacemos, vivimos una serie de hechos, eventos, experiencias y morimos; nuestra vida tiene un principio, un desarrollo y un final, hay actores con motivaciones que se plasman en actividades que tienen resultados particulares y, en conjunto, configuran secuencias narrativas. El discurso narrativo refleja estas secuencias de acciones que constituyen la vida. En la narración se pone de manifiesto el estrecho vínculo entre el lenguaje y la cognición; en tanto que la narración constituye una estructura lingüística que sirve para organizar la información y comunicársela a otros. Es la representación de nuestra experiencia para nosotros mismos y también para otros. El discurso narrativo es tanto lingüístico, como comunicativo y cognitivo y constituye la primera forma discursiva en desarrollarse. Por lo tanto, nos parecía muy importante atender al discurso narrativo en las interacciones.

En el marco de estos planteos nos propusimos una serie de objetivos específicos: a) analizar la cantidad, la diversidad y el grado de abstracción del vocabulario que caracteriza al entorno lingüístico en los hogares de niños de poblaciones urbano marginadas; b) analizar el desempeño lingüístico (vocabulario y discurso) de los niños en las interacciones que mantienen

¹⁷ Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.

dentro del entorno familiar y en el jardín de infantes; c) analizar las estrategias de interacción de los adultos (padres y docentes) que pueden generar oportunidades para el desarrollo lingüístico discursivo infantil; y d) analizar el impacto en el desempeño lingüístico y discursivo infantil de un programa de intervención educativa implementado en el contexto de los hogares y de los jardines de infantes. El último objetivo mencionado, el (d) responde a un planteo de corte vigotskiano: no es posible estudiar el desarrollo sin promoverlo. Si uno está interesado en analizar el desempeño de los niños, es importante poder observarlos desempeñándose en contextos de interacción apropiados.

El encuadre metodológico del proyecto conjugó investigación e intervención educativa. Empleamos una metodología mixta en la que combinamos procedimientos cualitativos y cuantitativos que nos permitieron tanto estimar la calidad del entorno lingüístico en los hogares y en los jardines de infantes, como también analizar el desempeño lingüístico y discursivo de los niños. Combinamos el análisis de las situaciones naturales de interacción en las que los niños participaban con el análisis de situaciones inducidas que generamos cuasiexperimentalmente a través del programa de intervención educativa para promover el desarrollo lingüístico y discursivo infantil en los hogares y en los jardines de infantes.

En función del encuadre metodológico y del marco teórico, nuestra principal unidad de análisis estuvo constituida por las situaciones de las que participaban los niños en los jardines de infantes y en los hogares, naturales o las inducidas mediante nuestros programas educativos.

Algunas condiciones relativas a la factibilidad del proyecto: la obtención de recursos

Queríamos observar a los niños en sus hogares y deseábamos obtener un corpus considerable de datos. Nos propusimos observar y grabar a entre 20 y 30 niños de poblaciones urbano-marginadas, durante 12 horas cuando

interactuaban con su familia y otras personas cercanas en sus hogares. Además, nos habíamos propuesto llevar a cabo un programa de intervención educativa destinado a ampliar las oportunidades de desarrollo lingüístico y discursivo en el contexto de los jardines de infantes y de los hogares. Con Ana María Borzone ya habíamos diseñado, implementado y evaluado previamente un programa de intervención para promover la alfabetización en niños de primer a tercer grado que asistían a centros de apoyo escolar. Para ese proyecto, habíamos contado con el apoyo de fundaciones locales como Antorchas, Navarro Viola y Arcor que conjuntamente llevaban a cabo el “Programa Infancia” y habían financiado en parte nuestros trabajos. Estas fundaciones apoyaban con financiamiento proyectos culturales y de promoción social en comunidades en situación de pobreza. Pero la Fundación Antorchas dejó de actuar en el país en el año 2001 y en el año 2002, en el marco de la situación de pobreza generada a partir de la crisis, las fundaciones repartían sus fondos entre una gran cantidad de proyectos sociales. De modo que no podíamos esperar obtener en el medio local todos los fondos que necesitábamos para llevar a cabo un proyecto, como el que nos imaginábamos. Dicho proyecto implicaba no sólo recursos para realizar tareas de investigación tales como observaciones, grabaciones, transcripciones y procesamientos de datos, sino también otras actividades necesarias en el marco del programa de intervención educativa, tales como producción y edición de materiales educativos y de alfabetización temprana para los niños, módulos de capacitación para los docentes y talleres de capacitación.

