

Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial

El reconocimiento actual de la existencia y relevancia de las necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas no ha logrado traducirse en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación a lo largo de la vida, en extensos grupos de población.

Varios estudios han indagado los múltiples factores y procesos que intervienen en la posibilidad de la participación de los jóvenes y adultos en espacios educativos. Este artículo pretende presentar aspectos de una investigación enfocada en los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación a lo largo de la vida, en personas adultas de sectores populares de Buenos Aires, desde un abordaje biográfico. Expone los principales antecedentes de esta investigación, el marco conceptual y metodológico y una selección de los resultados.

Sobre esta base, perfilamos algunos horizontes de trabajo pedagógico biográfico con jóvenes y adultos, desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa.

PALABRAS CLAVE: demanda educativa, educación de adultos, educación permanente, educación popular, factores psicosociales, historias de vida.

Educational demands of youth and adults lifelong learning: a psychosocial perspective

The current recognition of the existence and relevance of the educational needs of youth and adults has failed to be reflected in the effective implementation of the right to education throughout life, in large population groups.

Several studies have investigated the multiple factors and processes involved in the possibility of participation of young people and adults in educational spaces. This article aims to present aspects of research focused on psychosocial processes that account for the construction of demands for education throughout life, in adults popular sectors of Buenos Aires, from a biographical approach. Outlined the main background of this research, conceptual and methodological framework and a selection of results.

On this basis, we outline some biographical horizons pedagogical work with youth and adults, from the perspective of popular education and participatory action research.

KEYWORDS: demand for education, adult education, continuing education, popular education, psychosocial factors, life stories.

* Profesora-investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de posgrado en varias universidades. Su tesis de doctorado fue distinguida con el Premio a las Mejores Tesis en Educación de Adultos CREFAL (emisión 2011). Argentina. CE: sandramllosa@gmail.com

Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial

■ SANDRA MABEL LLOSA

Introducción

La noción de la educación como una necesidad que no se agota en la niñez, sino que se extiende a lo largo de toda la vida, es de antigua data, aun cuando en la mayoría de nuestros países esté lejos de plasmarse a nivel institucional y político. Esta noción comienza a integrarse a las concepciones y recomendaciones en materia educativa desde fines del siglo XIX y principios del XX.¹ Sea para la compensación de las falencias del sistema escolar, para el enfrentamiento de un mundo posrevolución industrial en permanente cambio o para el logro de los objetivos políticos de la clase trabajadora, el reconocimiento de la educación como una necesidad de la población joven y adulta se extiende en diversos ámbitos desde comienzos de la segunda mitad del siglo XX.

Los conceptos de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), educación popular, educación no formal, educación permanente, con sus diferentes y respectivos énfasis, han ido extendiendo el reconocimiento de la continuidad de las necesidades de aprendizaje y de educación, a lo largo de la vida, al considerar a la educación en tanto fenómeno que trasciende, por un lado, a la escolaridad como único evento educativo y, por otro, a los niños como únicos sujetos de la educación.

A diferencia de lo “obligatorio” con que se impone la escolaridad en la niñez, desde las perspectivas clásicas sobre EDJA y, especialmente sobre educación no formal, se suele enfatizar en el carácter “voluntario” de la asistencia a los espacios educativos, asumiendo que un adulto es responsable y absolutamente libre para decidir cuáles son sus necesidades y cómo satisfacerlas (Titmus, 1989). Sin embargo, tal como ampliaremos más adelante, para muchos jóvenes y adultos, fundamentalmente de los sectores populares, la educación suele ser una carencia más, en un cúmulo de pobreza que tiende a retroalimentarse. La población joven y adulta en situación socioeconómica y educacionalmente más desventajosa, es la que menos participa en actividades educativas.

1. De esas primeras décadas del siglo XX datan, por ejemplo, las siguientes líneas de una traducción abreviada de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos organizada en Cambridge (Reino Unido): “Se impone la conclusión de que la educación de adultos no ha de considerarse como un lujo reservado a algunas personas excepcionales más o menos diseminadas, ni como algo limitado a un breve período del comienzo de la edad adulta, sino que es una *necesidad nacional permanente*, un aspecto inseparable de la condición de ciudadano, y por tanto debe ser universal y prolongarse durante toda la vida” (Lowe, 1978: 36; el destacado es nuestro).

Partimos de considerar a la educación como una necesidad y un derecho humano y social a lo largo de toda la vida y para todos los grupos sociales. Esta perspectiva epistemológica y metodológica, de importantes implicancias político-pedagógicas, constituye uno de los ejes del paradigma de la educación a lo largo de la vida, o educación permanente. Desde esta perspectiva, la EDJA, en sus diferentes grados de formalización, es uno de los componentes (junto a la educación inicial y a los aprendizajes sociales),² que permitirían realizar estas necesidades en el continuo vital.

Nos preguntamos ¿Por qué las personas jóvenes y adultas, con intereses y necesidades diversas y permanentes en materia educativa, participan o no participan en aquellas actividades educativas que les permitirían realizarlas? ¿Qué factores y procesos intervienen a lo largo de la vida?

Se han desarrollado diversos estudios sobre aspectos que se relacionan, de manera directa o indirecta, con estas preguntas. Teniendo en cuenta estos antecedentes, hemos desarrollado una investigación acerca de los procesos involucrados en el reconocimiento de necesidades y demandas, que devienen en el acercamiento y la asistencia de las personas jóvenes y adultas a espacios de EDJA, o que, por el contrario, la inhiben. Se trata, tal como desarrollaremos más adelante, de una investigación focalizada en los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida, en adultos con la escolaridad primaria incompleta.

Este artículo tiene como objetivo presentar esta investigación, mencionando una síntesis de sus antecedentes, del enmarcamiento conceptual escogido para el estudio, así como de sus aspectos metodológicos centrales. Luego presentamos una selección de sus resultados. Por último, planteamos algunas posibles líneas para la continuidad de las indagaciones y de las experiencias, desde un abordaje biográfico y participativo, con nutrientes en la educación popular y la investigación acción participativa.

Construcción de conocimientos sobre demandas educativas y participación en EDJA

Antecedentes

La educación de las personas jóvenes y adultas tiene, en el plano de las realizaciones y las experiencias, una larga historia. Sin embargo, la investigación científica sobre este campo resulta relativamente reciente y desarticulada (Gajardo, 1983; Rubenson, 1989; Titmus, 1989; Dominicé, 1990); son escasos aquellos estudios centrados en las características de las poblaciones que participan en acciones de EDJA, sus expectativas y necesidades (Dominicé, 1985; CREA, 1998). La realización de un

2. Desde una perspectiva de educación permanente, se discrimina entre tres componentes: educación inicial, educación de adultos y aprendizajes sociales (Belanger, 2012). Entendemos a la educación inicial como aquella que fundamentalmente incluye al sistema educativo formal en todos sus niveles (desde el nivel preescolar al universitario); la EDJA, referida al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más (fuera de la educación inicial) 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 los aprendizajes sociales, en tanto aquellos difusos e inestructurados ámbitos de aprendizaje por los que atravesamos en nuestra vida cotidiana.

Estos tres componentes pueden ser analizados según su *formalización*, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en sus distintas dimensiones: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje; esta noción de grados y tipos de formalización intenta superar las limitaciones de los tradicionales conceptos de educación formal / educación no formal / educación informal (Sirvent *et al.*, 2010).

estado del arte acerca de las investigaciones sobre aspectos relacionados con las necesidades y las demandas educativas de las personas jóvenes y adultas y con el fenómeno denominado tradicionalmente (según Titmus, 1989) “participación o no participación” en EDJA, permite identificar varios enfoques y ejes de producción de conocimientos científicos, que presentan aportes en relación con la temática de interés.³

Por motivos de espacio, no pretendemos una presentación exhaustiva de estos antecedentes, sino sólo discriminar, con propósitos analíticos, cuatro áreas y perspectivas principales sobre este tema:⁴

a. Estudios referidos a los aspectos psicológicos motivacionales involucrados:

se trata de investigaciones sobre los motivos que llevan a los adultos a acercarse a las actividades educativas, entre los cuales pueden ubicarse desde aquellos trabajos clásicos, ligados a las “etapas de desarrollo” o “ciclos de vida” (Erikson, 1950; Havighurst, 1957) a otros orientados a la construcción y validación de clasificaciones o tipos de motivos que llevan a los participantes a inscribirse en EDJA, tales como: la necesidad de contacto social; la estimulación social; el avance profesional o comunitario; el cumplimiento de expectativas externas; los intereses cognitivos propios. Estos últimos estudios se extendieron posteriormente sobre grandes muestras a nivel internacional, para explicar la asociación entre estos motivos y necesidades con ciertas variables antecedentes, se encontró, por ejemplo, que los hombres estaban orientados a objetivos laborales, mientras que las mujeres se orientaban hacia motivaciones relacionadas con el hogar, la familia y el ocio (Boshier y Collins, 1985; Boshier, 1989). Otros estudios más recientes han medido el nivel de motivación según edad y sexo (Sancho *et al.*, 2002).

