

# “Será por todas estas cosas que me pasaron...”

## Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida\*

 Sandra Llosa

### Resumen

Este artículo se dirige a presentar algunas de las principales categorías de análisis elaboradas en una investigación de doctorado. La problemática se enmarca en la situación de pobreza educativa que afecta a jóvenes y adultos de sectores populares.

En la primera parte, se introducen aspectos teóricos y metodológicos centrales de la investigación, cuyo objeto de análisis se ha focalizado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares, con primaria incompleta, residentes en Mataderos y Villa 15 (Ciudad de Buenos Aires). Se ha buscado indagar en los procesos que permitan comprender sus decisiones de inserción o no en espacios educativos, a la luz de la historia de sus vidas, desde una perspectiva psicosocial. El tratamiento metodológico ha sido cualitativo y biográfico, a partir de casos seleccionados, aplicando procedimientos de análisis combinado.

En la segunda parte del artículo, se comparten aspectos seleccionados de los resultados. Las categorías elaboradas develan el complejo devenir histórico-biográfico de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA, cuya secuencia a lo largo de cada vida se inscribe en una sucesión de marcos vitales, en interrelación con determinadas condiciones del entorno vital, familiar y sociohistórico.

### Abstract

This article aims to present some of the main categories of analysis developed in doctoral research. The problem is framed in the situation of poor education affecting the young and adult of popular sectors.

In the first part, introduces some central theoretical and methodological aspects of research. The object of analysis has focused on psychosocial processes that may account for the demands for Youth and Adults Education, throughout the life, in adults of popular sectors with incomplete primary, residents of Mataderos and Villa 15 (Buenos

### Palabras clave

*Educación de jóvenes y adultos  
Biografía educativa  
Demanda educativa  
Educación Permanente*

### Key words

*Youth and Adults Education  
Educational biography  
Demand for education  
Lifelong Education*

\* Este artículo presenta parte de los resultados finales de la investigación correspondiente a la Tesis de Doctorado, dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.) y aprobada en diciembre de 2010, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Aires City). Its has aim to investigate for the processes that allow understanding the decisions for insertion or not in educational spaces, in light of the history of their lives, from a psychosocial perspective. The methodological approach was qualitative and biographical, from selected cases, applying analytical procedures combined.

In the second part of the work, share selected aspects of the results. The categories developed reveal the complex biographical and historical becoming of psychosocial processes involved in the construction of the demands for Youth and Adults Education, whose sequence throughout every life is part of a succession of frames vital, in interaction with a determined conditions of the vital, family and social environment.

## Introducción

La Educación Permanente asume, como uno de sus principios, a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida. Sin embargo, su cumplimiento no está garantizado para todos por igual. Para muchos jóvenes y adultos de nuestro país, la pobreza en materia educativa es una carencia más en un mundo de pobreza que tiende a retroalimentarse. ¿Cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en el devenir de las demandas por más y mejor educación, a lo largo de una vida? Cuáles son los procesos psicosociales, involucrados en situaciones concretas de vida, que nos permiten comprender los momentos en los cuales un adulto demanda o no demanda por educación, a la luz de su historia?

Éstas han sido inquietudes que estimularon una investigación doctoral, como parte de un proyecto marco a largo plazo (y denominado aquí: proyecto UBACYT marco) orientado al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)<sup>1</sup> en sectores populares de nuestro país, dirigido por María Teresa Sirvent<sup>2</sup>.

En la investigación de doctorado, el objeto de análisis se ha focalizado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, residentes en los barrios de Mataderos y Villa 15. La intención de este artículo es presentar sintéticamente algunas de las principales categorías elaboradas, sobre las cuales se ha articulado y sostenido el argumento central de la Tesis (Llosa, 2010; Directora: Sirvent).

## El enmarcamiento<sup>3</sup> en antecedentes y conceptos centrales para la construcción del objeto

La problemática tiene su anclaje en la preocupante situación de la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares. Estudios antecedentes en el ámbito latinoamericano y argentino indicaban ya desde la década de 1980 que, a pesar de la extensión de la cobertura de los sistemas educativos de los períodos previos en la región, se identifican graves déficit para asegurar a toda la población un mínimo de formación, fundamentalmente en lo referido a los jóvenes y adultos. Se destaca la existencia de desigualdades que afectan a determinados sectores sociales respecto de su posibilidad de realizar sus necesidades educativas (v.g. REDALF, 1991; Sirvent, 1992; Caruso, Di Pierro, Ruiz y Camilo, 2008). Se evidencia un desfase entre quienes tienen necesidades educativas objetivas y quienes logran tornar efectivas sus demandas a través de su acceso a experiencias de EDJA (Sirvent, 1992; 1996; Sirvent y Llosa, 1998).

1. Desde la perspectiva de Educación Permanente se identifican tres componentes: Educación Inicial, referida fundamentalmente al sistema educativo formal en todos sus niveles; EDJA, referida al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más que ya no asiste a la escuela y que incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos como aquellas dirigidas a la formación en las diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y Aprendizajes Sociales, aquellos difusos ámbitos de aprendizajes inestructurados que se suceden en la vida cotidiana. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la estructuración u organización de las experiencias en sus distintas dimensiones (Sirvent, 1996).

2. El proyecto marco, reconocido a través de sucesivos UBACYT, integra el Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Dir. Sirvent) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

3. Acerca del enmarcamiento como parte de todo proceso metodológico, ver en Sirvent y Rigal, 2012.

Los jóvenes y adultos de sectores populares parecen hallarse en situación desventajosa para subsanar estas carencias a través de las experiencias educativas existentes, especialmente perjudicadas por el impacto de la “transformación educativa” implementada durante la década de 1990, en el marco de la consolidación del modelo neoconservador y neoliberal en Argentina. Las políticas educativas no han tenido en cuenta la realidad de la EDJA ni su potencialidad de un modo integral y en forma conjunta con el resto del sistema educativo (Brusilovsky, 1996, 2005; Sirvent, 1992, 1996; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006).