Por otra parte, voy a hacer referencia a algunas circunstancias personales que generaron condiciones particulares, que afectaron el desarrollo de mi investigación. Mi marido, que es arquitecto, en el año 2001 tenía dos obras muy grandes en convenio con sindicatos e institutos de vivienda. Como consecuencia de la crisis económica el desarrollo de esas obras se detuvo. En el año 2002 le ofrecieron la dirección de una obra en España y comenzó a trabajar allí. Yo estaba terminando mi doctorado y

empecé a buscar una beca para hacer una estancia en España (mis dos hijos tenían en ese entonces entre 5 y 11 años). En ese momento hubo una convocatoria de UNESCO cuyo tema era precisamente la diversidad cultural. En Europa, en la última etapa de los años 90, con las migraciones de los países asiáticos y africanos en España y en Francia, el tema de la diversidad cultural estaba en auge. En el proyecto en los centros de apoyo escolar, con Ana María Borzone, habíamos diseñado nuestra propuesta de alfabetización desde una perspectiva intercultural y bidialectal. A través de libros etnográficos buscábamos recuperar el capital cultural y lingüístico de los niños en las situaciones de enseñanza. Toda esta experiencia había sido cuidadosamente registrada a través de observaciones y grabaciones. De ahí yo tenía un corpus muy grande de datos que daban cuenta del uso de esos libros en las interacciones entre los docentes y los niños en las situaciones de enseñanza.

Me presenté entonces a la convocatoria de UNESCO ¹⁸ con un proyecto que tenía doble objetivo: a) realizar un análisis en mi corpus de datos de las estrategias mediante las cuales se incluye (o excluye) la diversidad cultural en las interacciones que se producen en las situaciones de enseñanza y b) diseñar un programa para ampliar las oportunidades de desarrollo lingüístico y discursivo infantil en el contexto de los hogares y de los jardines de infantes. Obtuve la beca y pedí una licencia a mi cargo de investigadora del CONICET. En España durante un año y medio realicé una estancia en el Centro Tecnológico de Diseño Cultural de la Facultad de Estudios Sociales de la Universidad de Salamanca. Este Centro estaba dirigido por dos psicólogos socioculturales Pablo del Río y su esposa Amelia Álvarez, quienes también habían creado la Fundación Infancia y Aprendizaje. Es una fundación que publica varias revistas muy importantes internacionalmente, *Infancia y Aprendizaje*, y *Cultura y Educación*, *Estudios de Psicología*, *Psicología Social* y *Psicología Ambiental*. Yo conocía su trabajo y su pensamiento, precisamente a través de estas revistas.

¹⁸ UNESCO Fellowship Bank Programme for 2002 and 2003.

En el marco de esa estancia diseñé el proyecto de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. Como mencioné previamente el proyecto que me imaginaba era muy ambicioso. Las observaciones y grabaciones de audio en los hogares, las videofilmaciones en los jardines de infantes, la transcripción de ese enorme corpus de información, así como la elaboración y publicación de materiales educativos para los niños y de capacitación para los docentes demandaba una gran cantidad de recursos económicos, que, como señalé, no resultaba esperable poder obtener en esos años en Argentina, ni de las entidades gubernamentales ni de las fundaciones privadas. De modo que durante ese período en España me dediqué también a buscar recursos económicos. Dada la crisis económica y la difusión en los medios de comunicación de las situación de pobreza y en particular de los casos graves de desnutrición, los proyectos de promoción social en Argentina calificaban para financiamiento internacional. A través de la Web identifiqué las fundaciones y organizaciones internacionales que apoyaba proyectos de promoción social y en particular proyectos dedicados a la infancia.