La discusión crítica de estos estudios refiere, entre otros aspectos,⁵ a su reduccionismo psicológico e individualista (Cropley, 1989; Rubenson, 1989), señalando, por el contrario, la necesidad de realizar indagaciones que consideren, conceptual y metodológicamente, la conexión entre aspectos de la psicología individual con los procesos sociales y educativos, así como la influencia del contexto sociocultural e histórico.

b. Estudios referidos a los aspectos demográficos, socioeconómicos y educacionales que caracterizan a la población joven y adulta en relación con la EDJA:

Se trata de trabajos realizados desde la década de 1950 a través de censos y encuestas, que coinciden en destacar la asociación positiva entre las variables socioeconómicas y educativas (en cuanto al nivel educativo formal alcanzado previamente) y la participación de los jóvenes y adultos en actividades de EDJA de diferente grado de formalización. Se encontró que quienes más participaban en actividades de educación de adultos eran aquellos que estaban en mejores posiciones en cuanto a educación previa y ocupación. Se concluyó que “la gente se siente atraída [...] por la educación de adultos en razón inver-

3. La búsqueda y organización de antecedentes, cuya síntesis se presenta a continuación, tiene como base el trabajo de relevamiento del estado del arte realizado como parte de la tesis doctoral de la autora (Llosa, 2010).

4. En este sentido, sólo se mencionan algunos trabajos a efectos ilustrativos. Para ampliar, véase Capítulo 1 de Llosa (2010).

5. Estos estudios también han sido objeto de críticas internas; por ejemplo, aquellas señaladas por el propio Boshier (1989) al respecto del rápido cambio social que amenaza la validez de los ciclos vitales ordenados por edades fijas y por roles adscriptos; en relación con esto, la cuestión de género ha recibido también críticas externas desde posiciones feministas.

samente proporcional a la necesidad real que tiene de ella” (Simpson J., 1972; citado en Lowe, 1978: 52). Estas tendencias continuaron manifestándose tanto en países centrales (Cropley, 1989) como en América Latina (REDALF, 1991). De manera más reciente, en un estudio transnacional realizado en países centrales se reafirma que la educación formal recibida en las primeras fases de la vida es el principal predictor respecto de la participación posterior en EDJA; en relación a los ingresos, capital cultural y status social, se evidencia que quien tiene más, más obtiene en educación (Bélanger y Valdivieso, 1997). En Argentina, se ha verificado también esta tendencia, validándose el denominado Principio de Avance Acumulativo en materia de Educación Permanente, en cuanto a que es quien más educación inicial tiene, quien más educación demanda y se apropia a lo largo de la vida (Sirvent, 1992).

Tal como señalan Bélanger y Valdivieso (1997) estas “fotografías estáticas” o panoramas generales, si bien importantes en tanto indican la existencia de inequidades estructurales, abren a su vez nuevos interrogantes referidos a la indagación longitudinal y biográfica de los aspectos intervinientes que nos permitan comprender en profundidad cómo se produce esta situación.

c. Estudios que abordan aspectos sociohistóricos y psicosociales:

Se trata de investigaciones que han buscado trascender la consideración de las necesidades y demandas como situaciones estáticas o dadas, incorporando la indagación acerca de la construcción de los significados sociales, relacionados a contextos sociohistóricos determinados y atendiendo a la interacción entre lo individual y lo social.

Así, algunos trabajos europeos, han identificado aspectos que tienden a la exclusión de la participación de los jóvenes y adultos en EDJA, en tanto otros la estimulan, tales como la relevancia de las relaciones familiares, del entorno laboral y de la imagen de la EDJA (CREA, 1998).

Las indagaciones en América Latina, por su parte, han ido adquiriendo perfiles propios, en trabajos donde la investigación sobre necesidades y participación en educación se combina con una praxis educativa con intención transformadora, en la confluencia de la investigación acción participativa con la educación popular. En esta línea se ubican, desde la década de 1970, entre otras experiencias, la investigación participativa propuesta por Le Boterf (1976) en Centroamérica, así como los diagnósticos socioculturales coordinados por Sirvent en Argentina y Brasil, en los cuales se identificó el interjuego entre las necesidades educativas de la población, las representaciones sociales y las prácticas culturales, para la caracterización de aspectos inhibitorios y sinérgicos de la cultura popular (Sirvent y Brusilovsky, 1983; Sirvent, 1994). Más recientemente, el componente participativo se continúa y reinventa en investigaciones que involucran el trabajo con las necesidades y demandas educativas de los jóvenes y adultos que participan en organizaciones y movimientos sociales (Sirvent, *et al.*, 2009; Ampudia y Córdoba, 2012; Villagra, Zinger y Patagua, 2015).

d. Estudios realizados desde una perspectiva de educación a lo largo de la vida, con énfasis en las biografías educativas y las historias de vida en formación:

Desde fines de la década de 1970, a partir del impulso de los pioneros trabajos europeos, realizados por Dominicé (1985), Pineau y Joberts (1989), de Villers (1990), comienzan a estudiarse distintos aspectos que hacen a la complejidad de las decisiones educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente, contemplando la interacción de los aprendizajes en espacios educativos formales, no formales y en experiencias de vida, a través de la dinámica biográfica.

Se destaca que este abordaje no sólo permite indagar en los procesos educativos a lo largo de toda una vida sino que conlleva un valor formativo para quienes relatan y analizan sus propias vidas; de allí, el concepto de biografía educativa (Dominicé, 1990). Esta área se expande y desde hace un par de décadas comienzan a desarrollarse algunos trabajos en América Latina.⁶

Varios de estos estudios, aunque no específicos sobre el tema que nos atañe, develan aspectos que han ido configurando el curso de la vida en relación con la educación de personas jóvenes y adultas. Entre otros, se destaca: la relevancia de la búsqueda de autonomía y de afirmación del yo en relación con sus decisiones educativas; el impacto y significado del trabajo y del desempleo; el procesamiento subjetivo de la trayectoria educativa previa y los aprendizajes biográficos (Chené, 1989; Alheit, 1994; Dominice, 1990, 2004; Dos Santos, 2003); más recientemente, se ha señalado la incidencia de las desigualdades de género (Paes y Bonifacio, 2016).

El estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de las demandas educativas a lo largo de la vida. Su enmarcamiento conceptual y metodológico

Teniendo en cuenta los aspectos resaltados más arriba (especialmente, aquellos mencionados en relación con las áreas de estudios b, c y d), se desarrolla una línea de investigación, enfocada a los procesos psicosociales involucrados en la construcción de las demandas por educación a lo largo de la vida, a cuyos resultados haremos referencia en este artículo. Se trata de una línea de estudio que ha dado lugar a una tesis doctoral (Llosa, 2010) y a su continuidad actual, en torno a interrogantes derivados.

El objeto de análisis se ha centrado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas referidas a 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 (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). En términos generales nos preguntamos por los procesos que permiten comprender su inserción o no en espacios educativos de EDJA a la luz de la historia de su vida, en su contexto sociohistórico, desde una perspectiva psicosocial. Los objetivos de esta investigación se incluyen en el doble propósito de generar conocimientos científicos sobre este objeto de estudio y de aportar a la reflexión en torno a las posibilidades de una intervención pedagógica que facilite la formulación de demandas educativas.