A pesar de la relevancia que esta problemática tiene, no existe una masa crítica de conocimientos científicos que aporte a la construcción de una praxis político-pedagógica transformadora. Específicamente en nuestro país, un relevamiento actualizado continúa señalando que las investigaciones son escasas (DiNIECE, 2011).

A lo largo de esta investigación he detectado pocos estudios previos referidos a la situación educativa de la población joven y adulta y a la caracterización de la población concurrente a las experiencias de EDJA. La sistematización de antecedentes permitió ubicar el objeto de análisis en la intersección de las siguientes dos áreas de conocimiento:

- » Las necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos, abordadas en estudios anteriores en cuanto a aspectos: psicológicos motivacionales; demográficos, socioeconómicos y educacionales; sociohistóricos y psico-sociales.
- » El abordaje biográfico en educación; en particular, trabajos sobre “historias de vida en formación” y “biografías educativas”, desde una perspectiva de educación permanente.

En cada una de estas áreas, la producción es relativamente reciente y desarticulada. En particular, son casi inexistentes los estudios realizados en torno a la formulación de demandas educativas en población de sectores populares, desde una perspectiva psicosocial.

El proyecto UBACYT marco dirigido por Sirvent, en el cual se inscribe la investigación de doctorado, ha venido aportando a la construcción de conocimientos en esa dirección. Dicha inscripción implicó asumir sus resultados previos, conceptos clave así como ciertas decisiones metodológicas, como parte de las columnas que vertebraron, respectivamente, los antecedentes, el marco teórico conceptual y la estrategia metodológica del trabajo doctoral.

En este sentido, se parte de la conceptualización integral de las necesidades humanas, que considera la interrelación dialéctica entre carencias y potencias individuales y colectivas y entre necesidades objetivas y subjetivas (Sirvent y Brusilovsky, 1983; Max Neff, Elizalde y Hopenhayn, 1986). Se asume teóricamente a la demanda por educación como un proceso complejo que incluye su relación con el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso su transformación en objeto de reclamo colectivo. Éste no es un desarrollo lineal, puesto que implica el enfrentamiento con diversos mecanismos societales y el logro de ciertos aprendizajes sociales, en una dialéctica entre aspectos sociohistóricos (políticos, sociales, económicos) y aspectos psicosociales, que inciden facilitando o inhibiendo este proceso (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990). En esta perspectiva se asienta la discriminación entre demanda potencial, demanda efectiva y demanda social referida a EDJA (Sirvent, 1992)<sup>4</sup>.

Sobre esta base conceptual, en el proyecto UBACYT marco se ha identificado la profunda situación de pobreza educativa que afecta a la población joven y adulta, elaborando a su vez otros conceptos centrales para dar cuenta de esta problemática, tales como: nivel educativo de riesgo y principio de avance acumulativo en educación

4. Para la investigación doctoral resultó fundamental la diferenciación entre demanda potencial, referida al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, y demanda efectiva, referida a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en la EDJA.

(Sirvent, 1992; 1997; Sirvent y Llosa 1998; Sirvent y Topasso, 2007). Este diagnóstico reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos logran efectivizar sus demandas educativas y cómo es ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, a lo largo de sus vidas. De allí que el método biográfico se haya tornado uno de los ejes metodológicos, a través de un diseño de triangulación que combina su tratamiento cuantitativo y cualitativo con instancias participativas<sup>5</sup>.

5. El subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas (coordinado por Sirvent) busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales (Path Analysis), orientado a explicar la variable dependiente, la demanda efectiva por EDJA, en función de relaciones directas e indirectas entre variables. Para ello, se ha aplicado una encuesta por muestreo representativo y actualmente se está finalizando el procesamiento de los resultados. También se incorporan instancias participativas.

La investigación de Doctorado se incluyó en este eje, como subproyecto abocado al tratamiento cualitativo de las biografías educativas, para la identificación y comprensión de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA en la historia vital y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano, en adultos con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado.

Asumiendo que, frente a necesidades educativas objetivas, el tornar efectivas las demandas no depende de la responsabilidad individual de los sujetos, las preguntas se orientaron hacia los procesos que, tal como diría Moscovici (1991), son simultáneamente psicológicos y sociales. Desde una perspectiva psico-social, se intentó captar estos procesos en la dialéctica entre los sujetos y el orden socio-histórico (Quiroga, 2002) en el cual se inscriben sus vidas. Para ello he recurrido fundamentalmente a conceptos provenientes de las formas sociológicas de psicología social (tales como la escuela de Frankfurt y la del interaccionismo simbólico) y de las corrientes que han intentado una síntesis entre las formas sociológicas y psicológicas (como la tradición francesa sobre representaciones sociales y la tradición argentina iniciada por Pichon-Rivière).

El marco teórico referencial abarcó tres tramas conceptuales. La primera, refiere a la inclusión de la EDJA en una concepción amplia e integral de la educación a lo largo de la vida. La segunda, refiere a los procesos de demanda educativa desde la perspectiva psicosocial (relacionando los conceptos de necesidad – demanda señalados más arriba, con otros tales como: contexto vincular – social, matrices de aprendizaje, representaciones sociales, imagen de sí e identidad, poder). La tercera trama refiere a la perspectiva biográfica en educación<sup>6</sup>.

6. Para el despliegue de las áreas de antecedentes enumeradas más arriba, así como de estas tramas conceptuales ver Capítulos 1 y 2 de la Tesis Doctoral en Llosa, 2010.