Una vez que terminé la redacción del proyecto dediqué un considerable esfuerzo a presentar solicitudes de apoyo al proyecto a fundaciones diversas. Una organización alemana WeltFriedensDienst me contactó para informarme que una donante estaba interesada en el proyecto. Esta persona, una psicóloga, y su marido, un actor cómico reconocido en Alemania, estaban muy interesados en “adoptar” un proyecto en Latinoamérica (ella había pasado parte de su infancia en Chile). Organicé mis vacaciones familiares en Alemania donde conocí a la donante. Ella viajó a Argentina, se interesó e involucró en el proyecto y durante muchos años apoyó en gran medida el proyecto y todavía hoy sigue financiando parte de otro de nuestros proyectos. Aunque su foco de interés era el apoyo a la línea de intervención educativa, que comprendía el proyecto, los convencimos de que el diseño de un programa de intervención educativa y su implementación demandaba el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contextos de desarrollo de los niños. Las observaciones en los hogares de los niños eran

muy importantes no solo para conocer el desempeño infantil y diseñar actividades que lo promovieran sino también para elaborar los libros de lectura etnográficos. Asimismo, acordamos que era esencial hacer un seguimiento de las acciones de intervención educativa, registrando sistemáticamente la experiencia de modo tal de contar con datos para evaluar el impacto de las actividades, ajustar aquello que fuera necesario y poder progresivamente replicar la experiencia en un número mayor de niños, familias y jardines de infantes.

El comienzo del proyecto; algunas decisiones relativas a los procedimientos de obtención y análisis de los datos

El programa de intervención educativa constituye un sistema compuesto por actividades molares especialmente diseñadas con el objeto de generar aprendizajes específicos. Amerita estudiarse cómo se plaman estas actividades en distintos contextos, en distintos jardines de infantes y en distintos hogares. De modo que, además, de las observaciones naturales de interacción en los hogares realizamos videofilmaciones de la implementación del programa en los jardines de infantes y también grabaciones de audio de la implementación de situaciones inducidas de alfabetización familiar en los hogares de los niños. Era necesario además transcribir ese extenso material.

Estos son los datos que obtuvimos: un corpus de 360 horas de observaciones de situaciones de interacción espontáneas audioregistradas en los hogares de 30 niños de 4 años de poblaciones urbano-marginadas (12 horas en el hogar de cada uno de los niños), un corpus de 48 horas audioregistradas de situaciones de alfabetización generadas cuasi experimentalmente en los hogares, un corpus comparativo de 240 horas de observaciones audioregistradas en los hogares de 20 niños de 4 años de familias de sectores medios, un corpus de 350 horas de audio y video registradas de situaciones de enseñanza en los jardines de infantes. Un PICT

de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la nación nos permitió obtener el corpus comparativo en hogares de sectores medios.

Con el objeto de ponderar el vocabulario al que acceden los niños en estas interacciones cotidianas, los datos textuales registrados en audio y video fueron transformados en datos cuantitativos. Para ello se transcribieron los registros de acuerdo al formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) siguiendo las normas estipuladas por el sistema CHILDES (Child Language Data Exchange System) desarrollado por McWhinney y Snow (1985, 1990). Dicha transcripción permite el procesamiento de los datos textuales por medio del programa CLAN (Computarized Language Analysis). El programa se empleó para obtener medidas de la cantidad total de palabras emitidas por los interlocutores del niño, así como también de la diversidad de palabras que escuchan, es decir los tipos distintos de palabras que configuran su entorno lingüístico.

Como el programa CLAN se emplea para procesamiento de datos lingüísticos en numerosas investigaciones realizadas en otros países, ello nos permitió comparar el vocabulario al que acceden los niños de poblaciones urbano marginadas de nuestro país con el que tienen la oportunidad de escuchar niños de nivel socioeconómico bajo de otros países. La comparación de nuestros datos con los del estudio de Weizman y Snow (2001)¹⁹, en Estados Unidos, acerca del entorno lingüístico de niños hablantes de inglés de familias de nivel socioeconómico bajo pero con padres con un nivel de educación más elevado (madres con 12 años de escolaridad versus madres con menos de 7 años de escolaridad), mostró importantes diferencias en la cantidad total de las palabras que los niños escuchan. En 20 minutos de una situación de comida, los niños norteamericanos escuchan 798 palabras (40 por minuto) y los niños de poblaciones urbano-marginadas de Buenos Aires en promedio escuchan 373,34 palabras durante ese lapso de tiempo (18,65 palabras por minuto). También se observaron importantes diferencias