Esta línea de investigación forma parte de un proyecto marco a largo plazo, acerca de las demandas por educación en jóvenes y adultos de sectores populares en Argentina.⁷ Este proyecto marco, así como sus diferentes líneas de trabajo, se asienta en una conceptualización integral de las necesidades humanas que incluye tanto las necesidades "obvias", como las "no tan obvias" o no materiales (tales como, la autovaloración, la participación, la creación, etc.) en una dialéctica entre carencia y potencia, individual

6. Si bien prima su vertiente más relacionada con la formación docente, se desarrollan trabajos en Brasil, México, Chile, Argentina (véase, por ejemplo, Cunha, 2013).

7. Este proyecto marco a largo plazo ha sido reconocido a través de sucesivos subsidios UBACYT dirigidos por Sirvent (CONICET-UBA) desde 1996 y por Sirvent y Llosa desde 2011, focalizándose actualmente en el proyecto UBACYT 2014-2017: "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente" (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFYL-UBA.

y colectiva (Sirvent, 1986; Max Neff y otros, 1986). Se presupone el reconocimiento no unívoco ni inmediato de las carencias, a través de la diferenciación entre necesidades objetivas y subjetivas,⁸ así como la determinación social de las necesidades (Marcuse, 1985; Sirvent, 1986; Sirvent y Brusilovsky, 1983).

Considerando la naturaleza sociohistórica del proceso de reconocimiento de necesidades y la dinámica entre aspectos estructurales y psicosociales, se discrimina entre los conceptos de demanda potencial, efectiva y social (Sirvent, 1992): demanda potencial, en cuanto al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EDJA; demanda efectiva, en cuanto a las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en espacios de EDJA y demanda social, en cuanto expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas.

El diagnóstico inicial, que se halla en la génesis de este proyecto marco, sobre la preocupante situación educativa de riesgo que afecta a la población joven y adulta de Argentina,⁹ continúa y se reactualiza con los datos del último censo nacional que evidencian que 58% de la población de 15 años y más que dejó de asistir a la escuela, sólo ha alcanzado la escolaridad primaria incompleta, completa o la secundaria incompleta como máximo nivel educativo (14,075,486 de jóvenes y adultos, en términos absolutos); la situación se agudiza en el caso de jóvenes y adultos provenientes de hogares pobres (sobre la base del Censo 2010, INDEC). Mientras tanto, se observa el bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva (Topasso, Castañeda y Ferri, 2015; Sirvent y Llosa, 2012).

Estos resultados han reafirmado, durante todo el proceso investigativo, el interés por indagar en los factores que pueden dar cuenta acerca del porqué sólo algunos jóvenes y adultos se acercan a espacios educativos y logran efectivizar sus demandas y cómo es ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva por EDJA, a lo largo de su vida. De esta manera, el concepto de biografía educativa (Dominicé, 1990; Alheit, 1995), se ha ido delineando como uno de los aspectos teóricos clave de la investigación, en cuanto a la posibilidad empírica de captar en la vida de los individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo de un contexto histórico en relación con sus decisiones educativas. Se ha asumido el desafío metodológico del abordaje biográfico, a través de la combinación y triangulación del modo verificativo (tradicionalmente denominado método cuantitativo), el modo de generación de conceptos (tradicionalmente denominado método cualitativo) y el modo participativo (Sirvent y Llosa, 1998; Sirvent, Llosa y Lomagno, 2014).

En este artículo nos enfocamos en la línea abocada al tratamiento cualitativo de las biografías educativas, al cual se incorporan instancias participativas. Se dirige a profundizar en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas educativas de personas adultas con nivel educativo primario incompleto, a través de su historia vital y en el contexto histórico social de barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se busca “abrir la caja negra” (Gallart, 1992)

8. Se diferencia entre necesidades subjetivas, que implican su reconocimiento consciente y las necesidades objetivas, como aquellas carencias que pueden determinarse independientemente de su reconocimiento por parte del sujeto que las padece. En esta conceptualización, elementos derivados de una teoría integral y sistémica de las necesidades humanas se anclan en una concepción dialéctica marxista acerca del interés (Sirvent, 2004).

9. Sirvent ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo para referirse a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones de nuestro país. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto (Sirvent y Llosa, 1998).

de aquellas asociaciones estadísticas entre las variables, para comprender el devenir histórico biográfico de los aspectos intervinientes: ¿cuáles son los aspectos psicosociales que dan cuenta de por qué los jóvenes y los adultos demandan (o no demandan) por más educación, a lo largo de la vida? ¿Cuáles son los procesos que permiten comprender cómo la reproducción o la ruptura del principio de avance acumulativo se torna en situaciones concretas de vida, en las cuales los adultos demandan (o no) por más educación? ¿Cómo se “encarnan” los procesos de exclusión social y educativa, en el devenir de las demandas educativas? ¿Cómo se configuran, aquellos procesos, a lo largo la vida?

Las preguntas se han orientado hacia los procesos que, tal como diría Moscovici (1991), son simultáneamente psicológicos y sociales. Desde una perspectiva psicosocial, se intenta captar estos procesos en la dialéctica entre los sujetos y el orden sociohistórico (Quiroga, 2005) en el cual se inscribe su vida. Para ello se trabaja fundamentalmente con conceptos provenientes de las formas sociológicas de la 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). Desde la psicología social crítica, partimos de la concepción del sujeto como social e históricamente determinado, configurado en interjuego con un contexto, a partir de la contradicción entre necesidad y satisfacción, que promueve permanentemente la relación con el mundo externo y el establecimiento de vínculos (Quiroga, 2005).

En cuanto a los aspectos metodológicos de esta línea de trabajo, el objeto problema en estudio, enfocado en “procesos” que, como tales, suponen un devenir en el tiempo y el encuadre teórico escogido, basado en una conceptualización amplia de la educación “a lo largo de la vida”, reforzó la decisión de adoptar el método biográfico, desde un abordaje cualitativo, con la incorporación de instancias participativas.¹⁰

El proceso de investigación condujo a articular aspectos de tres perspectivas correspondientes al método biográfico: la perspectiva de las biografías educativas (arriba señalada), la perspectiva interpretativa (Denzin, 1989; Watson y Watson-Franke, 1985) y algunas herramientas de la perspectiva etnosociológica (Bertaux, 2005), a efectos de abordar la totalidad de las fuentes de formación a través de la vida y de penetrar en la interpretación dada por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, reconociendo, al mismo tiempo, su anclaje en condiciones concretas de existencia.

Bajo criterios de muestreo intencional y teórico, hemos trabajado con dos mujeres adultas, residentes en barrios populares y villas de emergencia del sur de la Ciudad de Buenos Aires, que habían interrumpido su escolaridad primaria en la niñez. En cuanto a las técnicas de relevamiento de material empírico, se utilizaron fundamentalmente relatos de vida, obtenidos a través de entrevistas abiertas y en profundidad; estos relatos se complementaron con observaciones y análisis de fuentes secundarias, a efectos de enriquecer el proceso interpretativo.

Para el análisis cualitativo, se combinó el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) con aspectos del análisis del discurso, en dos fases sucesivas y complementarias. Además, se incorporaron instancias participativas de trabajo con las entrevistadas, en distintos momentos del proceso de investigación, tal como ampliaremos más adelante.