## Aspectos de la estrategia metodológica general y de las técnicas

En su articulación con el Proyecto UBACYT marco, en este subproyecto se enfatizó el modo de generación conceptual (Sirvent, 2006; Sirvent y Rigal, 2012), como el más adecuado a la naturaleza de los interrogantes y objetivos orientados a describir y comprender los procesos psicosociales integrando la interpretación de los propios sujetos. Se contempló además la incorporación de instancias participativas. El objeto problema, enfocado en “procesos” que suponen un devenir en el tiempo, y el encuadre teórico, sustentado en una visión de la educación “a lo largo de toda la vida”, eran consistentes con el tratamiento cualitativo del método biográfico.

El método biográfico, en tanto “conjunto de procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones” (Sautu, 1999; p. 23), se aplica en la actualidad en una variedad de perspectivas que pueden, a su vez, combinarse. En este caso, el proceso metodológico me ha conducido a combinar aspectos de tres perspectivas. En primer lugar, me he aproximado a la perspectiva de las “biografías educativas”, utilizada en investigaciones antecedentes (Dominicé, 1990; Alheit, 1994; Jossò, 1999), en tanto supone abordar la totalidad de las fuentes de formación a lo largo de la vida. En segundo lugar, el foco puesto en los procesos

psicosociales, me ha llevado a penetrar en los significados, las representaciones, la interpretación por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, enfatizando la perspectiva interpretativista (o método biográfico interpretativo, según Denzin, 1989). Pero, asumiendo que esta producción subjetiva tiene su anclaje en condiciones concretas de existencia en un determinado contexto sociohistórico he incorporado, además, herramientas de la perspectiva etnosociológica, tales como la reconstrucción del “itinerario biográfico” (Bertaux, 2005).

La intencionalidad de comprensión intensiva y en profundidad del devenir de los procesos a lo largo de una vida y en su contexto sociohistórico, me condujo a la decisión de trabajar sobre dos casos seleccionados, así como a la reelaboración de técnicas de obtención y análisis de la información empírica.

La selección de casos siguió criterios de muestreo intencional y teórico. El primer caso fue escogido “según criterios de casos ideales típicos” (Goetz y LeCompte, 1988), prefigurando ciertos criterios de selección. Sobre la base de la información relevada previamente en terreno, sostuve un primer encuentro con “Chola”<sup>7</sup>, en el cual accedió a ser entrevistada. Un primer análisis permitió elaborar criterios teóricos para la selección de un segundo caso, a fin de introducir diferencias que nutrieran la generación y comparación de categorías. De esta manera trabajé con “María”.

7. Para proteger el anonimato de las entrevistadas se opta por modificar sus nombres y omitir las instituciones de referencia.

En cuanto a las técnicas de relevamiento de información, he adaptado procedimientos, combinando la realización de entrevistas abiertas y en profundidad, observaciones sistemáticas y análisis de fuentes secundarias, relativas a aspectos temporales y espaciales de anclaje, sobre la base de los relatos de vida.

He asumido al relato de vida en tanto narración de la visión personal de un individuo acerca de sus propias experiencias<sup>8</sup>; el curso de esa vida es relatado al investigador, tal como el narrador trata de darle sentido a sus relaciones y eventos pasados. Expresa la interpretación de las experiencias por parte de su protagonista; están cargadas de significación (Atkinson, 1998; Watson y Watson-Franke, 1985). La doble hermenéutica (Giddens, 2001) adquiere aquí toda su relevancia.

8. Frente a la proliferación de términos, Denzin (1978; 1989) propuso discriminar entre *life story* y *life history*. La ambigüedad de su traducción al castellano, me lleva a enfatizar el término “relato de vida” para reflejar el tipo de trabajo realizado, cercano al primer concepto.

Por otro lado, he trabajado con la técnica de relatos de vida “únicos” (no cruzados) de casos “completos” (no por “tópicos”) (Denzin, 1978; Magrassi y Rocca, 1986).

Cada relato de vida fue relevado a través de cinco extensas entrevistas abiertas, en profundidad y sucesivas, siguiendo una dinámica alternante de relevamiento y análisis. Realicé posteriormente dos entrevistas semi-estructuradas a fin de saturar categorías.

Los dos relatos de vida recogen la narración de diversos sucesos biográficos, percibidos por sus protagonistas como dramáticos, íntimos o aún “erróneos”. La existencia de cierta relación previa con las entrevistadas facilitó esta expresión y redundó en una profundización en nuestra relación. Cada entrevista me impactó profundamente. Asumiendo además su relevancia para el análisis, efectué un trabajo reflexivo sobre esta implicación (Barbier, 1977).

En cuanto a las técnicas de análisis del material empírico, la intención de elaboración de teoría emergente, supuso la articulación de estrategias que, “sobre la base de los datos”, permitieran operar desde una perspectiva biográfica. En el método biográfico (tal como destacan los antecedentes) se ha planteado con particular agudeza una doble tensión: por un lado, entre el análisis diacrónico y el sincrónico; por otro, entre el análisis de la unidad y la singularidad de la narrativa de cada vida y el análisis por categorías comparativas y transversales entre casos diferentes.

La búsqueda de estrategias adecuadas finalmente dio lugar a la construcción de un análisis mixto o combinado (siguiendo la sugerencia de autores como Lieblich, Maschiach & Zilber, 1998; Bolívar Botía, 2002), en dos etapas sucesivas y complementarias. En la primera etapa, sobre la base de la elaboración del itinerario biográfico de cada caso con los hitos de las diferentes trayectorias vitales (familiar, migratoria, educativa, laboral, participativa) y los “momentos de inflexión” (Denzin, 1989), enfatice la aproximación holística, contextualizada y diacrónica en la elaboración de categorías analíticas, para la reconstrucción de la temporalidad y la comprensión de los procesos analizados desde el punto de vista de cada entrevistada<sup>9</sup>. En la segunda etapa, integré y comparé, con un énfasis sincrónico, las categorías elaboradas para los dos casos, a fin de proponer un esquema conceptual de mayor abstracción y fertilidad teórica. En ambas etapas, la elaboración categorial se sostuvo a través de la combinación del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Sirvent y Rigal, 2012) con elementos del análisis del discurso, tales como, el uso de discursos referidos y las modalidades del enunciado (siguiendo a autores como Maingueneau, 1987; Kerbrat Orecchioni, 1991; Kovacci, 1992).