¹⁹ Weizman, Z. O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.

entre ambas poblaciones en la diversidad, esto es en la cantidad de tipos distintos de palabras. En efecto, mientras que los niños norteamericanos escuchan 259 palabras diferentes en ese tiempo, los niños de nuestra muestra escuchan 109,49 palabras diferentes, esto es, escuchan 57,73 % menos de tipos distintos de palabras. Estas diferencias en la cantidad y la diversidad del vocabulario a que están expuestos los niños de ambas poblaciones pueden interpretarse como una consecuencia de las diferencias en el número de años de escolaridad de los adultos que interactuaban con los niños.

En un segundo momento de la investigación se intentó establecer si el vocabulario al que acceden los niños de nuestra población se modifica cuando en los hogares de los niños se generan situaciones de lectura de cuentos y de alfabetización. Con este objeto, los datos registrados en las situaciones espontáneas se compararon con los registros de observaciones de situaciones de alfabetización familiar inducidas en los hogares de niños de la misma población a través de la implementación de las acciones de alfabetización familiar elaborado por nuestro grupo de investigación. Al igual que las situaciones cotidianas, estas situaciones fueron audioregistradas por un observador que, aún cuando respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, no promovía conversaciones ni actividades específicas; con el objeto de resguardar la validez ecológica de los resultados.

La comparación entre ambos tipos de situaciones puso de manifiesto que en las situaciones de alfabetización el entorno se modifica, en términos de la cantidad y la calidad del vocabulario: se incrementa la cantidad total de las palabras que el niño tiene la oportunidad de escuchar (373, 34 palabras en las situaciones cotidianas versus 824,33 en las situaciones de alfabetización), como así también la diversidad de las palabras (109,49 en las situaciones cotidianas versus 180,42 en las situaciones de alfabetización). Por medio de pruebas estadísticas se mostró la significatividad de estas diferencias.

Combinamos el análisis cuantitativo con un análisis cualitativo de las observaciones que articula procedimientos propuestos por Glaser y Strauss²⁰ y Lincoln y Guba²¹, como el método Comparativo Constante, es decir, la construcción inductiva de categorías, con procedimientos más específicos del análisis de la conversación²², que nos permiten una aproximación específica a la construcción del significado en la interacción.

Sólo a modo de cierre menciono algunos de los resultados de nuestros análisis cualitativos. Analizamos las narrativas que los niños producen en sus hogares (el tipo de narrativas que los niños producen, hetero-reguladas - reguladas por otros- o autorreguladas). Encontramos que son mucho más frecuentes las narrativas auto-rreguladas que las narrativas hetero-reguladas. Encontramos, además, que los niños de estas poblaciones producen narrativas con una función argumentativa; esto es narrativas que se producen con el objeto de proporcionar evidencia factual en una conversación polémica. A diferencia de lo que sucede en poblaciones de sectores medios, estos niños narran en mayor medida para argumentar que para informar, como sí lo hacen los niños de sectores medios. Cabe señalar, que estas diferencias en aspectos discursivos entre los niños de distintos grupos sociales genera diferencias al momento del ingreso al jardín de infantes. En efecto en la “situación de ronda” o de intercambio inicial, muy común en los jardines de infantes, se privilegian las narraciones heterorreguladas por la maestra, en las que se les solicita a los niños que cuenten una experiencia pasada, es decir, narraciones con función informativa. Mientras que los niños de sectores medios se han socializado en estas formas y usos discursivos en su medio familiar, los niños de poblaciones urbano-marginadas producen narraciones complejas, con conectores causales y temporales y bien estructuradas pero que cumplen otras funciones en la interacción. El sistema escolar debe tener

²⁰ Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

²¹ Lincoln, Y.S. y E. G. Guba, (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

²² Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En J. M. Atkinson & J. C. Heritage (Eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 225-246.

en cuenta estas diferencias y diseñar situaciones de enseñanza que pongan en juego las potencialidades de los niños y las amplíen.