10. Para ampliar sobre los aspectos metodológicos de esta investigación, véase Llosa, 2010; Llosa, 2016.

El complejo devenir de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida

En relación con los objetivos de este artículo, se presentarán algunos de los resultados obtenidos, que muestran la complejidad del devenir de los procesos involucrados en la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, a lo largo de la vida. Estos resultados, en términos de las principales categorías analíticas construidas, se anclan e ilustran, a continuación, con fragmentos de una de las biografías educativas trabajadas:¹¹ el caso de María, coordinadora de un comedor comunitario y una biblioteca popular que habilitó en su propia casa, en una de las villas de emergencia del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar, se destaca que *el reconocimiento y la expresión de demandas por EDJA se encuentran profundamente entrelazadas con otras trayectorias, en cada marco vital, a lo largo de la vida*. Se observa la interrelación de la trayectoria educativa con otras, tales como la trayectoria familiar, la migratoria, la laboral y la trayectoria de participación social, en la totalidad de cada vida, desplegada en su temporalidad sociohistórica. Importantes **momentos de inflexión** a lo largo de la vida constituyen marcas objetivas y subjetivas (Denzin, 1989), en tanto experiencias biográficas que han impactado profundamente en las vidas analizadas, afectando en general a varias trayectorias: el fallecimiento de familiares, las mudanzas, las variaciones en la composición del hogar, se superponen y confluyen en determinados momentos, provocando modificaciones en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, la reorientación de las actividades y, con ello, significativos aprendizajes sociales. En la investigación, estos momentos de inflexión funcionaron como marcadores de etapas, señales del comienzo y el fin de cada marco vital. Compartiremos algunos de estos momentos de inflexión, correspondientes al relato de María, cuyo itinerario biográfico puede trazarse desde su nacimiento, en 1955, en una localidad al noroeste de Catamarca, Argentina. María da cuenta de la inscripción de su vida cotidiana en relación con características propias de la zona: su niñez transcurrió en lo que caracteriza como “*un pueblo bastante pobre*”, donde aportaba al trabajo familiar, como parte de una familia campesina, no propietaria de las tierras:

“M: Y bueno, nosotros... mi padre vivía de... vivíamos... o sea nos crió con el trabajo de agricultura. Trabajábamos en eso [...] Y esa era nuestra tarea, y nuestra diversión: ir a estas cosas que nacían, las frutas nuevas que recién empezaban a salir, los zapallitos que estaban naciendo, los choclos que ya iban a tener el grano... A ver nuestra cosecha”.

Su voz manifiesta su vivencia subjetiva de dos importantes momentos de inflexión que cierran la etapa de su infancia:

“M: Pero como nosotros éramos muchos, muchos, muchos de familia, mi papá... eh... ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos.

11. Las principales categorías analíticas serán resaltadas en negrita. Todas las citas ilustrativas de dichas categorías corresponden a las entrevistas de relato de vida de uno de los casos, a quien nominaremos “María”. Para dichas citas se adopta la siguiente notación: figuran en cursiva y entrecomilladas; identificadas con “M.” sus intervenciones y con “E.” las intervenciones propias, en tanto entrevistadora; se coloca [...] cuando se han suprimido palabras a efectos de síntesis.

E: ¿En otro pueblo?

M: Otro pueblo. Entonces mi tío me llevó [...] Y bueno, cuando me fui al campo con mi tío también pasé feo porque yo... hay una cosa que recuerdo que es horrible. Él me llevaba en su caballo, cuando me estaba llevando ya. Y él tenía que ver en ese campo, algunos animales; entonces me dijo que me quede, me dejó en un lugar solita, y se fue. Yo tenía siete años. [...] pero estaba perdida. ¡Y yo recuerdo que lloraba que me raspaba la garganta de los alaridos que pegaba! ¡Y tenía miedo! Así que... ¡Es horrible, el recuerdo! Y bueno... así que fue un comienzo feo, de alejarme de ellos.

Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno, se ve que después ya no fui más a la escuela. Y después más o menos estuve hasta los diez años con ese tío.

Y volví, me trajeron de nuevo, a la casa, pero porque había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. [...] Entonces [papá] me trajo y, arregló con esta señora para que me lleve a trabajar con ella a la ciudad. Entonces me fui a los diez años; me llevó y estuve, más o menos con ella, hasta los quince años [...] en ese trabajo [...]

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... que las recuerdo así como... los momentos que jugué con mis hermanos, los recuerdo ahí en esa etapa, antes de la ciudad. Así que... después viene la etapa de la ciudad”.

Los fragmentos corresponden a dos momentos de inflexión, delimitadores de sus primeros marcos vitales: el primer momento de inflexión, cuando confluye la separación inicial de su familia de origen, para ir a vivir y a trabajar con sus tíos, y la interrupción de la escolaridad (siete años; 1962); el segundo, cuando migra a la ciudad de Catamarca e inicia su trabajo como empleada doméstica “cama adentro” (10 años; 1965). En el caso de María, así como en los relatos de otras vidas analizadas, aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, cuando se producen importantes modificaciones en la vida familiar, laboral y migratoria, en contextos de pobreza. Enlazada profundamente con estos momentos, se comprende la interrupción de su escolaridad en el nivel primario (en segundo grado, en el caso de María).

Más adelante, suceden otros grandes momentos de inflexión: la migración a la Ciudad de Buenos Aires “traída” por su hermano (15 años; 1970); la “huida” en la búsqueda de independencia, con cambios familiares y laborales (18 años; 1973); el embarazo e inicio de su vida en pareja (23 años; 1978); la “apertura”, con cambios en vínculos afectivos, en el trabajo, la vivienda y la participación (32 a 35 años; 1987 a 1990); el comienzo de su coordinación de actividades comunitarias en su vivienda (44 años; 1999). Los diversos procesos de demandas por EDJA de diferente grado de formalización que pueden identificarse, en el caso de María, luego de la interrupción de la escolaridad (ya sea el comenzar un curso de Corte y Confección, el asistir a jornadas de formación política, el querer ir a una escuela de adultos, etc.) sólo pueden ser comprendidos en su inscripción en los correspondientes marcos vitales, en cada uno de los cuales lo educativo ha entrado en juego con otros aspectos vitales: sea la formación y el sostén del hogar, el crecimiento de los hijos, el desempeño laboral y la lucha por la sobrevivencia o por la consecución de una vivienda...

La categoría **marco vital**, busca dar cuenta del devenir temporal de las experiencias educativas en el acontecer biográfico más amplio. El marco vital incluye así al conjunto de los trayectos¹² de las

12. Asumo con Freidin que “el estudio de las trayectorias supone que el tiempo vital transcurre en una temporalidad más extensa – la trayectoria en sí – y a través de trayectos de tiempo más cortos, marcados por transiciones que refieren a eventos vitales específicos (Elder, 1985)” (Freidin, 1999: 62).

diferentes trayectorias de vida, así como 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.

La investigación muestra que cada uno de los procesos de demanda por EDJA deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido relativos a los trayectos de cada trayectoria, que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales, en el contexto del significado global de cada vida.

En segundo lugar, dentro de la trayectoria educativa, se observa un significativo *interjuego entre las múltiples experiencias educativas vividas en las instancias de la escolarización en la Educación Inicial, de la EDJA y de los aprendizajes sociales, a lo largo de cada vida analizada.*

En el caso de María, se observa la dinámica entre trayectos de la escolaridad y de la EDJA: la vivencia de la escuela como una **trayectoria trunca** deja la huella de la frustración de las necesidades y mueve el interés hacia un espacio de EDJA. Sin embargo, impactan profundamente ciertos **trayectos educativos de acumulación regresiva**, en tanto resultan inhibitorios para la construcción de nuevos procesos de demanda por EDJA. Por ejemplo, su primera experiencia educativa, ya lejos de su familia y trabajando como empleada doméstica “cama adentro”:

“M: Así que después, ya dejé la escuela, o sea... ya no fui más; pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... así, de... algún curso, alguna cosa, me gustaba.

Entonces empecé a ir a una escuela de corte y confección. Iba. Una escuela de monjas, era. Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba. [...] Yo recuerdo que siempre se me rompían los moldes, me salían mal las medidas. 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 situación de demanda efectiva en EDJA, no le permite subsanar sus carencias educativas previas, hacia la realización de sus necesidades educativas, sino que, por el contrario, redundando en aquello no aprendido en la escuela (“*matemática*”), quedando también, como un intento trunco. María asume las culpas y los errores que le han señalado en ambas experiencias. Esto impacta en una ida y vuelta sobre una autoestima devaluada. Justifica de manera recurrente el no poder estudiar, basándose en aspectos negativos de su propia imagen y, específicamente, de su **imagen de sí en relación con el aprendizaje.**

El interjuego entre los trayectos por la educación inicial, la EDJA y los aprendizajes sociales constituye parte de la complejidad dialéctica que da cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva. Este es un aspecto remarcable: cada uno de estos trayectos tiene su relevancia particular para cada adulto; no sólo en términos del logro de aprendizajes y de la certificación que determina ciertas continuidades (y no otras) por el sistema educativo sino, además, por su impacto en la conformación de imágenes y significados, que interjuegan, ya sea de manera facilitadora, o inhibitoria.