9. Para enfrentar la compleja cuestión de la temporalidad, han resultado significativos los antecedentes que han propuesto la identificación de los *turning points* (vg. Denzin, 1989; Freidin, 1999): momentos de inflexión significativos, puntos clave en la vida que han dejado marcas permanentes, afectando experiencias e interpretaciones.

## Los procesos de construcción de demandas por EDJA

### *a. Su devenir histórico-biográfico inscripto en los marcos vitales*

El análisis de los relatos de Chola y de María, permite afirmar que en la totalidad de cada vida, desplegada en su temporalidad sociohistórica, la trayectoria educativa se interrelaciona con otras trayectorias vitales. La comprensión del momento en que se manifiesta y se decide expresar cada demanda educativa, se inscribe en el devenir de un entramado de experiencias y de significados, en los que a su vez interjuegan aspectos de los entornos más amplios. Las categorías principales elaboradas en la investigación doctoral refieren a estos procesos complejos que se han ido configurando a lo largo de los sucesivos marcos vitales en los cuales el devenir del reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia la EDJA como satisfactor y la realización de dichas aspiraciones, se entretienen con otros aspectos de su entorno vital personal, en tramas vinculares familiares y sociales, reflejando el procesamiento psicosocial de aspectos del contexto sociohistórico<sup>10</sup>.

A continuación, presentaré sintéticamente algunos aspectos seleccionados de los resultados obtenidos, ilustrados con fragmentos de las voces de las propias entrevistadas<sup>11</sup>.

El análisis se inició, como he señalado más arriba, con la reconstrucción del itinerario biográfico de cada entrevistada en una línea de tiempo, donde pronto se evidenció la relevancia de considerar los **momentos de inflexión**.

Así, la voz de Chola, al inicio de nuestras entrevistas, narraba sus primeros recuerdos, relatando un momento de impacto en su vida, cuando fallece su padre:

“cinco años que tenía yo, a mi papá le cae una roldana en la cabeza, acá, en el frigorífico (...), y se le hace el tumor en la cabeza... (...) fue perdiendo la vista y así... (...) A través de esto que yo tenía que acompañarlo a mi papá de la mano, como yo era la más pegota, mi papá me fue diciendo a mí, cosas, para lo que iba a venir, viste... Entonces, lo primero que me inculcó y lo llevo siempre es la fe en Dios (...) Me iba inculcando cómo me tenía que comportar, que tenía que cuidar de mis hermanos, que no le fallara, que no le ensuciara el apellido; y así muchas cosas...

Y así seguimos, hasta que él empeoró y se fue agravando, agravando y lo internan para operarlo... de la cabeza... y no dio resultado... Bueno, tuvimos que estar con

10. Los resultados del análisis realizado integran los capítulos 4, 5 y 6 de la Tesis. A continuación, en negrita se destacan algunas de las categorías elaboradas.

11. Motivos de espacio impiden el desarrollo de cada caso. Para intentar compartir notas esenciales de estas vidas, se incluye a continuación la presentación sucinta de los momentos de inflexión que se han sucedido en cada caso. Las citas textuales de las entrevistas figuran entrecomilladas y en cursiva.

él, pasamos Navidad, bueno, 24, 25... toda esa semana... 31... 1º... Y papá murió el Día de Reyes...

Cuando muere mi papá a mí se me vino el mundo abajo. (...) Ahí fue que supimos quién eran los Reyes. Yo por lo pronto lo supe todo y no me importaba nada, no me importaba nada de nada. A mí se me cayó el mundo!

El fallecimiento del padre puede ser considerado un primer momento de inflexión, en el cual Chola percibe algo que se termina y que determina profundos cambios en su vida posterior: pasa a vivir con su abuela y su madre. Tiempo después, un segundo momento de inflexión, cuando su madre “*se engancha con un tipo*” y se va del hogar. Un tercer momento de inflexión se condensa posteriormente en la decisión de Chola de casarse y formar su propio hogar:

“Apareció mi mamá y esa fue la última paliza que me dio... porque yo ya... no, no, no, no pude resistir más... Y la verdad que, después de tantas, mirá, esa sí que fue inolvidable, también como la otra, pero esa fue muy fea, muy fea... Muy feo... porque después me quedó por años, porque yo en ese momento que ella me pegó tanto, yo le tuve que dar un empujón (...) Ese día que yo tuve que empujarla, es como que yo le levanté la mano. Y dije “no”; “no va más... no va más!” y decidí casarme.

En ese momento no había más nada que me sujetara, entonces me fui a la casa de unos tíos, de mis tíos políticos, y estuve con mis tías... Y me tuvieron ahí, y..., hasta que yo me casé. Entonces yo empecé! Me entendés?... y bueno, momentos malos tuve, muchísimos y bueno, yo siempre le pedí a Dios”.

Se trata, como diría Denzin (1989), de marcas objetivas y subjetivas, señaladores de etapas que se cierran y otras que comienzan (“*no va más*” / “*entonces empecé*”).