PREGUNTAS

PREGUNTA: Simplemente una reflexión que tiene que ver con la cuestión del vocabulario en contexto y respecto a lo que dijo cuando hablaba, previo al marco teórico, de la búsqueda de explicaciones del fracaso escolar y deserción en Argentina. Muchas teorías marcan que las condiciones externas son la única explicación de los males, ubicados siempre fuera de la escuela. Eso se ve en las posturas teóricas. ¿Cómo encontró usted en la parte teórica esta mirada? Por un lado, está claro el impacto escolar y, por otro, las posturas teóricas que siempre le echan la culpa a los males por fuera de la escuela y de los que esta nunca se hace cargo. No es una cuestión política sino teórica. Mencionó en un momento a Bernstein con la reproducción cultural y el tema de que la escuela siempre le echa la culpa al contexto social o económico, y nunca mira las propias prácticas. ¿Qué encontró usted de las teorías?

RESPUESTA: Para responder específicamente a la pregunta, el planteo de Ricardo Baquero considera desde una perspectiva teórica “la educabilidad bajo sospecha” opuesta a “la confianza (en las capacidades de los niños)”. Apunta a desentrañar todo lo que se hace en la escuela que puede conducir a los logros en el aprendizaje. Luego, los trabajos que hemos realizado nosotras son empírico-teóricos: proporcionan datos y evidencia empírica. Nuestro programa de promoción del desarrollo lingüístico y discursivo infantil se implementó posteriormente, desde el año 2007, en toda la Provincia de Entre Ríos, con apoyo de la Fundación Arcor y en el marco de un convenio

entre esta fundación, el CONICET y el Consejo General de Educación de Entre Ríos. Esta experiencia fue cuidadosamente registrada y el análisis de los datos muestra que cuando los niños participan de situaciones de enseñanza cuidadosamente diseñadas y planificadas, tienen mejor desempeño en vocabulario y escritura.

PREGUNTA: Con respecto del concepto de educabilidad, más allá de la cognición lingüística de los niños o el supuesto de que todos son potencialmente educables, la pobreza trae también problemas de desarrollo neurológico asociados con la desnutrición, y son problemas que se dan en contextos vulnerables. Quería saber si eso también se tiene en cuenta. Pienso que hoy en día hay muchas fundaciones que trabajan sobre eso porque dificulta el posterior desarrollo de los niños y su educabilidad.

RESPUESTA: No es una variable que yo haya analizado. Con respecto al tema de la desnutrición en particular, se ha mostrado para que se identifiquen consecuencias de índole cognitiva. En Argentina, los trabajos de Sebastián Lipina se hallan más orientados en esa línea. En términos generales, lo que nosotros mostramos con esta investigación es que los niños –de nuestra muestra– no tienen ningún déficit cognitivo ni lingüístico, que ellos pueden reconstruir su experiencia en términos lingüísticos, que tienen un vocabulario que les permite manejarse en situaciones cotidianas, aunque sí es cierto, como lo mencioné en mi exposición, que disponen de una menor diversidad de palabras. Estas diferencias son significativas pero pueden y deben ser atendidas desde el sistema escolar.

El jardín de infantes puede generar situaciones de enseñanza que amplíen el vocabulario infantil. Además, en el sistema escolar, es importante que las acciones en los jardines de infantes se articulen con acciones orientadas a promover la alfabetización familiar generando situaciones de lectura de cuentos en los hogares y que a las familias que disponen de menos recursos económicos se les proporcionen libros de cuentos apropiados para los niños. Los libros de cuentos introducen otras realidades más alejadas,

palabras no cotidianas y posibilitan que el papá o la mamá –incluso, aunque posea sólo un bajo nivel de alfabetización– pueda explicarle a su hijo esas palabras no familiares. Es notable –ante el estímulo– cómo los adultos mismos ponen en juego otras palabras.