En tercer lugar, se destaca que *en cada instancia de construcción de demandas por EDJA intervienen tres procesos psicosociales principales:*

- El reconocimiento de las aspiraciones educativas;
- la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores frente a dichas aspiraciones, y
- la realización de las aspiraciones educativas.

El primero, comprende la emergencia de ciertas **necesidades prioritarias**, en relación con las características de cada marco vital y a la luz de la **imagen de sí** y de su posición en las **estrategias familiares de sobrevivencia y educación**. Cuando la realización de estas otras necesidades prioritarias, ya sean propias o colectivas (familiares o barriales), se entrama con una necesidad educativa, el reconocimiento de las aspiraciones por EDJA se acrecienta.

En el caso de María, por ejemplo, el reconocimiento de su aspiración a completar su escolaridad primaria trunca se comprende en un cuarto marco vital, a los 15 años, cuando es “traída y puesta” por su hermano a trabajar como empleada doméstica “cama adentro” en un departamento de la Ciudad de Buenos Aires. Se profundizan sus sentimientos de desarraigo y sus vivencias de “*encierro*” y soledad, a causa de la sujeción física y de no poder tomar sus propias decisiones.

“M: De esa manera fue que vine acá. O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo [hermano mayor] me puso a trabajar en otra casa. Me llevó a trabajar cama adentro otra vez. Y bueno, recién llegada de allá, me pone en otra casa y bueno, también, y ahí sufrí horrores. ¡Porque esa gente se iba, yo recuerdo! ¡Y me dejaba sola en esa casa! Y yo no sé cómo los vecinos no me escuchaban porque yo recuerdo que salía al balcón y lloraba a gritos [...].”

E: Y, ¿cómo fue la idea de volver a intentar [ir a la escuela]?

M: Bueno, eso sí creo que nació de mí; eso sí ya nació de mí que quería ir a la escuela.

E: ¿Por qué, María?, ¿cómo fue?

M: Yo recuerdo que a mí me llamaba la atención ver ¡tantos chicos que iban a la escuela! Recuerdo que me gustaba ver cómo iban a estudiar, eso me llamó la atención. Y bueno, yo en ese momento me gustaba ir, estar con los chicos, estar así, en grupo, salir, ir a la escuela y estudiar y salir y caminar como todos los chicos. Como los veía.

E: ¿Porque Ud. los veía pasar...?

M: Los veía así desde el balcón... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, ¿parecían libres, no? [se ríe] [...] Y bueno, eso me llamaba la atención, me gustaba. Y más allá de eso, sí, soñaba llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando, en fin; ser así... ¿llegar a ser alguien, no?”

Se observa que el proceso de reconocimiento de aspiraciones educativas se encuentra potenciado, en este caso, en la trama con otras necesidades no tan obvias, como la libertad (liberarse de los encierros), el afecto (estar con otros) y la autorrealización (llegar a ser alguien); si bien este intento quedará nuevamente trunco: “*no sabía a dónde tenía que recurrir para anotarme para rendir el Primario*”.

En cuanto al segundo proceso, la orientación hacia los espacios de EDJA, destacaremos, para los propósitos de este artículo, la **identificación** del espacio educativo como satisfactor de las aspiraciones educativas, en tanto no se muestra como un proceso puramente racional de selección, fundamentado sólo en la información disponible sobre los diferentes espacios posibles, sino que aparece la representación del objeto (los posibles espacios de EDJA) en interjuego con la representación acerca de su vida y de sí misma, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos construidos en experiencias sociales a lo largo de la vida. Se encuentran evidencias de la configuración psicosocial

de estas representaciones, en cuanto a su enraizamiento en ciertas representaciones sociales (Moscovici, 1991) acerca de la educación.

En el caso de María, la visión meritocrática de la educación se encarna como internalización y aceptación del “fracaso”, desde la culpa y la vergüenza, en relación con una imagen negativa de sí misma como aprendiz. Esta imagen parece haberse ido configurando durante su niñez, ya desde su paso por una escuela, en la cual “*Llegábamos y escuchábamos, nada más... no participaba mucho de nada. No teníamos participación...*”; aparece una fuerte contrastación con el protagonismo activo del **juego-trabajo en la naturaleza**, que caracterizó aquella infancia feliz en el campo, donde “*Sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos*”. Son pistas de una ruptura entre los modos de relación y aprendizaje dentro y fuera de la escuela, que parece haberse instalado como parte de su matriz de aprendizaje (Quiroga, 2003).

Posteriormente, las descalificaciones y el no reconocimiento sufridos en la escuela primaria y en “*la escuela de corte y confección*”, en interacción con los otros significativos (docentes y otros adultos de los cuales dependía), se internaliza como parte del objeto representado, como aquello que pueden pro- vocarle ciertos espacios de EDJA con alto grado de formalización frente a una autoestima devaluada.

“M: [...] soñaba llegar a la secundaria [...] Pero ¡bueno! [se ríe] ¡Ni por lejos iba! No, ni me aproximaba. Porque cabeza dura, o... no sé [...] Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno [...] Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. [...] porque me da vergüenza”.

Entendemos la vergüenza, así como el miedo, también en tanto aspecto psicosocial.¹³ Otras investigaciones sobre EDJA (Mileto, 2009) coinciden en asociarlos a experiencias previas humillantes o poco placenteras.¹⁴ Se trata de una autoexclusión construida a lo largo de la vida que aún perdura y que parece mostrar el ejercicio del poder sobre la conformación de un sentido común (Lukes, 1985), que actúa reproduciendo una situación social de pobreza educativa.

En cuanto al tercer proceso, referido, 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**. Estos hitos de decisión, develan nuevamente el procesamiento del orden sociohistórico, a nivel psicosocial. Por un lado, las entrevistadas manifiestan consideraciones relativas a sus condiciones concretas de existencia correspondientes a cada marco vital, que configuran las posibilidades de realización de las necesidades educativas, en relación con un entorno familiar y social. Por otro lado, intervienen los otros significativos, las tramas vinculares familiares y sociales también gestadas en determinados contextos históricos y geográficos; en el caso de María, por ejemplo, las numerosas ocasiones en

13. A. Heller (1990) considera la vergüenza como el afecto social por excelencia, en tanto aparece en relación con la mirada del otro, cuando el sujeto percibe que se aparta de las prescripciones sociales. Implica la interiorización no sólo de normas sino de sanciones a nivel social y emocional y lleva a la aceptación de la humillación y la subalternidad como algo natural. Desde otra perspectiva, V. De Gaulejac (2008) señala la articulación de determinantes intrapsíquicos con otros de origen familiar y social, como las fuentes u orígenes de la vergüenza.

14. Señala Mileto: “Os recorrentes depoimentos que, sob diferentes justificativas, explicitaram o “medo” de voltar a estudar, exemplificam esse processo de inserção em um espaço social pouco familiar ou marcado por memórias, geralmente, pouco prazerosas” (2009: 200).

las cuales fue “*llevada y traída*” por otros durante su infancia y adolescencia, lo cual impactó en la **construcción de su autonomía** para la toma de decisiones.

“Y bueno, ya después este... ahí habrán pasado dos años más o tres, de estar cama adentro. Y mi hermano iba, me buscaba, me traía acá, me llevaba, así. Siempre una cosa muy manejada. Yo nunca fui así tan independiente, así que... Y bueno... de ahí, o sea que nunca tuve oportunidad para estudiar ni decir, bueno, que ponerme firme a ir a la escuela”.