Retomando la línea de tiempo que representa el itinerario biográfico de Chola, ésta se inicia en el año 1944, de su nacimiento en Mataderos y se extiende hasta el año de realización de las entrevistas, identificándose los momentos de inflexión que permiten delimitar ocho marcos vitales:

- » fallecimiento del padre (8 años; 1951)
- » abandono del hogar por parte de la madre, interrupción de la escuela e inicio de actividades laborales para su sobrevivencia y la de sus hermanos y hermanastros (9 años; 1952)
- » casamiento (16 años; 1959)
- » comienzo de enfermedades crónicas de familiares; cambios en la organización de la economía familiar (28 años; 1971)
- » mudanza a una ciudad costera y cambios en la organización familiar (32 años; 1975)
- » fallecimiento del esposo; depresión y vuelta a Mataderos (38/41 años; 1981/84)
- » comienzo de su vida sin familiares a cargo e ingreso a una institución barrial donde actualmente vive y trabaja (46 años; 1989/90)

La identificación de estos momentos de inflexión resultaron de importancia no sólo técnica (en cuanto posibilitaron la contextualización espacial y temporal para la construcción de categorías y sus correspondientes propiedades) sino epistemológica, en términos de la construcción del objeto científico. En efecto, ya avanzado el análisis, reparé en que los momentos de inflexión resultaban significativos en tanto delimitadores de los **marcos vitales**, al iniciar nuevos trayectos en diferentes trayectorias de vida, durante un período. Denominé marco vital al conjunto de los trayectos de las diferentes trayectorias de vida y de los aspectos del entorno vital que caracterizan los

principales rasgos de la vida cotidiana en el transcurso de tiempo delimitado por los momentos de inflexión.

En el caso de María, el itinerario biográfico puede trazarse desde su nacimiento en 1955, en una localidad al noroeste de Catamarca. María da cuenta de la inscripción de su vida cotidiana en relación con características propias de la zona: su niñez transcurrió en “*un pueblo bastante pobre*”, donde ella aportaba al trabajo familiar, como parte de una familia campesina, no propietaria de las tierras. Desde este primero, se suceden otros marcos vitales, delimitados por los siguientes momentos de inflexión:

- » separación inicial de su familia de origen para vivir y trabajar de sus tíos e interrupción de la escolaridad (8 años; 1963)
- » migración a la ciudad de Catamarca e inicio de trabajo como empleada doméstica “cama adentro” (10 años; 1965)
- » migración a ciudad de Buenos Aires (15 años; 1970)
- » cambios familiares y laborales en la búsqueda de independencia (18 años; 1973)
- » embarazo e inicio de vida en pareja (23 años; 1978)
- » cambios en vínculos afectivos, trabajo, vivienda y participación en una “apertura” vital (32 a 35 años; 1987 a 1990)
- » comienzo de su coordinación de actividades comunitarias en su vivienda: apoyo escolar / comedor / biblioteca popular (44 años; 1999)

La voz de María manifiesta su vivencia subjetiva de un momento de inflexión, el fin de la etapa de su niñez, cuando debe migrar del campo a la ciudad de Catamarca:

“Y bueno, eso, recuerdo que fuimos felices así en esa etapa de la niñez: jugábamos, así de esa manera jugábamos... (...) Y... así que fuimos... estuvimos tranquilos hasta ahí. O sea era una vida sana... no había ninguna... Sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos. (...) No había televisión, no había radio, no había nada. Así que... era todo nuestro (...) lo que vivíamos...

Y... bueno... Después fue, ya fue cuando me fui, empecé a trabajar y ya me dejaron en esa casa; y... ya no volví más a esas cosas que me parecieron muy lindas a mí... (...) los momentos que jugué con mis hermanos, los recuerdo ahí en esa etapa, nada más.

Así que... y bueno este..., después ya viene la etapa de la ciudad que ya es más conocida (...) ahí sí que ya sufrí mucho”

En el relato de ambas entrevistadas aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, en los cuales se producen modificaciones en aspectos de su vida familiar y laboral, en contextos de pobreza. Vinculada profundamente con aquellos, se produce la temprana interrupción de la escolaridad: en segundo grado, María; en tercer grado, Chola<sup>12</sup>. Posteriormente, la emergencia y el **devenir de los procesos de construcción de demandas por EDJA**, sólo pueden ser comprendidos en relación con su inscripción en los correspondientes marcos vitales. Su caracterización resultó uno de los aspectos esenciales para entender el entramado de las demandas educativas con las distintas trayectorias vitales, en el contexto del significado global de la vida, de “*todas esas cosas que me pasaron*”, como decía María.

En los relatos de vida de Chola y de María he identificado diversos procesos de demandas por EDJA en instancias de mayor o menor formalización (escuelas de adultos, cursos, charlas, etc.), aún cuando, considerando su complejidad, pudieran desarrollarse o no de manera completa. En el caso de Chola, aparecen referencias tales como el prepararse con maestras particulares para rendir libre el nivel primario; el intentar cursar

12. Para un desarrollo de estos hitos de interrupción de la escolaridad y su relación con los momentos de inflexión ver en Llosa, 2003; 2008.

la escuela secundaria para adultos; el aprender con médicos a tratar con enfermos de arteriosclerosis; el aprender con un bibliotecario para trabajar en una biblioteca; el realizar cursos de computación, entre otros. En el caso de María, el comenzar un curso de Corte y Confección, el querer ir a una escuela de adultos, el tratar de terminar su nivel primario con una maestra particular, el asistir a charlas de un partido político, el inscribirse en una escuela primaria de adultos; así como los frecuentes reconocimientos de carencias de saberes que obstaculizan su desempeño cotidiano.

Su identificación a través de los marcos vitales revela entonces que estos procesos de demandas por EDJA son múltiples a lo largo de la vida y que, además, pueden ser entendidos de manera secuencial (muestran un orden de sucesión) y relacionada.

El análisis de la **secuencia** y de los tipos de demandas por EDJA muestra, por un lado, que el proceso de conversión de demanda potencial en efectiva no es lineal ni único a lo largo de la vida; se aprecian sucesivos intentos y concreciones, avances y retrocesos, por lo que si bien son acumulativos (en tanto los procesos de demanda previos parecen dejar una huella hacia los posteriores), no resultan necesariamente progresivos a lo largo de la vida. Y por otro lado, que la comprensión de su devenir durante la juventud y adultez requiere remontarse incluso a lo que he denominado **aspectos precursores**, configurados durante los marcos vitales de la niñez y en el pasaje y la interrupción de la escolaridad; asimismo, cada nuevo proceso de construcción de demandas por EDJA provee **aspectos facilitadores e inhibitorios** para los subsecuentes.