No es posible afirmar, de ninguna manera que un niño de cuatro años tenga un déficit cognitivo o lingüístico por haber vivido en un contexto de pobreza. Un documento reciente de UNICEF afirmaba que los niños de poblaciones indígenas que tienen peor desempeño en la escuela son aquellos que hablan dos lenguas. Parecería desprenderse de esa afirmación que el bilingüismo causa retraso. Por el contrario, el bilingüismo produce desarrollo cognitivo. Los niños que crecen en entornos en los que se habla más de una lengua, deben cambiar, deben hacer un switch, entre una lengua y la otra, permanentemente. Por ejemplo, los hablantes de qom en un pueblo donde también se habla español, tienen que cambiar de lengua con quien interactúen. Ello desarrolla en mayor medida las funciones ejecutivas que se encuentran en el núcleo del cerebro. Entonces, si esos niños repiten o desertan en el contexto escolar, no es porque tengan un déficit cognitivo, ni tampoco por una desnutrición severa. Si esos niños fracasan, es porque la escuela no pone en juego estrategias de enseñanza apropiadas para que los niños aprendan ambas lenguas. Acabo de regresar de mi trabajo en el Chaco donde estamos implementando nuestra propuesta de alfabetización intercultural y bilingüe para los niños de las comunidades qom y puedo afirmar que estos niños ya leen y escriben palabras tanto en español como en qom.

PREGUNTA: Hay una afirmación que usted hizo de que todos los niños pueden aprender en contextos de enseñanza apropiados, la inquietud mía es ¿cómo define usted el contexto de enseñanza apropiado?

RESPUESTA: Es una buena pregunta. Básicamente un contexto de enseñanza apropiado está constituido por estrategias de enseñanza que recuperan el capital cultural y lingüístico de los niños. Todos los educadores decimos que se aprende a partir de los conocimientos previos, pero muchas

veces esos conocimientos están ausentes del entorno escolar, y los niños no tienen dónde anclarlos. También es una enseñanza que amplía, que les enseña otras lenguas, otras variantes lingüísticas y conceptos más abstractos y que representan realidades más alejadas. Todas las variantes lingüísticas son igualmente útiles como medios de comunicación, pero los niños tienen que aprender la variante estándar. La enseñanza apropiada es, a mi criterio, aquella que pone en juego estrategias que retoman el capital cultural y lingüístico de los niños, que lo amplían y lo expanden.

Retomando la pregunta anterior, algo importante que deberíamos tener presente en todos los casos pero particularmente en el caso de los niños que han crecido en situación de pobreza, que han sufrido el impacto de la desigualdad en el acceso a la alfabetización, es la sistematicidad. Leer cuentos una vez por mes no alcanza. Hay niños que ingresan a primer grado habiendo participado de situaciones de lectura de cuentos todos los días en sus hogares y otros que ingresan al contexto escolar sin haber participado de ninguna. Un cuento implica vocabulario no familiar, implica formas y estrategias de discurso variadas y estructuras sintácticas complejas. Se trate de un cuento o de un juego con rimas, es muy importante la frecuencia y sistematicidad, son actividades que en los jardines de infantes deben llevarse a cabo cotidianamente..

PREGUNTA: ¿Qué cree usted de la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades no cognitivas en los niños de 3 a 5 años?

RESPUESTA: Está todo imbricado. En realidad, nosotros no teníamos tanta conciencia de ello cuando empezamos a hacer esta investigación hace diez años, ni teníamos tanto dominio de la literatura. Tampoco habíamos visto tantos datos, porque uno aprende con el dato empírico entrelazado con la teoría. Las habilidades como, por ejemplo de regulación y la disposición a estudiar, la posibilidad de construir una narrativa coherente están relacionadas con la posibilidad de reconstruir la propia experiencia. Una narrativa es una estructura lingüística, cognitiva pero también afectiva. En

muchísimos jardines a la “situación de ronda” o el intercambio al inicio de la jornada no se le da importancia: un niño dice algo y la maestra no lo entiende, y en vez de esforzarse por comprender lo que el niño dijo o tratar de expandir y ayudarlo a contar su experiencia en términos lingüísticos, pasa al siguiente niño. Sin embargo, la situación de ronda constituye una situación muy rica para tres cuestiones importantes: para que el niño aprenda a contar una narrativa, para que aprenda a organizar su experiencia (temporal y causalmente) y para que configure su propia identidad, reconstruyendo aquellas experiencias que son importantes en su vida.