En este sentido, las recurrentes **decisiones obligadas**, observadas en relación con el acceso o no acceso a la EDJA, pueden comprenderse con mayor profundidad a la luz de los relatos de vida analizadas en su contexto histórico y geográfico; en estos relatos se manifiestan vínculos familiares y sociales atravesados por diversas relaciones de poder y dominación, propios de cada lugar y tiempo en los cuales ha transcurrido su vida; relaciones y decisiones aceptadas y naturalizadas, desde su lugar de mujeres, esposas, madres, trabajadoras.

Por último, interesa destacar que la conformación específica de estos procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas se comprende, en cada ocasión, a la luz de **determinados aspectos, que actúan como condiciones**. Estos aspectos condicionantes afectan, ya sea de manera facilitadora o inhibitoria, al devenir de las demandas por EDJA y refieren a: las **condiciones del contexto barrial y regional** (tales como el impacto de las políticas educativas o la in/existencia de actividades de EDJA en la zona); las **condiciones del entorno vincular**, familiar y social (tales como los modos familiares de realización de las necesidades y la intervención de la trama vincular con otros, en la toma de decisiones) y las **condiciones propias del entorno vital** (tales como la construcción de la imagen de sí mismo, de la autonomía, de la representación de los espacios de EDJA).

Así, por ejemplo, en el contexto histórico de la recuperación democrática post-dictadura en Argentina, María, ya adulta, emprende nuevos proyectos en su trayectoria laboral y en su trayectoria de participación social, que le dejarán importantes aprendizajes: instala un pequeño comercio en su casa y comienza su militancia en un partido político. En relación con este último, transitará por varias experiencias educativas de bajo grado de formalización (cursos y charlas). Estos aprendizajes, a su vez, impactarán en el reconocimiento de necesidades colectivas del barrio (antes no percibidas).

“M: Y bueno, la verdad es que yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es el poder, ¿no? en fin... quién nos maneja, cómo es... No sé... ¿eso fue lo que ayudó más o menos a tener idea de cómo era la vida! [...] por eso fue como mi primer aprendizaje, así parece, de... no sé... de saber estas cosas [...]

Daban como cursos a la gente que lograban reunir. Bueno, contaban todo lo que tiene que ver con las ayudas sociales, qué es lo que le corresponde al pueblo [...] también los beneficios que deberíamos tener los habitantes de la Argentina y que bueno no están dados estos beneficios

[...] más o menos hasta ahí, como que no conocía nada de lo que hoy conozco, acá en el barrio. Era también como que vivía adentro de una burbuja; no salía, no hablaba con la gente, no tenía el conocimiento que hoy tengo [...] Obvio que ya en este momento es bastante el trato que tengo, ¿no? ...el conocimiento con respecto al barrio y cómo se vive acá, y cómo vive la gente, qué es lo que hay, qué es lo que no hay, todo lo que nos falta a nosotros... Hoy reconozco y me doy cuenta todo lo que nos hace falta”.

Al descubrir necesidades colectivas en el barrio, María impulsa la creación de un comedor comunitario y taller de apoyo escolar, en su casa, donde tendrá nuevos aprendizajes (desde armar la comisión directiva, interactuar con dependencias estatales, etc.). En una dinámica de sucesivos aprendizajes y momentos de objetivación crítica de su realidad cotidiana, estos nuevos saberes acerca de las carencias del barrio, los derechos sociales, el poder, se tornaron instrumento para su participación y lucha en ámbitos colectivos, hacia la realización de necesidades colectivas de los vecinos, y al mismo tiempo, fueron despertando el reconocimiento de otros **no saberes**. En esta dialéctica, se potencia otro proceso (lento y gradual) de construcción de la demanda que se orienta, finalmente, hacia la escuela de adultos.

“M: Lo estuvimos pensando [ir a la escuela de adultos] cuando ya estábamos con esto [con el comedor comunitario...] con todo lo que hay que hacer con este trabajo [...] porque, por ejemplo, hay que presentar un proyecto o a veces tengo que ir a la Legislatura, o que tengo que tomar nota de algo [...] o que tengo que leer algo. Muchas veces en estas reuniones comunitarias piden que uno haga como un resumen del trabajo [...] a veces, hay un micrófono y hay que pasar a leer. Y entonces muchas veces ¡me cuesta! Y bueno, a raíz de eso fue”.

Sin embargo, actualmente este proceso aún no llega a plasmarse como demanda efectiva. Expresa la vergüenza en relación a la imagen negativa de sí misma, al retomar las vivencias y los significados asociados a aquellos primeros trayectos en la educación inicial escolar y en la EDJA:

“M: Mis hijas también me dicen: ‘¿Por qué no estudiás? Terminás la primaria rapidito, después hacés la secundaria’. ‘Sí’ –le digo yo– a mí 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”.

Las biografías educativas analizadas muestran que el proceso de reconocimiento y expresión de una demanda educativa no es lineal ni único a lo largo de la vida, sino que hay intentos sucesivos, complejos, no necesariamente progresivos. En el caso de María, su devenir permite vislumbrar la dimensión cualitativa del principio de avance acumulativo en educación, en tanto la configuración de aspectos psicosociales que tienden a la reproducción de la exclusión educativa (Llosa, 2008). Sin embargo, en el análisis de su biografía educativa, también puede observarse la posibilidad de ciertas rupturas de estas tendencias y ciertos aprendizajes que han resultado facilitadores de su actual disposición a participar en espacios educativos.

En este sentido, en la compleja trama de condiciones involucradas, se identifica un profuso conjunto de aprendizajes construidos en relación con cada uno de los tres procesos psicosociales señalados más arriba; se trataría de un **aprender a demandar** en torno a lo educativo, a lo largo de la vida. Estos aprendizajes parecen haber ido dando forma a la modalidad con que actualmente se manifiestan, en María, sus procesos de construcción de demandas por EDJA y se proyectan sus demandas educativas hacia el futuro. Entre otros aprendizajes, se evidencia también el impacto de aquellos devenidos de las propias instancias participativas, realizadas con la entrevistada, en esta investigación.

Conclusiones y desafíos planteados en torno a la indagación y la intervención pedagógica sobre los procesos de construcción de demandas por más educación a lo largo de la vida

La inclusión y participación de los adultos en espacios de EDJA, de diferente grado de formalización, implica aspectos psicosociales complejos. A nivel del sujeto, el acercamiento a espacios de EDJA se ancla en procesos profundos que, aun cuando se expresen en momentos o acontecimientos puntuales (tales como ir a inscribirse en un curso o taller para adultos), se han ido configurando a lo largo de la vida. En esto coinciden algunos otros estudios recientes (Mileto, 2009; Franzante, 2008; Dos Santos, 2003).

Los resultados de esta investigación nos permiten sostener que a lo largo de la vida tienen lugar varios procesos de demandas por EDJA. Se trata de un complejo devenir histórico-biográfico de construcción de demandas educativas a través de la sucesión de los marcos vitales; en dicha construcción se identifica la intervención y la interrelación de tres procesos psicosociales principales: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas. Estos procesos se entretajan con la realización de las necesidades propias y colectivas, con la imagen de sí mismas y con la construcción de autonomía para la toma de decisiones, en tramas vinculares familiares y sociales que reflejan, a su vez, el procesamiento psicosocial de aspectos del contexto sociohistórico (Llosa, 2010, 2012, 2015).

En esta trama, las experiencias educativas previas impactan sobre las decisiones presentes y sobre la proyección de la propia formación a futuro, en interrelación con ciertas condiciones del entorno vital, familiar y sociohistórico, que incluyen aprendizajes tejidos a lo largo de toda la vida.

A la luz de la investigación se remarca la relevancia de no considerar a las necesidades y demandas educativas como un hecho estático a ser descubierto, ni tampoco como información que pueda obtenerse a través de preguntas del tipo “¿usted qué necesita en relación a...?” (Sirvent *et al.*, 2007). La demanda por educación constituye un proceso sociohistórico y biográfico complejo y dinámico durante la vida de los individuos y grupos, en cuanto implica la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social, en interrelación con múltiples aspectos condicionantes. A esta afirmación abona la línea de investigación presentada más arriba, así como las otras diferentes líneas de trabajo del proyecto marco a largo plazo, en el cual se inscribe (Sirvent y Llosa, 2012; Sirvent, Llosa y Lomagno, 2014).