#### ***b. Los procesos psicosociales involucrados***

El trabajo teórico-empírico sobre los incidentes referidos a las demandas por EDJA enumeradas más arriba, permitió delimitar tres procesos principales que dan cuenta de su construcción: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas. A la luz del análisis realizado, afirmo que se trata de procesos psicosociales, ya que en cada uno de ellos se observa el impacto y el procesamiento del orden sociohistórico a nivel del sujeto, quien a través de la interacción con otros, ha interiorizado y aprendido valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relación, a la luz de su propia vida y en condiciones concretas de existencia. A continuación destacaré brevemente esta dimensión psicosocial.

El primer proceso referido al **reconocimiento de las aspiraciones educativas**, incluye la manifestación de los intereses y de las necesidades educativas que se han sucedido a lo largo de la vida y que se han expresado de manera diferente en los relatos: sea como falta de saberes, de certificaciones, de carencias que buscan compensarse en pos de una trayectoria educativa trunca o de una proyectada, etc. En el análisis de su devenir, en cada caso, se observa cómo otras personas, esos **otros significativos de la trama vincular** que han intervenido en las vidas de Chola y de María, fueron incidiendo en cada marco vital, en los escenarios de su vida cotidiana donde se desarrollaban sus múltiples problemas y necesidades y donde se jugaba su posibilidad de resolución: primero los padres y otros adultos responsables; más adelante las parejas, hijos e incluso otras personas de sus entornos barriales, fueron afectando al reconocimiento o desconocimiento de las necesidades de las entrevistadas. En el interjuego con las **imágenes de sí** y con sus aprendizajes relativos al **lugar de las necesidades propias** en la trama de necesidades colectivas, en relación con los **modos familiares** de realización de las necesidades de sobrevivencia y de educación, se comprende la emergencia de ciertas necesidades como prioritarias en cada marco vital. Cuando la realización de estas otras necesidades reconocidas como prioritarias, ya sean propias o colectivas, se entrama con una necesidad educativa, el reconocimiento de aspiraciones por EDJA se acrecienta o profundiza.

Escuchemos, por ejemplo, a Chola, en el marco vital a posteriori del abandono de la madre, cuando se queda sola y a cargo de sus hermanos y hermanastros; allí, el reconocimiento de sus aspiraciones educativas se entrama con el reconocimiento de las necesidades de subsistencia a nivel familiar:

“Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo yo rendí sexto: Yo para entrar a trabajar en la fábrica de calzado... (...) me hicieron rendir dos años juntos!! (...) Antes, por lo menos... como ahora que te piden secundario, que te piden esto, te piden computación... yo tenía que tener sexto, el primario aprobado. - “Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema”. (...) Si no, no podía quedar, claro, ((me decían)) los dueños de la fábrica.

Bueno, ese fue mi tema. (...) La maestra y una viejita (...) entre los dos, me empezaron ((a preparar)), iba como particular”.

La relación sobrevivencia / trabajo / educación resulta, tal vez, uno de las más “obvias”; sin embargo, refiere al devenir de una compleja trama de aspectos psicosociales, referidos al lugar familiar asignado a Chola por los **mandatos paternos** (tal como se observa en la primera cita textual) y asumido como imagen de sí misma; mandatos que a su vez transmiten visiones y valores del contexto sociohistórico y cultural, en condiciones concretas de existencia, que incluyen relaciones familiares y laborales.

En otras ocasiones, el reconocimiento de aspiraciones educativas se ha ido potenciando en la trama con otras necesidades propias no tan obvias, como la libertad y la autovvaloración. Y aún más, se registran otras situaciones donde se asocia con las necesidades colectivas de un entorno más amplio, no sólo familiar, sino barrial.

En cuanto al segundo proceso involucrado en la construcción de demandas, que he nominado **orientación hacia los espacios de EDJA**, uno de los subprocesos significativos refiere a la **identificación de un espacio de EDJA como satisfactor**. Esta identificación, en los relatos, no se muestra como una cuestión puramente “racional” de selección, fundada sólo en la información disponible acerca de los diferentes satisfactores posibles, sino que aparece la representación del objeto, es decir, la **representación acerca de los espacios de EDJA**, en interjuego con la representación de las entrevistadas acerca de su vida y de sí mismas, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos, construidos en experiencias sociales a lo largo de la vida. He encontrado pistas acerca de la configuración psicosocial de estas representaciones personales, en cuanto a su enraizamiento en ciertos elementos de las representaciones sociales acerca de la educación y de la EDJA, que a su vez resignifican a la luz de las propias experiencias de vida.

En el caso de María, por ejemplo, la visión meritocrática de la educación se encarna a nivel personal como aceptación e internalización del “fracaso”, desde la culpa y la vergüenza (sentimientos que tienen también un componente social), en relación con una **imagen negativa de sí como aprendiz**, que parece haberse ido configurando ya desde su paso por la escolaridad en la niñez. Sus recuerdos de una escuela a la que “*Llegábamos y escuchábamos, nada más. ... no participaba mucho de nada. No teníamos participación...*” contrastan fuertemente con el protagonismo activo del juego-trabajo en la naturaleza que caracterizó esa infancia feliz, a la cual se hizo referencia más arriba. Son pistas de una ruptura o diferencia entre los **modos de relación y aprendizaje** dentro y fuera de la escuela que parece instalarse como parte de su matriz de aprendizaje<sup>13</sup>. Cuando luego de dos años de interrupción (por migración y trabajo), ya lejos de su familia y bajo la tutela de “la señora” para la cual trabaja “cama adentro”, retoma su segundo grado a los once años, expresa:

“Yo me sentía mal porque era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía

13. Las matrices de aprendizaje refieren a “la modalidad con que cada sujeto organiza y significa (...) su universo de conocimiento. (...) Está socialmente determinada” (Quiroga, 2003, p. 35). Se van constituyendo en los distintos ámbitos en los que se ha desarrollado el aprendizaje, a lo largo de la vida.

abajo... Entonces yo me sentía mal y sentía como vergüenza... eh... y a la vez veía de que a mí las cosas no me salían, la tarea no sabía hacerla, no entendía. Entonces repetía!”.