Cuando la maestra –si lo hace– escribe esa experiencia en lo que llamamos un “diario mural” (esto es escribir al dictado de los niños una de las narrativas contadas en la ronda), les está mostrando para qué sirve la escritura, la relación entre las letras y los sonidos y que la escritura puede ser una herramienta para producir conocimientos sobre su mundo.

PREGUNTA: ¿Podría profundizar en las dificultades encontradas o en los aspectos que tuvo que sortear en la investigación? Sobre todo pensando en la situación natural de la intervención, ¿encontró textos negativos sobre la intervención? Cosas que debió cambiar por no funcionar como se imaginaba. Básicamente, las cuestiones metodológicas de la investigación que fueron dificultosas de resolver o negativas respecto de lo que esperaban encontrar.

RESPUESTA: Fue por supuesto dificultoso el proceso de obtención de los datos, acordar el consentimiento de las familias para la realización de las observaciones en los hogares. Entre mis estudiantes de la UBA había varias que hacían trabajo comunitario en barrios urbano marginados, por lo cual teníamos acceso a los comedores comunitarios. Tenemos datos concretos de 30 niños pero los que inicialmente contactamos fueron 45 y 15 no pudimos terminar por diferentes motivos. Los asistentes de investigación debían realizar las observaciones, las grabaciones y las transcripciones, de los datos completos correspondientes a un niño y su familia. En ocasiones sucedió que la persona que hacía la observación y la grabación, luego le resultaba muy

difícil completar la transcripción y no terminaba el trabajo. Al comienzo del proyecto, hicimos la convocatoria y la formación de los observadores, redactamos unas guías con orientaciones acerca de lo que había que tener en cuenta en las observaciones para aunar criterios, etc. Muchos de los asistentes eran militantes comunitarios, que nos resultaba muy interesante poder incluir en el proyecto. Yo fui muy propensa a incluirlos, en la medida en que ello redundaba positivamente en las acciones de intervención educativa. Pero no todos ellos podían realizar el trabajo de transcripción de las observaciones.

PREGUNTA: ¿El grupo de control de cuántas familias era?

RESPUESTA: ¿Te referís al grupo de comparación de familias de sectores medios? ¿verdad? Eran veinte niños y fue más fácil. Las muestras tienen limitaciones, no tienen ningún tipo de aspiración ni generalización. Como toda muestra cualitativa teníamos criterios de inclusión y exclusión que establecían qué casos podían ser parte de la muestra y qué casos no. El criterio era o bien vivir en un barrio urbano-marginado y que los adultos tuvieran siete años de escolaridad o menos o bien para los sectores medios sólo el nivel de escolaridad, que uno de los padres hubiese completado el nivel universitario.

Con respecto a la intervención educativa que llevamos a cabo a través de la implementación del programa de promoción del desarrollo lingüístico y discursivo, si bien intentamos controlar la incidencia de factores extraños, esto resulta muy difícil, en la medida en que, por ejemplo, hay factores inherentes al docente, que resultan difíciles de controlar. Por ello tratamos de complementar los datos cuantitativos relativos al aprendizaje de los niños con datos de índole cualitativa relativos a cómo se produjo el proceso de intervención. Privilegiamos la intervención educativa por sobre el proceso de verificación del impacto en sentido estricto. A pesar de ello podemos mostrar cómo se llevo a cabo el proceso de intervención y el progreso de los niños a lo largo de este proceso. Ello nos permitió comprender el desempeño infantil

en el marco de las interacciones que se producían en las actividades que inducíamos por medio de la implementación del programa.

**OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN**

- Nº 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- Nº 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- Nº 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- Nº 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.

- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.

- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**; Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires**. Abril de 2007; 26 páginas.

- N° 24 DUFOR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.

- Nº 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- Nº 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- Nº 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- Nº 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- Nº 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- Nº 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- Nº 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
- Nº 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.

- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.
- N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.
- N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.
- N° 46 RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013, 33 páginas.
- N° 47 RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015, 35 páginas.

N° 48 MINVIELLE, Lucila. **La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación aplicada en Educación en los Estados Unidos**, Junio de 2015, 50 páginas.

N° 49 MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina**, Agosto de 2015, 39 páginas.

N° 50 SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana**, Noviembre de 2015, 39 páginas.