Desde las diversas posiciones críticas que abordan a la EDJA, ya se advierten los límites de orientar las actividades educativas sólo hacia las necesidades manifiestas de aquellos que las demandan explícita y espontáneamente. Por un lado, develan que quienes perciben tener necesidades educativas frecuentemente tienen algún grado de educación, con lo cual terminan beneficiándose de las acciones educativas aquellos que ya poseen niveles altos de educación (Borsotti 1984, Sirvent, 1986; 1992; Belanger y Valdivieso, 1997); por otro lado, identifican que, de esta manera, tienden a reproducirse estereotipos, por ejemplo, de género, así como posicionamientos sociales (Pieck, 1996; Sirvent, 1994).

Las propuestas educativas ligadas a las perspectivas de la educación popular y la investigación acción participativa han indicado (tal como se señaló más arriba, en los antecedentes) la relevancia de problematizar, de manera colectiva, junto con los grupos poblacionales, las condiciones concretas de existencia y su trama con las necesidades humanas, como base para praxis pedagógico-políticas de transformación social. Se advierten los determinantes sociohistóricos, los aspectos políticos y económicos y las estructuras de poder y dominación (Ormeño, 1989; Brandao, 2006; Sirvent

y Rigal, 2012) que afectan no sólo la realización, sino la misma posibilidad de reconocimiento de las necesidades (entre ellas, las educativas), a través de la construcción de significados sociales, de modos de ver la realidad que legitiman la continuidad de las situaciones de desigualdad y exclusión (Sirvent, 1994, 2004). En esta dirección, se ubican nuestros trabajos.

Asumimos, específicamente, como una posible línea de trabajo orientada al desafío de la construcción de una praxis pedagógica en un sentido transformador, la exploración de la utilización de las biografías educativas como estrategia metodológica, en un encuadre de educación popular e investigación acción participativa.

Investigaciones precedentes referidas a biografías educativas e historias de vida en formación indican, como hemos señalado más arriba, su doble potencialidad: como instrumento de investigación y como recurso pedagógico. Varios trabajos han señalado que el procedimiento de recuperación de la memoria biográfica enfocada en las múltiples experiencias educativas vividas y en los procesos relativos a la propia formación estimula, a su vez, nuevos procesos de formación; han mostrado, también, la riqueza de los espacios grupales, en los cuales los entrevistados pueden reflexionar sobre sus biografías educativas, en interjuego con las interpretaciones del investigador (Dominicé, 1990; Alheit, 1995; Souza, 2007; Passeggi, 2009). Las prácticas biográficas pueden producir una “toma de conciencia” por parte de los narradores acerca de sus decisiones educacionales, una identificación de los condicionantes y de los obstáculos involucrados, así como de los aprendizajes logrados a través de la vida, lo cual resulta, desde nuestra perspectiva, esencial como punto de partida para proyectar autónomamente el propio plan educativo.

La investigación sobre los aspectos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por más educación a lo largo de la vida muestra que, en ese proceso complejo, están implicados múltiples aprendizajes facilitadores e inhibitorios (Llosa, 2015). Este componente de aprendizaje permite plantear, como supuesto, que existiría una apertura y permeabilidad a las transformaciones aportadas por las nuevas experiencias educativas. Sobre esta base, es posible pensar una intervención pedagógica que promueva procesos de aprendizaje y de construcción colectiva de conocimientos críticos referidos a diferentes aspectos de la vida cotidiana, que propicie la problematización y el reconocimiento de necesidades y la expresión de las demandas, identificando y enfrentando, colectivamente, los aspectos que pueden tender a la reproducción de las situaciones sociales de injusticia y exclusión.

En esta investigación continuamos explorando esta potencialidad, a través de la incorporación de instancias participativas, bajo la modalidad de sesiones de retroalimentación, en espacios de trabajo con quienes nos han narrado su vida.¹⁵ Se constituyen como espacios de construcción colectiva de conocimientos, de educación popular con jóvenes y adultos, en los cuales se habilita la objetivación de aspectos de la propia vida; es decir, como señaló María: “*poder sacar para afuera [...] eso que estaba todo adentro...*”, para tomarlo como objeto del pensar consciente y reflexivo y para introducir interrogantes que conduzcan a nuevos aprendizajes. Hemos realizado avances, pero también hemos reconocido los múltiples desafíos que conlleva esta tarea.¹⁶

15. Se trata de la organización de instancias mínimas propia de la investigación participativa, sobre el supuesto epistemológico de la construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre los saberes de todos los participantes, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico (Sirvent, 1994; 2004; Sirvent y Rigal, 2012; Llosa, 2000).

16. Estos desafíos no se desarrollan en este artículo por motivos de espacio. Pueden ampliarse en Llosa, 2015; 2016.

Teniendo en cuenta nuestra propia experiencia, así como otras que la antecedieron, es posible pensar estrategias de intervención pedagógica junto con la población joven y adulta de sectores populares, en las cuales se integre el trabajo sobre las biografías educativas y la historia oral con la identificación de situaciones sociales compartidas (en relación con determinados hitos del contexto sociohistórico y actual que han impactado sobre las condiciones concretas de existencia y sobre las trayectorias y necesidades educativas de un grupo), a partir de las cuales se puedan articular demandas sociales por más y mejor educación, en el marco de la realización del conjunto de las necesidades humanas.

Estamos comprometidos en la búsqueda y construcción de praxis político-pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que potencien la expresión de demandas efectivas y sociales en proyectos colectivos hacia un horizonte de emancipación y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. (1994), *Taking the Knocks. Youth unemployment and biography – a qualitative analysis*, T. Spence (tr.), Londres, Casell.
- Alheit, P. (1995), “The ‘Biographical Question’ as a Challenge to Adult Education”, en P. Bélanger y E. Gelpi, *Lifelong Education – Educación Permanente*, Netherlands, Kluwer Academics, pp. 283-298.
- Ampudia M. y M. Cordoba (2012), *Investigación acción participativa y cartografía social, debates y resignificaciones desde la educación popular*, España, EAE.
- Bélanger, P. (2012), “Educación Permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; núm. 31, pp. 11-35.
- Bélanger, P. y S. Valdivieso (1997), *The Emergence of Learning Societies. Who participates in adult learning?*, Gran Bretaña, Pergamon and UNESCO Institute for Education.
- Bertaux, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, J. Monclús (tr.), Barcelona, Bellaterra (Serie General Universitaria).
- Borsotti, C. (1984), *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Boshier, R. (1989), “Participant Motivation”, en C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, New York, Pergamon Press, pp. 147-151 (Advances in Education).
- Boshier, R. y J. Collins (1985), “The Houle Typology after Twenty-Two Years: A large-scale empirical test”, en *Adult Education Quarterly*, núm. 35, vol. 3, pp. 113-130.
- Brandão, C. R. (2006), “A pesquisa participante e a participação: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina”, en C. Rodrigues Brandao y D. Streck (org.), *Pesquisa Participante: a partilha do saber*, Sao Pablo, Idéias & Letras, pp. 21-54.
- Chéné A. (1989), “Analyse du récit de formation”, en G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo II, París, L’Harmattan, pp. 133-142 (Collection Défi-Formation).
- CREA, Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes (1998), “Participación y no participación en educación de personas adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación”, en *Educação & Sociedade*, núm. 63, vol. 19, agosto, pp. 153-173.

- Cropley, A. (1989), "Factors in Participation", en C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, New York, Pergamon Press, pp. 145-147 (Advances in Education).
- Cunha, M.I. (2013), "O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação", en *Educação e Pesquisa*, núm. 3, vol. 39, pp. 609-625.
- De Gaulejac, V. (2008), *Las fuentes de la vergüenza*, M. De Grande (tr.), Buenos Aires, Marmol-Izquierdo (Colección Sociología Clínica).
- De Villers, G. (1990), "Relatos de historia de vida en formación de adultos", en http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?option=com_content&view=article&id=75:relatos-de-historia-de-vida-en-formacion-de-adultos&catid=43:articulos&Itemid=69 (consultado el 18 de diciembre de 2010).
- Denzin, N. (1989), *Interpretative Biography*, Newbury P., Sage (Qualitative Research Methods; 17).
- Dominicé, P. (1985), "O que a Vida lhes Ensinou", en A. Nóvoa A. y M. Finger (org.) (1988), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, Lisboa, Recursos Humanos do Ministério da Saúde, pp. 131-153.
- Dominicé, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, París, L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2004), "A quoi sert la formation continue universitaire? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi?", en *Synthesis PNR*, vol. 43. <http://www.infopartner.ch/skbf-csre/div/NFP43/Dominice.pdf> (consultado el 14 de diciembre de 2005).
- Dos Santos, G. (2003), "Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade", en L. Gomes Soares, *Aprendendo com a diferença. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 11-38.
- Erikson, E. H. (1950), *Childhood and Society*, New York, W. W. Norton.
- Franzante, B. (2008), *Los jóvenes y adultos mayores de 25 años sin estudios secundarios completos en la universidad en búsqueda de una nueva chance educativa. Un estudio cualitativo*. Tesis de Maestría, no publicada. Maestría en Salud Mental UNPA-UARG.
- Freidin, B. (1999), "El uso del enfoque biográfico para el estudio de experiencias migratorias femeninas", en R. Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Edit. de Belgrano, pp. 61-100.
- Gajardo, M. (1983), *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias (aportes para un debate)*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- Gallart, M.A. (1992), "La integración de métodos y la metodología cualitativa", en Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación*, Buenos Aires, CEAL, pp. 107-151.
- Havighurst, R. J. (1957), *Human Development and Education*, New York, Green and Co.
- Heller, A. (1990), *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, M. Sacristán (tr.), México, Grijalbo (Colección Enlace).
- Le Boterf, G. (1976), "La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos Metodológicos", en: Vio Grossi, et al. (1981), *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, Lima, Mosca Azul.
- Llosa, S. (2000), "La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes", en AAVV: *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I. Buenos Aires, UBA-Aique, pp. 298-306.

- Llosa, S. (2008), "El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos", en *Cuadernos de Educación*, núm. 6, pp. 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, no publicada (Dir.: Sirvent), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Llosa, S. (2012), "Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...? Estudio de los procesos psico-sociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-UBA*, núm. 31, pp. 83-98, en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/367> (consultado el 23 de junio de 2016).
- Llosa, S. (2015), "La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación", en *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología*, núm. 5, pp. 126-140, en <http://www.aasociologia.org.ar/2015/06/revista-horizontes-sociologicos-n5.html> (consultado el 23 de junio de 2016).
- Llosa, S. (2016), *Las biografías educativas como estrategia de investigación-formación-transformación: hallazgos y desafíos*. VII Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (VII CIPA), Cuiabá, Brasil, 17-20 de agosto, 2016. http://viicipa.com.br/?page_id=1692 (consultado el 30 de agosto de 2016).
- Lowe, J. (1978), *La educación de adultos, perspectivas mundiales*, Salamanca, Ed. Sígueme, UNESCO.
- Lukes, S. (1985), *El poder. Un enfoque radical*, Madrid, Siglo XXI.
- Marcuse, H. (1985), *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, A. Elorza (tr.), Barcelona, Planeta, Agostini.
- Max Neff, M., A. Elizalde y M. Hopenhayn (1986), *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, Santiago de Chile, CEPAUR, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Mileto, L.F. (2009), No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens. Tesis Maestrado, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, en http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20f%20mileto.pdf (consultado el 10 de julio de 2015).
- Moscovici, S. (1991), *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes; Individuos y grupos*, D. Rosenbaum (tr.), Barcelona, Paidós (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano).
- Ormeño, E. (1989), "Adult Education Research: Latin America", en C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, New York, Pergamon Press, pp. 514-517 (Advances in Education).
- Paes de Barros, J. y R. Bonifacio (2016), "O gênero nas histórias de vida de egressos do PROEJA em Mato Grosso". VII Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (VII CIPA), Cuiabá, Brasil, 17-20 de agosto de 2016, en http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/c6t_o-g%C3%A9nero-nas-hist%C3%B3rias-de-vida-de-egressos-do-proeja-em-mato-grosso.pdf (consultado el 25 de agosto de 2016).
- Passeggi, M.C. (2009), "Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora", en L. Perez, E. Eggert y D. Kurek, *Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*, S. Leopoldo, Oikos, pp.148-161.
- Pieck, E. (1996), *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, UNICEF-El Colegio Mexiquense.
- Pineau, G. y G. Jobert (1989), *Les histoires de vie*, Tomos I y II, París, L'Harmattan.

- Quiroga, A. P. de (2003), *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. P. de (2005), *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- REDALF (1991), "Investigación sobre Educación Básica de Adultos", Informe Final, Seminario Taller Regional REDALF, Guatemala, UNESCO-OREALC.
- Rubenson, K. (1989), "Adult Education Research: General", en C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, New York, Pergamon Press, pp. 507-511.
- Sancho, C. et al. (2002), "Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores", en *Revista REME*, núm. 10, vol. 5, en <http://reme.uji.es/articulos/apalmf8342905102/texto.html> (consultado el 23 de septiembre de 2009).
- Sirvent, M.T. (1986). "Participación, educación y cultura popular", en J. Werthein y M. Argumedo (eds.), *Educación y participación*, Brasilia, IICA, MEC, SEP, pp.133-174.
- Sirvent, M.T. (1992), "Políticas de ajuste y educación permanente: ¿quiénes demandan más educación?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, UBA, núm. 1, pp. 2-19.
- Sirvent, M.T. (1994), *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, 2ª ed., Buenos Aires, Coquena (Colección Educación Hoy y Mañana), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (2004), *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, 2ª ed., Madrid, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila (Colección Ideas en Debate).
- Sirvent, M. T. y S. Brusilowsky (1983), *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*, Buenos Aires, Editorial Río Negro.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998), "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 12, pp. 77-94.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2012), "Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular", en A. Castorina y V. Orce (coord.), *Anuario del IICE 2010-2011*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 381-408, en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/inicio.htm (consultado el 25 de julio de 2014).
- Sirvent, M.T., S. Llosa y C. Lomagno (2014), "Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas", en *Revista Ciencia y Técnica*, Córdoba, Universidad Siglo 21, <http://contenidos.21.edu.ar/revista-ciencia-tecnica-numeros.html> (consultado el 3 de mayo de 2016).
- Sirvent, M.T y L. Rigal (2012), *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*, Quito, Colección Proyecto Páramo Andino. Proyecto Regional.
- Sirvent, M.T., et al. (2009), *Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15)*, en <http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang,sp>, UNESCO-OREALC, Red INNOVEMOS (consultado el 29 de diciembre de 2009).

- Sirvent, M.T. *et al.* (2007), "Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes", en *Cuadernos de Cátedra*, Buenos Aires, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M.T. *et al.* (2010), "Revisión del concepto de educación no formal. Debates y propuestas", en *Revista del IICE-UBA*, núm. 29, pp. 41-56.
- Souza, E.C. de (2007), "(Auto)biografías, historias de vida e prácticas de formação", en A. Dias y T. Hetkowski (org.), *Memória e formação de professores*, Salvador, EDUFBA, pp. 59-74.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa*, E. Zimmerman (tr.), Medellín, Universidad de Antioquia (Colección Contus).
- Titmus, C. (1989), "Participation and recruitment. Introduction", en C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, New York, Pergamon Press, pp. 143-144 (Advances in Education).
- Topasso, P., J. P. Castañeda y P. Ferri (2015), "La demanda potencial por educación de jóvenes y adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010", IX Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 7-9 de octubre.
- Villagra, J., S. Zinger y P. Patagua (2015), "Demandas de los nuevos movimientos sociales en relación a la formación, el trabajo y el empleo de sus participantes y militantes. Reflexiones a partir del trabajo con dos movimientos sociales en Jujuy", Actas XI Jornadas de Sociología; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 13-17 de julio de 2015, en http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/483_828.pdf (consultado el 12 de noviembre de 2015).
- Watson, L. y B. Watson-Franke (1985), *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*, New Brunswick, Rutgers University Press.