Su escolaridad se interrumpe y más adelante intenta hacer un curso:

“Pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... algún curso, alguna cosa. Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Una escuela de monjas, era... (...)Tampoco me iba bien. No entendía... se ve que no... porque las medidas, yo tenía que tomar medidas... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba (...) Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo... No, no. (...) Tenía que hacer cuentas y hacer moldes...Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno, así fue... frustrado”

Es significativo que esta primera experiencia en la EDJA, no subsana las carencias educativas previas sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela, quedando también como un intento trunco. No hay ninguna mención a posibles condicionantes vitales, institucionales o sociales. El no reconocimiento sufrido tanto en la escuela como en la EDJA en interacción con otros significativos, y una larga serie de descalificaciones vividas (éstas entre otras), se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que potencialmente ciertos espacios de EDJA pueden provocarle, frente a una autoestima ya devaluada. Se trata de una autoexclusión construida a lo largo de la vida que aún perdura y que parece mostrar el ejercicio de poder sobre la conformación de un sentido común<sup>14</sup>, que actúa reproduciendo una situación social de pobreza educativa:

“Mis hijas también me dicen: - ‘Por qué no estudiás? Terminás la primaria rapidito, después hacés la secundaria’. - ‘Sí’ – le digo yo – yo también me gustaría pero me da vergüenza ir a otro lado. (...) No sé... qué se yo... me da vergüenza... Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que... me da cosa de no... de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida y yo no. Y bueno, eso digo y no empiezo”.

En cuanto al tercer proceso, referido a la **realización de las aspiraciones educativas a través de la EDJA**, se destaca la **toma de decisiones sobre el acceso o no acceso al espacio de EDJA** como un aspecto relevante, el cual se relaciona con la construcción a lo largo de la vida de una **autonomía para la toma de decisiones**. Los hitos decisoriales que aparecen relacionados en primera instancia con los rasgos personales y con acontecimientos biográficos particulares de cada entrevistada, develan sin embargo nuevamente el procesamiento del orden sociohistórico a nivel psicosocial. Por un lado, en tanto en las decisiones educativas se hallan involucradas consideraciones de las entrevistadas relativas a las condiciones concretas de existencia de cada marco vital, que configuran las posibilidades de realización, o no, de sus necesidades educativas, en relación con un entorno familiar y social. Por otro lado, en tanto en estas decisiones intervienen los otros significativos de las tramas vinculares familiares y sociales, como parte de las condiciones del entorno vincular, que también se gestan en determinados contextos históricos y geográficos. En este sentido se evidencian, por ejemplo, en ambos relatos, recurrentes **decisiones obligadas**, tanto de acceso como de no acceso a la EDJA. Este tipo de decisiones pueden comprenderse con mayor profundidad a la luz de estas historias de vida, en las cuales se observan vínculos familiares atravesados por diversas relaciones de poder y dominación, propios de cada lugar y tiempo en los cuales han transcurrido sus vidas, y aceptados y naturalizados desde su lugar de mujeres, hijas, esposas, madres, trabajadoras. Lo ilustra la voz de Chola:

14. Desde una concepción tridimensional del poder se incluye su ejercicio sobre la determinación de las necesidades, al actuar también en la conformación de las percepciones, cogniciones y preferencias de las personas de manera tal que acepten el orden existente de las cosas (Lukes, 1985).

“Te digo, yo quería hacer el secundario (...) para Adultos... Bueno, ahí mi marido tampoco me dejó. No, no me dejó. Porque era de noche. No, no me dejó...”

Y... teníamos problemas, serios problemas por ese tema, porque decía que no, que de noche no, que iba por la calle, que por esto o por el otro.

A mí, por mucho tiempo tuvimos esa lucha también, de que yo me mandaba sola. Y no tenía que ser así! Porque... De mi marido era.(...)

*No, no me dejó. Y... quedé...*

### ¿Palabras finales?

La investigación ha permitido identificar la diferente configuración de los tres procesos psicosociales presentados más arriba, en cada uno de los procesos de demandas por EDJA, a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de la vida, mostrando su devenir histórico de construcción.

Penetrar en las vidas de Chola y de María ha posibilitado, además, abstraer las condiciones que interjuegan con dichos procesos psicosociales. Se trata fundamentalmente de las **condiciones del entorno vital**, las **condiciones del entorno familiar y vincular cercano** y las **condiciones del contexto sociohistórico barrial y regional**. Si bien no se han desarrollado en este artículo, resulta importante señalar que dentro del entorno vincular se destacan las **condiciones de la trayectoria educativa**, referidas a la interrelación entre los trayectos recorridos por la escolaridad primaria en la Educación Inicial, la EDJA y los Aprendizajes Sociales, que afectan a la construcción de las demandas educativas. Entre estos últimos, especialmente, he identificado algunas evidencias en torno a un **aprender a demandar por EDJA**, en relación con cada uno de los procesos psicosociales.

En suma, en los casos de Chola y de María, tornar efectivas las demandas por EDJA implica, decisiones nada simples ni fácilmente explicables desde sus gustos o características particulares “del momento” o de algún suceso circunstancial o estrictamente “personal”. Por el contrario, refiere a procesos complejos que se han ido configurando a lo largo de sus vidas. Su situación actual respecto de la demanda educativa es un punto de llegada, en un camino que, tal como diría Alheit (1994), es biográfica y significativamente articulado. Y se proyecta hacia el futuro, en la búsqueda de cambios hacia “otras vidas posibles”.

Coincidiendo con Atkinson y con Watson y Watson-Franke, considero que no existe una única interpretación de una vida, sino interpretaciones siempre abiertas, frente al gran ciclo de la/s vida/s (y del conocimiento) que siguen... La investigación también se proyecta hacia el futuro, fundamentalmente en dos direcciones:

- » Por un lado, a través de la triangulación de los resultados logrados, con aquellos obtenidos por el subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas.
- » Por otro lado, a través de la continuación de las sesiones de retroalimentación (Sirvent, 2008), como instancias grupales de construcción de conocimiento colectivo con las entrevistadas, para la reflexión acerca de las necesidades, significados y decisiones tomadas en torno a lo educativo. Esta línea se apoya en los antecedentes de trabajo sobre biografías educativas mencionados más arriba, así como en la propia identificación del componente de aprendizaje en la construcción de demandas.

La continuidad de la investigación intentará aportar a la construcción de posibles intervenciones pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que fortalezcan la construcción de demandas efectivas y sociales, orientadas a superar la situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de sectores populares.

## Bibliografía

- » Atkinson, R. (1998). The life story interview. *Qualitative Research Methods*, 44 (pp. 22-76). California: Sage
- » Alheit, P. (1994). The “Biographical Question” as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40, 283-298
- » Barbier, R. (1977). *La investigación-acción en una institución educativa*. París: Gauthier-Villars. (Trad. por Muniz, M.I.)
- » Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra
- » Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Obtenido de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- » Brusilovsky, S. (1996). Educación de adultos ¿problemática significativa? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, 8, 86-93
- » Brusilovsky, S. (2005). Políticas públicas en educación escolar de adultos. Reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia a revertir. *Revista del IICE*, 23, 13-18
- » Caruso, A.; Di Pierro M.C.; Ruiz M. y Camilo M. (2008). *Situación presente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*. México: CEAAL – CREFAL
- » Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2011). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. Documentos de la DiNIECE N°8. Bs. As.: DiNIECE – Mrio de Educación de la Nación
- » Denzin, N. (1978). *The Research Act. A theoretical introductions to sociological methods*. NY: McGraw-Hill
- » Denzin, N. (1989). Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods*, 17. California: Sage
- » Dominicé, P. (1990). *L’histoire de vie comme processus de formation*. París: L’Harmattan
- » Freidin, B. (1999). El uso del enfoque biográfico para el estudio de experiencias migratorias femeninas. En R. Sautu (comp.), op. cit. (pp. 61-100). Bs. As.: Universidad de Belgrano
- » Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Bs. As.: Amorrortu
- » Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch*. NY: Aldine
- » Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- » Jossò, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “historias de vida” a servicio de projetos. *Educacao e Pesquisa. Universidad de Sao Paulo*, 25 (2), 11-23

- » Kerbrat-Orecchioni C. (1991). Hétérogénéité énonciative et conversation. En H. Parret (Ed.), *Le sens et ses hétérogénéités* (pp. 121-138). París: CNRS (Trad. por González, C.)
- » Kovacci O. (1992) *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros
- » Lieblich, T., Maschiach, R. & Zilber T. (1998). *Narrative Research. Reading Analysis an Interpretation*. California: Sage
- » Llosa, S. (2003) Educación e Historia de Vida: significados, decisiones e imagen de sí. Ponencia. *I Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Fac. de Ciencias de la Educación – UNCo, octubre. Cipoletti, Río Negro: UNCo
- » Llosa S. (2008) El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en EDJA. *Cuadernos de Educación*, 6, 399-419
- » Llosa, S. (2010) *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado UBA (Dir.: Sirvent, M. T). Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras UBA
- » Lukes, S. (1985). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI
- » Magrassi, G. y Rocca, M. (1986). *La Historia de Vida*. Bs. As.: CEAL
- » Maingueneau, D. (1987). *Nuevas tendencias en análisis del discurso*. Bs. As.: Hachette
- » Max Neff, M., Elizalde A. y Hopenhayn M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Sgo. de Chile: CEPALUR - Fundación Dag Hammarskjold
- » Quiroga, A. P. de (2002). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. En J.F. Morales, D. Páez, A. Kornblit, D. Asún (coord.), *Psicología Social* (pp. 1-14). Madrid: Pearson Educación - Prentice Hall
- » Quiroga, A. P. de (2003). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As.: Ed. Cinco
- » REDALF (1991). *Investigación sobre Educación Básica de Adultos*. Informe Final Seminario Taller Regional REDALF, Guatemala: UNESCO/OREALC.
- » Sautu, R. (comp.) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Bs. As.: Universidad de Belgrano
- » Sirvent, M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del IICE*, 1, 2-19
- » Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del IICE*, 9, 65-72
- » Sirvent, M.T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia. II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre, Bariloche, Río Negro
- » Sirvent, M.T. (2006). *El proceso de investigación*. Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: OPFYL – Facultad de Filosofía y Letras UBA
- » Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*, (1º ed., 1994) Bs. As.: Miño y Dávila.
- » Sirvent, M. T. y Brusilowsky, S. (1983). *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*. Bs. As.: Ed. Río Negro
- » Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE*, 12, 77-94

- » Sirvent, M.T y Rigal, L. (2012). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Manuscritos del libro en preparación
- » Sirvent, M.T. y Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina*. Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA
- » Sirvent M.T., Toubes A., Llosa S. y Topasso, P. (2006). “Nuevas leyes, viejos problemas en educación”. *Revista Amauta (Anuario de Investigación)*, IV, 21-27
- » Watson, L. & Watson-Franke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press.

### **Sandra Llosa**

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta de “Educación No Formal – Modelos y Teorías” del Departamento de Ciencias de la Educación. Co-directora Proyecto UBACYT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA.